



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: O MOVIMENTO DAS
EXPERIÊNCIAS, CRENÇAS E IDENTIDADES**

FABRÍZIA LÚCIA DA COSTA

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA
APLICADA**

**BRASÍLIA/DF
JULHO/2014**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E O ESTÁGIO
SUPERVISIONADO: O MOVIMENTO DAS EXPERIÊNCIAS, CRENÇAS E
IDENTIDADES**

FABRÍZIA LÚCIA DA COSTA

ORIENTADOR: PROF. DR. KLEBER APARECIDO DA SILVA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**BRASÍLIA/DF
JULHO/2014**

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

COSTA, Fabrízia Lúcia da. **A formação de professores de língua inglesa e o Estágio Supervisionado: o movimento das experiências, crenças e identidades.** Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2014, 199 f. Dissertação de mestrado.

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

COSTA, Fabrízia Lúcia da.

A formação de professores de língua inglesa e o Estágio Supervisionado: o movimento das experiências, crenças e identidades. Fabrízia Lúcia da Costa – Brasília, 2014.

199 f.

Dissertação de mestrado - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília.

Orientador : Prof. Kleber Aparecido da Silva.

1. Estágio Supervisionado. 2. Experiências. 3. Crenças

4 Identidades docentes. I. Universidade de Brasília . II. Título.

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E O ESTÁGIO
SUPERVISIONADO: O MOVIMENTO DAS EXPERIÊNCIAS, CRENÇAS E
IDENTIDADES**

FABRÍZIA LÚCIA DA COSTA

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO SUBMETIDA AO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LINGUÍSTICA APLICADA, COMO PARTE DOS
REQUISITOS NECESSÁRIOS À OBTENÇÃO DO
GRAU DE MESTRE EM LINGUÍSTICA
APLICADA.**

APROVADA POR:

**Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva (UnB)
ORIENTADOR**

**Profa. Dra. Carla Janaína Figueredo, (UFG)
EXAMINADORA EXTERNA**

**Profa. Dra. Maria da Glória Magalhães dos Reis (UnB)
EXAMINADORA INTERNA**

**Profa. Dra. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade (UnB)
SUPLENTE**

BRASÍLIA/DF, 04 de JULHO de 2014

AGRADECIMENTOS

Sou grata primeiramente a Deus, âncora da minha embarcação, por me possibilitar chegar até aqui com saúde, alegria, força e muita fé para superar os naufrágios com otimismo e esperança. Elenco nesse pequeno espaço, alguns nomes de personagens especiais e queridos que povoam minha história de vida. Por vocês, nutro sentimentos de amor, respeito, admiração, confiança e de amizade:

À minha querida família, pela presença nos mais tempestuosos momentos da vida, aqueles em que as inversões térmicas ocasionaram desequilíbrios nas regiões mais críticas e afetadas da minha existência. Vocês as conhecem muito bem, não é mesmo? Grata à Mamãe Vera, papai Sinomar e Ivon, maninha Fabiana, cunhado Elias, sobrinhos: Ábner e Aliada, maninhos José Neto e Jessé, e também a Eleuza, pelo carinho e apoio de sempre.

Carinhosamente, agradeço ao meu marido Hugo, companheiro de todas as horas, minha vida, minha fonte de inspiração, meu tudo. Obrigada pela compreensão, paciência e incentivo! Te amo! Também sou feliz pela vida de seus pais: Pr. Wilson e Lucimeire, pelo carinho, pela compreensão e pelas orações.

Ao meu incrível orientador, Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva, autor de inúmeras empreitadas acadêmicas! Saiba que você é minha referência humana e profissional. Obrigada por me amparar e me guiar com tanta sabedoria e competência. Está gravado em mim o lema “Vamos que vamos!”. Ah, tenho imenso orgulho de tê-lo como meu Orientador! Esteja certo de meu respeito e de minha admiração hoje e sempre.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PPGLA e PPGL) da Universidade de Brasília: Dra. Maria da Glória Magalhães, Dr. Kleber aparecido da Silva, Dra. Magali Barçante Alvarenga, Dr. Yuki Mukai, Dra. Márcia Bortone, Dra. Rosineide Magalhães de Sousa e Dra. Janaína Ferraz, grata pela oportunidade de reflexão e trans (formação) a mim concedida.

Às professoras Dra. Carla Janaína Figueiredo, Dra. Maria da Glória Magalhães e Dra. Mariana Rosa Mastrella Andrade, pela participação estando em minha banca de defesa. Sou grata a vocês pela gentileza em aceitar nosso convite e dispensar horas para a leitura pontual

dessa dissertação com sugestões para o refinamento da mesma. Vocês são admiráveis pesquisadoras aplicadas! Meu reconhecimento e carinho.

Aos amigos e colegas da UEG – Campus Itapuranga – Goiás, em especial à minha coordenadora Sandra Jardim de Menezes Ferreira, e aos professores Danilo Cardoso Ferreira, Dr. Valtuir Moreira da Silva, Neide Arataque, Daniella Florambel, José Elias Pinheiro Neto, Cláudio Tavares e Izabel Olívia.

Ao mestre Antônio Oliveira, pela amizade e incentivo ao longo da vida e também formação profissional. Meu carinho e respeito desde sempre. Obrigada.

Agradeço aos alunos-professores em formação inicial, colaboradores dessa pesquisa, pela confiança e empenho em me ajudar. Vocês me inspiram essas coisas!!

Ao amigo Hέλvio, pela motivação de sempre, nunca me esquecerei de tudo que me disse um dia: “Fabrízia, você consegue, acredite, vai dar tudo certo!” Você é um exemplo de professor e pesquisador pra mim!

Às amigas Kássia Toscano e Luciana Vitória, pelo incentivo e carinho que sempre demonstraram ter comigo. Compartilhamos muitos momentos de (tras)formação e grandes desafios. Meu carinho e respeito!

À amiga Letícia Zenóbia, minha primeira acolhedora em Brasília, por abrir as portas de sua casa e me auxiliar tanto! Nunca me esquecerei de seu cuidado e bondade!

À amiga Patrícia Freitas, pelo carinho e amizade. Suas palavras de encorajamento me serviram muito para que chegasse até aqui! Muito obrigada!

À amiga Raquel, colega da época de graduação, que se tornou uma amiga irmã, sempre me amparando no que preciso, obrigada pelas preces e preocupação, apesar da distância!

Aos amigos Akamine e Adenil pela torcida e apoio incondicional! Deus abençoe vocês!!

Às professoras colegas da escola de ensino médio: Sandra Marques, Anália, Ana Maria, Éllen Kássia, Gilcileide, Gersone, Tássia, Carmém e Gilce da Páscoa, pela compreensão e incentivo ao término dessa pesquisa!

Aos meus colegas de estudo da UnB, que guardo dentro do meu coração; agradeço às secretárias do PPGLA: Jaqueline Barros e Eliane Simão, pela ajuda e esclarecimento necessários sobre questões burocráticas do Programa de Pós-graduação.

Recebam meu carinho, todos aqueles que (in) diretamente fazem parte dessa história, que me cercam de brisas com gotículas de água que regam minha alma em tempo de movimentações intensas, ocasionando oportunidades de diálogo aberto, de participação e de colaboração mútua. Vocês fazem parte de mim e eu não sobrevivo sem vocês. Muito obrigada!! Bons ventos a todos nós!!

A curiosidade que silencia a outra se nega a si mesma também. O bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo à custa de sua prática [...]. Como professor (docente-discente) devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino*. Exercer minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade.

(FREIRE, 1996, p. 84)

Sem educação, o prospecto é de uma vida de muita luta para conseguir sobreviver sem usufruir daquilo que é gerado pela evolução do conhecimento e da sociedade. Sem educação não há como participar ativamente da construção da sociedade em que se vive.

(MICCOLI, 2012a, p. 33)

RESUMO

Para melhor compreender como o licenciando em Língua Inglesa (LI) constrói-se e é construído como professor, durante o curso de Letras, este estudo busca discutir de que modo as experiências de professores em formação inicial contribuem para a (re) significação de crenças e as possíveis (re) construções da identidade profissional, tendo como referenciais as vivências com as práticas durante do Estágio Curricular Supervisionado. O estudo foi realizado com 9 (nove) alunas-professoras de uma instituição de ensino superior do interior do Estado de Goiás, Brasil. Adotando uma abordagem qualitativa (FLICK, 2009) de coleta e análise de dados, este estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 2003; YIN, 2005) foi conduzido por intermédio da aplicação dos seguintes instrumentos de pesquisa: narrativa oral, narrativa visual e explicação gravada, questionários, entrevista semiestruturada, gravação de aulas em áudio e vídeo e observação com registro de notas de campo. Os dados, gerados no segundo semestre do ano de 2013, foram analisados à luz dos estudos culturais (HALL, 2003), que consideram a linguagem em sua constituição, e se apóia na teoria sócio-histórica do discurso em seus desdobramentos com a perspectiva crítico-reflexiva de formação de professores e a Linguística Aplicada Crítica (SHÖN, 1983, 2000; DEWEY, 1933, 1938; FREIRE, 2003, 2007; LIBERALI, 2012; PENNYCOOK, 2001, 2007). Com vistas a associar os três construtos: experiências (MICCOLI, 2007, 2010a, 2010b) crenças (BARCELOS, 2004, 2005, 2006, 2007, 2010; SILVA, 2005, 2007, 2010) e identidades (TELLES, 2004, NORTON-PIRCE, 2000; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2010, 2013) ao contexto do estágio supervisionado (VIEIRA ABRAHÃO, 2004, 2007, PIMENTA; LIMA, 2012; MATEUS, 2000), visto como espaço de práticas sociais diversificadas, o estudo mostrou a contingência das experiências, crenças e identidades como um processo complexo a partir das práticas do Estágio Supervisionado, e sugeriu que as experiências de ensino e aprendizagem formais e informais se relacionam ao processo de (re/des) construção de crenças ao longo da trajetória das alunas-mestre e estão imbricados também aos movimentos de (não) construção identitária profissional tendo o Estágio Supervisionado como um espaço permeado de movimentações causador de marés e/ou um (suposto) divisor de águas.

Palavras-chave: Experiências, Crenças, Identidades, Estágio supervisionado, Formação crítico-reflexiva.

ABSTRACT

To better understand how pre-service teachers of English language build themselves and are built as teachers during the Course of Letters, this study discusses how the experiences of pre-service teacher education contribute to the (re) signification of beliefs and possible (re) constructions of professional identity, having as reference the experiences from the practices of Teaching Practice/Supervised training. The study was conducted with nine pre-service teachers who were majoring in English and Portuguese at a public university in the state of Goiás, Brazil. Adopting a qualitative approach (FLICK, 2009) to data collection and analysis, this case study (LÜDKE; ANDRÉ, 2003; YIN, 2005) was conducted through the following instruments: oral narrative, visual narrative and explanation recorded, questionnaires, semi-structured interviews, recording audio and video lessons and observation to record field notes. The data obtained in the second half of the year 2013 were analyzed in the light of studies on cultural studies (HALL, 2003) that consider language in its constitution, and it is based on the socio-historical discourse theory in its developments with critical and reflective perspective of teacher education and Critical Applied Linguistics (SHÖN, 1983, 2000; DEWEY, 1933, 1938; FREIRE, 2003, 2007; LIBERALI, 2012; PENNYCOOK, 2001, 2007). In order to associate the three constructs: experiences (MICCOLI, 2007, 2010a, 2010b), beliefs (BARCELOS, 2004, 2005, 2006, 2007, 2010; SILVA, 2005, 2007, 2010) and identities (TELLES, 2004, NORTON-PIRCE, 2000; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2010, 2013), to the context of supervised practice, seen as an area of diverse social practices, the study showed the contingency of experiences, beliefs and identities as a complex process from the Supervised Training, and suggested that teaching experiences and formal and informal learning relate to (re) construction of beliefs along the trajectory of the pre-service teachers and are intertwined to the movements of (non) professional identity construction, taking Supervised Training as a space permeated by movements of tides and/or originator of a (possible) watershed in their career choices.

Keywords: Experiences, Beliefs, Identity, Supervised Training, critical and reflective practice

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Arquipélago Fernando de Noronha	18
Figura 2	Estágio Supervisionado: O Movimento das Experiências, Crenças e Identidades	72
Figura 3	Distribuição da carga horária teórico-prática da Universidade	86
Figura 4	Desenho da Alice	136
Figura 5	Desenho da Ana Amélia	138
Figura 6	Desenho da Ana Júlia	140
Figura 7	Desenho da Bella	141
Figura 8	Desenho da Clara	143
Figura 9	Desenho da Danila	145
Figura 10	Desenho da Gabriella	146
Figura 11	Desenho da Manu	148
Figura 12	Desenho da Sofia	150

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Resumo do pensamento na formação inicial de Professores de Línguas	33
Quadro 2:	Propostas de formação de professores segundo Vieira-Abrahão (2006a)	34
Quadro 3:	Algumas proposições para uma prática crítico-reflexiva	44
Quadro 4:	Estágio Supervisionado: Algumas (re) considerações	50
Quadro 5:	Estudos representativos sobre Estágio Supervisionado	74
Quadro 6:	Perfil das participantes do estudo	88
Quadro 7:	As perguntas de pesquisa e os instrumentos de coleta de dados	94
Quadro 8:	Situação socioeconômica das participantes da pesquisa	99
Quadro 9:	Demais informações: família, estado civil, ajuda financeira, contexto escolar	100
Quadro 10:	Justificativas e condições acerca da escolha pelo Curso de Letras	107
Quadro 11:	Experiências informais, algumas crenças e projeções identitárias	108
Quadro 12:	Alguns sentidos do Estágio Supervisionado como (des)identificação com a profissão	111
Quadro 13:	Síntese de algumas crenças evidenciadas nas experiências formais das alunas-professoras	125
Quadro 14:	Síntese de algumas crenças provenientes das experiências formais de ensino de LI	133
Quadro 15:	Movimentos de experiências, crenças e (não) identificações profissionais (Alice)	135
Quadro 16:	Movimentos de experiências, crenças e (não) identificações profissionais (Ana Amélia)	136
Quadro 17:	Movimentos de experiências, crenças e (não) identificações profissionais (Ana Júlia)	138
Quadro 18:	Movimentos de experiências, crenças e (não) identificações profissionais (Bella)	139
Quadro 19:	Movimentos de experiências, crenças e (não) identificações profissionais (Clara)	143
Quadro 20:	Movimentos de experiências, crenças e (não) identificações profissionais (Danila)	145
Quadro 21:	Movimentos de experiências, crenças e (não) identificações profissionais	146

	(Gabriella)	
Quadro 22:	Movimentos de experiências, crenças e (não) identificações profissionais (Manu)	147
Quadro 23:	Movimentos de experiências, crenças e (não) identificações profissionais (Sofia)	151

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Descrição do Cronograma de atividades	82
Tabela 2:	Calendário das observações e as temáticas das aulas gravadas	91
Tabela 3:	Calendário das entrevistas	93

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FI	Formação Inicial
ES	Estágio Supervisionado
LA	Linguística Aplicada
LCA	Linguística Crítica Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LP	Língua Portuguesa
NEL	Novos Estudos do Letramento
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação

CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO¹

/	.....	Truncamento ou interrupção abrupta da fala
(+)	.....	Pausa breve
(+++)	.....	Pausa longa
“ ”	.....	Discurso reportado
“ ”	.....	Leitura de texto
(( ))	.....	Comentário do pesquisador
?	.....	Entonação ascendente, como uma pergunta
!	.....	Forte ênfase ou exclamação
,	.....	Pequena pausa
(*)	.....	Uma palavra incompreensível
(**)	.....	Mais de uma palavra incompreensível
(***)	.....	Trecho incompreensível
MAIÚSCULA	.....	Ênfase
<i>Itálico</i>	.....	<i>Palavras em língua estrangeira</i>
[...]	.....	Suspensão de trecho da fala original
[sic]	.....	Erro ou uso incomum provém do autor original

¹ As convenções de transcrição são de uso geral e acrescidas de adaptações de Marcuschi (2003).

SUMÁRIO

Capítulo I - Percurso da investigação – “À vista de arquipélagos”	18
1.1 Primeiras palavras e justificativa	19
1.2 Contextualização da pesquisa	24
1.2.1 Inserção da pesquisa no cenário atual brasileiro	26
1.3 Objetivos e perguntas da pesquisa	27
1.4 Organização da dissertação	27
Capítulo II – Referencial teórico – “Arquipélagos de ilhas em prisma”	29
2.1 Formação de professores de línguas: Breve reconceitualização histórica	30
2.1.2 A formação de professores e a perspectiva de ensino crítico-reflexiva	37
2.2 O Estágio Supervisionado – algumas perspectivas	44
2.3 As Experiências de ensino de professores em formação	50
2.4 As Crenças de professores na formação inicial	55
2.5 A questão identitária e a pós-modernidade	63
2.6 Experiências, Crenças e Identidades: (Re)Aproximandos construtos	71
2.7 Estágio Supervisionado: Estudos representativos no Brasil	73
Capítulo III – aspectos metodológicos – “Navegação em curso com mapa, bússola e luneta”	76
3.1 O paradigma qualitativo	76
3.1.1 O estudo de caso	78
3.2 O uso de narrativas nessa pesquisa	79
3.3 A descrição do contexto e dos colaboradores da pesquisa	81
3.3.1 O contexto	83
3.3.2 Os participantes	87
3.4 Os instrumentos da pesquisa	88
3.4.1 As narrativas orais e visuais	88
3.4.2 Questionários	89
3.4.3 Observação e notas de campo	90
3.4.4 As entrevistas	92
3.5 Os procedimentos para a análise de dados	93
Capítulo IV – Análise de dados – “Maresia, marés e tempestades”	96
4.1 O perfil das participantes do estudo	96
4.2 O movimento das experiências, crenças e identidades docentes	101
4.2.1 Que histórias os alunos-professores contam? O movimento das experiências informais, crenças e algumas projeções profissionais	101
4.3 Experiências formais das alunas-professoras	109
4.3.1 O estágio supervisionado como descoberta da profissão	109
4.3.2 Relação dicotômica entre teoria e prática	112
4.3.3 Limitações da aprendizagem da LI e/ou a graduação como insuficiente para o real exercício da profissão	115
4.3.4 Sentimentos de incerteza e insegurança	118
4.3.5 A amizade dos alunos e a aprendizagem da LI como fatores de motivação para o professor	120
4.3.6 Desinteresse e indisciplina dos alunos como desafio para a profissão	121

4.3.7 Experiências formais pedagógicas	125
4.3.7.1 Uso de tecnologias e de músicas nas aulas de LI	125
4.3.7.2 Interação no ensino aprendizagem de línguas	128
4.3.7.3 Ensino de gramática e vocabulário	129
4.3.7.4 Ensino crítico de LI	131
4.4 Movimentos de (des)identificações docentes das alunas-professoras alunas-professoras	134
4.4.1 Alice	136
4.4.2 Ana Amélia	138
4.4.3 Ana Júlia	140
4.4.4 Bella	142
4.4.5 Clara	144
4.4.6 Danila	144
4.4.7 Gabriella	145
4.4.8 Manu	147
4.4.9 Sofia	148
Capítulo V – Considerações finais – “Interligando as fronteiras”	151
5.1 Retomando as perguntas de pesquisa	151
5.2 Contribuições da investigação	160
5.3 Limitações do estudo e sugestões para pesquisas futuras	161
Referências	165
Anexo A: Matriz curricular unificada do Curso de Letras	175
Anexo B: Ementa da disciplina de Estágio Supervisionado (Inglês)	179
Apêndice A: Autorização para realização de pesquisa	180
Apêndice B: Autorização da turma para realização da gravação e pesquisa	183
Apêndice C: Questionário I	185
Apêndice D: Questionário II	187
Apêndice E: Roteiro e transcrição de uma narrativa oral	189
Apêndice F: Roteiro e transcrição de uma entrevista	191
Apêndice G: Transcrição de uma aula de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado I	193

CAPÍTULO I – PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO “À VISTA DE ARQUIPÉLAGOS”



Figura 1²: Arquipélago Fernando de Noronha

Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
Mas nele é que espelhou o céu
(Fernando Pessoa)³

Sozinho, no cais deserto, a esta manhã de Verão,
Olho pro lado da barra, olho pro Indefinido,
Olho e contenta-me ver,
Pequeno, negro e claro, um pacote entrando.
Vem muito longe, nítido, clássico à sua maneira.
Deixa no ar distante atrás de si a orla vã do seu fumo.
Vem entrando, e a manhã entra com ele, e no rio,
Aqui, acolá, acorda a vida marítima,
Erguem-se velas, avançam rebocadores,
Surgem barcos pequenos de trás dos navios que estão no porto.
Há uma vaga brisa.
Mas a minh'alma está com o que vejo menos,
Com o pacote que entra,
Porque ele está com a Distância, com a Manhã,
Com o sentido marítimo desta Hora,
Com a doçura dolorosa que sobe em mim como uma náusea,
Como um começar a enjoar, mas no espírito.
[...]
[...] Ah, as praias longínquas, os cais vistos de longe,

² “Estão localizadas a mais de 150 km da costa brasileira, em pleno Atlântico. Está localizado a 360 km das costas do Rio Grande do Sul, é formado por várias ilhas vulcânicas. Em 1998 foi integrado como município de Pernambuco. O clima no arquipélago é tropical semi-árido, a vegetação é escassa, e o relevo é montanhoso vulcânico” – Informações do arquipélago e imagem foram extraídas do seguinte endereço eletrônico: <http://atireiopaunogato.com.br/?tag=arquipelago-de-fernando-de-noronha>

³ A obra genial de Fernando Pessoa e de seu heterônimo Álvares de Campos me inspiraram, sobremaneira, algumas epígrafes desse trabalho.

E depois as praias próximas, os cais vistos de perto.
 O mistério de cada ida e de cada chegada,
 A dolorosa instabilidade e incompreensibilidade
 Deste impossível universo
 A cada hora marítima mais na própria pele sentido!
 O soluço absurdo que as nossas almas derramaram
 Sobre extensões de mares diferentes com ilhas ao longe,
 Sobre as ilhas longínquas das costas deixadas passar,
 Sobre o crescer nítido dos portos, com as suas casas e as sua gente,
 Para o navio que se aproxima. [...]

(Ode Marítima – Álvaro de Campos)⁴

Este capítulo tem o objetivo de apresentar a trajetória da pesquisa e está dividido em quatro seções: na primeira, faço uma introdução ao capítulo contando um pouco de minha história e da relação com esse estudo; em seguida contextualizo a pesquisa e o processo de geração dos dados; na terceira, apresento os objetivos e as perguntas de pesquisa; e, por fim, na quarta seção, discorro sobre a organização da dissertação.

1.1 Primeiras palavras e justificativa

Ilhas, praias longínquas avistei, almejei alcançá-las; marés, ondas tempestuosas, todavia, a me interpelar. Oh! Como foram difíceis e desafiadores alguns momentos que vivi. Pensei, repetidas vezes, inalcançáveis. Mas, aqui estou, sim, sendo Professora!

Experiências que trago comigo são comuns a muitos de nós, professores de línguas em geral. Essa pesquisa é resultante de vários questionamentos e inquietações que tive/tenho, desde o início de minha formação e inserção no contexto de ensino como professora de Língua Inglesa e de Língua Portuguesa.

Concluí minha graduação (Licenciatura em Letras – Port/Ing) no ano de 2006, em uma Universidade Pública do interior do estado de Goiás, com 21 anos de idade. Sempre estudei em escola pública, meus pais, pertencentes à classe média baixa, tiveram condições de financiar meus estudos de maneira regrada. Quando ingressei à Universidade, tive a oportunidade de crescer e aprender muito, de variadas formas, com todos. Quando cursava o segundo ano de graduação, disso lembro-me muito bem, fui convidada a lecionar Língua

⁴ Esse e outros trechos de Ode Marítima (Álvaro de Campos – heterônimo de Fernando Pessoa) estão disponíveis no seguinte endereço eletrônico: <http://www.citador.pt/poemas/ode-maritima-alvaro-de-camposbrbheteronimo-de-fernando-pessoa>

Portuguesa, (doravante LP), e Língua Inglesa, (doravante LI), em uma escola de nível fundamental (1ª e 2ª fases) do ensino particular.

Lá tive a oportunidade de ter a minha primeira experiência com a docência na qual permaneci por um ano. Desde então, a profissão passou a ser para mim um universo de inúmeras descobertas. Identifiquei-me com a profissão. Confesso que pude ver-me ali como professora, na sala de aula, sim, uma micro-sociedade representada, cheia de labirintos, na qual aprendia e socializava conhecimentos diversos. Era o início de um processo de construção identitária docente, era uma escolha a qual decidi deliberadamente assumir, no chão firme da escola, mesmo antes de passar pelo Estágio Supervisionado.

Escolher ser professor e seguir a carreira não é para todos. Pimenta (2012, p. 90) salienta que pesquisas têm apontado para a importância do investimento no desenvolvimento profissional dos professores e assevera que “Identidade que é *profissional*, ou seja, a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social – não é qualquer um que pode ser professor”. Para os que pretendem seguir essa profissão, ao certo terão de estudar e pesquisar muito.

De acordo com Pimenta (2012), a identidade vai sendo construída com as experiências e a história pessoal, no coletivo e na sociedade. Todavia, existem os espaços de formação que, segundo Pimenta (2012, p. 102), tem no estágio supervisionado, como componente curricular, “um espaço de convergência das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso e, principalmente, ser uma contingência de aprendizagem da profissão, mediada pelas relações sociais historicamente situadas”.

Quando terminei minha graduação, em 2006, na UEG (Universidade Estadual de Goiás), cursei uma Especialização em Estudos Linguísticos e o Ensino de Língua Portuguesa, coordenada por uma professora da UEG, a quem sempre admirei por seu comprometimento com a docência. Em 2009 fiz outra Especialização: Ensino aprendizagem de línguas, pela UFG (Universidade Federal de Goiás). Depois de tudo percebi que a profissão exige, de fato, um esforço interminável, uma espécie de formação contínua de construção e identificação.

Em 2010, fui aprovada em concurso público para o cargo de professora de inglês, para trabalhar em minha própria cidade. Depois da posse, participei de algumas reuniões para planejamento, na ocasião conversei com a diretora do Colégio, no qual, a partir de então, passaria a ter um vínculo empregatício efetivo. Além disso, trabalhei em uma Escola de Idiomas por algum tempo; vínculo temporário também. Minhas experiências tinham sido muito poucas até o momento, em escolas menores, poucos alunos em sala, condições de trabalho razoáveis, contratos temporários. Espantou-me o fato de chegar a um ambiente

profissional (a mesma instituição em que realizei minha regência de estágio supervisionado, em 2006) e notar tamanho desencorajamento entre a maioria dos professores.

Na escola, notadamente, deparei com professores muito insatisfeitos e desgastados pelo trabalho que desenvolviam. Senti muita apreensão ao ver nos olhos deles tamanha frustração e ao ser interpelada, inúmeras vezes, por muitos deles, ouvia alguns discursos como: “Você vai ser professora mesmo?”, “O que você tão jovem está fazendo aqui?”, “Você é tão cheia de vida e pode seguir carreiras tão proeminentes na vida!”. Miccoli (2010a, p. 35) também se deparou com depoimentos de professores que sofrem com perguntas que subestimam a sua profissão, tais como: “E você, o que faz, além de dar aulas”?.

Depois de algum tempo, fui percebendo que possivelmente, a grade curricular na época em que esses colegas de profissão estudaram pudesse conter aquilo que Miccoli (2010a) explica:

Nos currículos anteriores às Diretrizes Curriculares, pouca preocupação havia para formar profissionais conhecedores da realidade do ensino em salas de aula, em escolas públicas e particulares, e dos desafios inerentes ao exercício profissional nesses contextos. [...] Entretanto, os anos 90 trouxeram as Diretrizes Curriculares, apresentadas como uma forma de superar as deficiências na formação dos professores. [...] Apenas recentemente os graduandos pós-Diretrizes começaram a chegar ao mercado de trabalho, iniciando, contra tudo e todos, a busca de soluções para transformarem a qualidade do ensino de língua inglesa em escola regular. Eles são poucos e as mudanças, em educação, são vagarosas. (MICCOLI, 2010a, p. 36).

A autora salienta ainda que a legislação das Licenciaturas, que avançou nesses últimos anos, deveria fazer da identidade profissional um aspecto importante da educação de um futuro profissional. Este depoimento que trago, grosso modo aqui relatado, traz algumas inquietações que, sem dúvida, me motivaram a pesquisar sobre os processos formativos de futuros professores de língua inglesa.

Atuo, até o presente momento, como professora de língua inglesa e língua portuguesa, na mesma instituição pública de ensino médio, e passei a acreditar na capacidade de agência de mudanças e no poder da educação como possibilidade de transformação de vidas e de histórias. Percebo, na formação inicial, um momento crucial para debater questões inerentes à prática docente e a (re)construção identitária do professor de LI. Assim, me remeto a falar sobre a (trans)formação inicial e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004).

Nesse bojo, é possível convalidar que muitos fatores essenciais para a qualidade do ensino, e para a efetivação de transformações sociais de que tanto necessitamos, passam pela melhoria das condições de trabalho e políticas de valorização do professor. Miccoli (2010a) também salienta que a questão dos baixos salários pagos aos professores contribui para uma desvalorização da identidade do professor perante a sociedade.

No que tange à formação de professores (MATEUS, 2000, 2012; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004, DUTRA & MELLO, 2004; BARCELOS, 2004; LIBERALI, 2012; GIMENEZ 1997, PIMENTA, 2012), discute-se muito sobre as condições nas quais a democratização do ensino passa e sobre a importância de investimentos na área de formação e valorização profissional do professor.

Em relação a isso, os estudos críticos me ajudaram a compreender melhor que é necessário questionar e desafiar algumas formas autoritárias de poder instauradas em nosso meio social (FREIRE, 1974, GIROUX, 1991, PENNYCOOK, 2001, ZEICHNER, 1994). O pensamento crítico-reflexivo de proposta emancipatória visa debater temas como ideologia, discurso, identidade, subjetividade, diferença e poder. Assim, grosso modo, essa perspectiva objetiva instaurar mais igualdade, liberdade e solidariedade entre as pessoas. Este é o principal papel da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2001).

Segundo Pennycook (2001, p. 11), “a linguística aplicada crítica é um meio de pensar e fazer, uma integração reflexiva contínua do pensamento, desejo e ação”⁵. Torna-se importante considerar a língua como discurso, poder, ação, movimento. Moita Lopes (2006) pondera que a nova perspectiva da Linguística Aplicada contribui para compreendê-la não como conhecimento disciplinar, mas indisciplinar, indagador e transgressivo (PENNYCOOK, 2001).

Sob esse olhar nas possibilidades/potencialidades de transformação social da Linguística Aplicada Crítica e no papel político e agente do professor, acredito que a formação inicial em seu processo formativo e de socialização em uma língua estrangeira aliada ao Estágio Supervisionado é crucial nos debates sobre como os graduandos (re) constroem suas identidades profissionais docentes. Considero também a reflexão sobre a própria reflexão, isto é, um exame e revisão das práticas sociais a partir das novas informações advindas dessas mesmas práticas, é uma característica marcante em tempos contemporâneos que merecem destaque (GIDDENS, 1999).

⁵ Do original: “critical applied linguistics is a way of thinking and doing, a ‘continuous reflective integration of thought, desire and action’” (PENNYCOOK, 2001, p. 3)

A arena de formação inicial, em especial o espaço do Estágio Supervisionado da Licenciatura em Letras (Por/Ing), nesse trabalho, é vista como processo de uma etapa importante do desenvolvimento profissional do aluno-professor, um aprendizado situado nas práticas sociais diárias estabelecidas, considerando a visão holística de fatores como ações, valores, crenças e vivências (GIMENEZ, 1999).

O presente panorama social no qual estamos inseridos caracteriza-se por inúmeras transformações sociais nas mais variadas instâncias, por avanços tecnológicos fazendo com que se configure uma sociedade cada vez mais equipada de meios de informação e comunicação. Vivemos mudanças que podem ser sentidas à medida que se deslocam estruturas sociais existentes como, por exemplo, tradição, família, democracia (GIDDENS, 2011).

É certo que quando falamos sobre a educação no mundo contemporâneo, logo pensamos em uma série de desafios que precisam ser enfrentados, de ordem política, econômica e social, aqueles que envolvem a realidade dos alunos de todas as partes: a exclusão social, evasão, pobreza extrema, globalização, multiculturalismo, paradigmas da pós-modernidade, dentre outros. Somada a essa perspectiva, em que se exige das sociedades uma constante atualização de seus conhecimentos tecnológicos, dentre outros, me refiro também à necessidade cada vez mais proeminente de se compreender criticamente o espaço da LI (Língua Inglesa) como língua franca (CRYSTAL, 2003; RAJAGOPALAN, 1997).

Essas questões me instigaram a pensar sobre a formação inicial em seus contornos. Ao compreender o pressuposto de que as conquistas e transformações sociais passam pelo professor em sua incansável tarefa de educar, entendo que as experiências (MICCOLI, 2006, 2007, 2010a, 2010b) dos alunos em torno da aprendizagem da língua inglesa e aquelas vivenciadas com a docência, bem como as crenças (BARCELOS, 2000, 2004, 2007; SILVA, 2005, 2010, 2011) que os graduandos compartilham sobre a língua estrangeira e o ensino, se imbricam nos processos de (re) construção de identidades (MATEUS, 2002; FIGUEIREDO & MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013, PIMENTA 2012; GIMENEZ, 1997; MOITA LOPES, 2002).

Desse modo, este estudo é motivado pela forma de pensar o estágio supervisionado como momento ímpar de problematizações acerca do processo de ensino e aprendizagem de inglês. Não que as demais disciplinas componentes da matriz curricular do Curso de Licenciatura em Letras não sejam relevantes, mas acredito que no estágio podemos melhor situar a formação profissional, por se tratar de experiências vivenciadas que são contextuais e individuais para o aluno e professor em formação.

1.2 Contextualização da pesquisa

Esse estudo investiga o lugar do estágio supervisionado como possível instaurador de um divisor de águas ou a causa de marés para os alunos-professores em processo de formação profissional. A ideia dessa forma de pensar o Estágio deu-se após a leitura do artigo de Clarissa Menezes Jordão, intitulado: “Letramento crítico, inglês como língua internacional e ensino: as marés do PIBID-INGLÊS da UFPR”, publicado em 2013, pela Pontes Editores, em que ela problematiza as experiências vivenciadas pelos licenciandos de Letras na escola pública e os desafios inerentes a esse contexto específico.

Desde então, passei a refletir na formação inicial como um espaço de vivências e práticas sociais muito amplas, nas quais é possível vislumbrar que várias questões estão correlacionadas, dentre elas destaco as experiências, as crenças e as identidades, vistas aqui como um imenso arquipélago de abstrações sociais, culturais, contextuais e individuais inter-relacionadas e associadas que permeiam o espaço de formação profissional no contexto das práticas de estágio, motivados pela interação entre os autores dessas práticas sociais instauradas na academia e fora dela.

Então, a partir da noção de impacto que o processo de estágio supervisionado possa ocorrer nas projeções de (não)identificação dos alunos-mestre com a profissão docente, busco associar teorias sobre formação de professores nessa discussão em que *o Estágio Supervisionado* possui um lugar importante no desenvolvimento/construção da prática pedagógica de futuros professores de línguas estrangeiras, assim como também, “a aprendizagem por meio da observação e o lugar da teoria na formação pré-serviço” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2002, p. 59). Considerando, pois, ainda, a proposição da metáfora em torno das movimentações de águas e a preferência por tratar os construtos como algo correlato e intrincado, alio-me à ideia de considerar o conjunto de elementos constituintes na complexidade da formação inicial, a saber, as experiências, as crenças e as identidades, como arquipélago de ilhas que movimentam as tomadas de decisões dos alunos-professores em formação.

Gostaria de problematizar a questão do estágio buscando compreender as experiências, as crenças e as construções identitárias profissionais no interior das práticas sociais que ocorrem nesse momento que pode constituir para muitos dos alunos as primeiras experiências com a docência. Por constituir um espaço de práticas sociais diversificadas político-pedagógicas sociais e historicamente demarcadas, possibilita o trânsito do aluno em formação nesse

universo docente em que o processo de cooperação e intervenção entre universidade e escolas ocorrerá.

Para fins dessa pesquisa, acompanho as aulas da disciplina de Orientações de Estágio Supervisionado I da turma de terceiro ano de um Curso de Licenciatura em Letras (Por/Ingl) de uma cidade do interior de Goiás. Trata-se de uma universidade pública cujos Estágios Supervisionados ocorrem no início da segunda metade do Curso, no total de 400 horas.⁶ Os dados coletados a partir das observações e anotações de campo, questionários e narrativas orais e visuais dos referidos graduandos serão analisados aqui em seus vieses por meio do cruzamento de saberes e experiências, diálogos, visões de mundo em que há re(definições), (re)significações e/ou (trans)formações de subjetividades, crenças e valores que sugerem o significado dos seres humanos e sua formação identitária docente problematizadas à luz do pensamento crítico-reflexivo de forma diagnóstica, buscando percebê-las e caracterizá-las.

Dada a importância do assunto, estudos se voltam à área de formação inicial e estágio supervisionado (PIMENTA, 2012). Há inúmeros trabalhos que se voltam para a questão da reflexão crítica em oposição ao modelo de formação de professores baseado nos pressupostos da racionalidade técnica (SILVA, 2010; GIMENEZ; MONTEIRO, 2010; LIBERALI, 2012; GIL & VIEIRA-ABRAHÃO, 2008; DUTRA & MELLO, 2004; GIMENEZ, 2004; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; ALMEIDA FILHO, 1999; dentre outros). Há inúmeros trabalhos que enfocam o desenvolvimento profissional do professor, o processo de (re)constituição de crenças e (re)construção de identidades docentes envolvendo a formação inicial e continuada (BARCELOS, 2004, TELLES, 2004, MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2007; FIGUEREDO; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013).

Para Pimenta e Lima (2012), a partir da década de 1980, as pesquisas e investigações em torno do Estágio Supervisionado ganharam força, trabalhos qualitativos e quantitativos apresentam maior detalhamento com explicitação de metodologias de investigação adotadas, o que segundo as autoras, busca organizar e sistematizar o estágio como área do conhecimento. A troca de experiências e diálogo pedagógico encontra voz no Endipe⁷ (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino) que desde então tem se tornado espaço para formadores pelo exercício de reflexão coletiva e busca de alternativas pedagógicas, discute políticas educacionais e seus determinantes e dos caminhos da educação.

⁶ De acordo com a Matriz Curricular, Resolução CNE/CP/n.02-19/02/2002.

⁷ De acordo com Pimenta (2012, p. 69-70), “o Endipe tem se constituído em um dos espaços de discussão e troca de experiências, estudos e pesquisas na área de Pedagogia que mais tem agregado os educadores em torno dos desafios da formação docente e da construção das identidades nas últimas décadas”.

A seguir, contextualizarei a relevância desse estudo diante do quadro de pesquisa em nível de pós-graduação a fim de melhor explicitar minhas motivações para discutir sobre esse assunto.

1.2.1 Inserção da pesquisa no cenário atual brasileiro

Embora haja uma produção crescente de pesquisas em torno desses três construtos⁸: experiências, crenças e identidades, que em um breve panorama refletem trabalhos notáveis de pesquisadores brasileiros, tais como Miccoli (1997) na área de experiências; Barcelos (2000) no campo das crenças e Moita Lopes (2002); Rajagopalan (2003); Mastrella-de-Andrade (2007) no enfoque às identidades, é possível observar que as discussões em torno desses assuntos ainda encontram terreno fértil para outras pesquisas.

De acordo com o levantamento de pesquisas sobre o estágio supervisionado, experiências, crenças e identidades⁹, realizadas no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (doravante CAPES), não foi possível encontrar quaisquer trabalhos em nível de mestrado ou doutorado que contemplasse as quatro palavras-chave dessa dissertação. Esse fato pode, todavia, encontrar justificativas na não atualização das informações de pesquisas dos diversos programas de pós-graduação do país.

Diante disso, alterei meus critérios de busca para experiências, crenças e identidades, e obtive um filtro de 07 trabalhos, dos quais: 01 enquadra-se na área de Educação Física; 01, na de Administração; 02 na de História e 03, na área de Linguística e Linguística Aplicada. Das três buscas feitas, apenas 02 centram-se na área de língua inglesa (doravante LI) e 01 em língua portuguesa (doravante LP). Dos 02 trabalhos com foco em LI, um se ocupa das experiências, crenças e identidades de três professoras a partir da compreensão da LI na modalidade oral. O outro estudo refere-se ao estudo de representações de um grupo de professoras de LI sobre o ensino e aprendizagem de LI. Entretanto, nenhum possui foco na formação inicial, no estágio supervisionado de inglês e cujos participantes sejam os alunos-professores.

Assim, entendo que é salutar o surgimento de pesquisas relacionadas ao Estágio Supervisionado, às identidades docentes, às crenças e às experiências. Sem dúvida, as

⁸ Entendo “construto” como um pilar teórico, um sistema de interligações conceituais que permitam caracterizar o mesmo como um processo complexo de carga histórica, cultural, política e ideológica.

⁹ Sobre a discussão detalhada das pesquisas de pós-graduação sobre o estágio supervisionado encontradas no Banco de Teses da CAPES, ver Capítulo II.

reflexões teóricas e as pesquisas possibilitam formular ações que valorizem os autores desse processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Espero que esse estudo possa resultar em contribuições efetivas para o campo da LA, especificamente para a área de Formação Inicial de Professores de Línguas, bem como para as Teorias e Práticas no Ensino e Aprendizagem de LI, interessadas na reflexão de experiências, crenças e identidades.

A seguir, explico as perguntas e objetivos de pesquisa norteadoras desse estudo.

1.3 Perguntas e objetivos da pesquisa

Minhas experiências com a docência me instigaram o interesse em pesquisar sobre o assunto das experiências, crenças e identidades entrelaçadas ao ES, a saber: a) a discussão em torno das experiências dos alunos-professores, b) suas crenças sobre o processo de ensino e c) as possíveis relações com as construções identitárias docentes. Desse modo, estabeleci a seguinte pergunta geral de pesquisa: *de que maneira as experiências de professores em formação inicial contribuem para a (re)significação de crenças e as possíveis (re)construções da identidade profissional?*

Para alcançar os objetivos dessa investigação, foram propostas as seguintes perguntas de pesquisa específicas:

- *Como se caracterizam as experiências de ensino de LI dos alunos de graduação em Letras?*
- *Quais são as crenças de ensino de LI dos graduandos desse Curso?*
- *Como ocorre o processo de (des/re)construções de identidades profissionais dos alunos-professores de LI?*

1.4 Organização dessa dissertação

A presente pesquisa é organizada em cinco etapas. No primeiro capítulo, além da justificativa, delinhei diferentes tópicos contendo contextualização da pesquisa, objetivos e perguntas de pesquisa que norteiam o trabalho.

No segundo capítulo, apresento os fundamentos teóricos pesquisados para o estudo. Neles estão discussões em torno da formação inicial, modelos de formação de professores e de

estágio supervisionado, além das discussões dos tópicos: experiências, crenças e identidades, que servirão de sustentação para a análise de dados.

No terceiro capítulo descrevo os passos para a realização da pesquisa e justifico a abordagem e os métodos de pesquisa adotados, os instrumentos variados para a obtenção dos dados, após descrevo o contexto e os participantes da pesquisa, bem como exponho as técnicas e os procedimentos para a análise dos dados.

O quarto capítulo é específico para a análise dos dados, nesse momento eu discuto os dados obtidos com o auxílio dos instrumentos e também realizo a triangulação das informações obtidas.

No quinto capítulo realizo as considerações finais retomando os objetivos e perguntas de pesquisa apresentados inicialmente e, conseqüentemente, teço reflexões sobre as implicações, limitações e contribuições da pesquisa para futuros estudos na área.

Nesse Capítulo I, a pesquisa foi introduzida para o leitor, a partir da contextualização, motivação e indicação dos objetivos e perguntas de pesquisa que norteiam essa investigação, e, por fim, apresentei a estrutura da dissertação. Passo, então, à exposição do capítulo II, que traz os referenciais teóricos e a revisão de literatura.

CAPÍTULO II – O REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA “ARQUIPÉLAGOS DE ILHAS EM PRISMA”

[...] Na minha imaginação ele está já perto e é visível
Em toda a extensão das linhas das suas vigias.
E treme em mim tudo, toda a carne e toda a pele,
Por causa daquela criatura que nunca chega em nenhum barco
E eu vim esperar hoje ao cais, por um mandado oblíquo.
Os navios que entram a barra,
Os navios que saem dos portos,
Os navios que passam ao longe
(Suponho-me vendo-os numa praia deserta) -
Todos estes navios abstratos quase na sua ida,
Todos estes navios assim comovem-me como se fossem outra coisa
E não apenas navios, navios indo e vindo. [...]

(Ode Marítima – Álvaro de Campos)

Este capítulo objetiva apresentar os pressupostos teóricos que orientam essa investigação. Início o capítulo recorrendo a um pouco da história sobre a formação de professores de línguas, que tem, a partir de 1990, de acordo com Dutra e Mello (2004), atenção voltada ao desenvolvimento do professor e à prática reflexiva. Desde então, com esse olhar voltado para a “pessoa” do professor, é possível falar em seu processo de desenvolvimento profissional e suas crenças (BARCELOS, 1999). Em seguida, problematizo o estágio supervisionado como um momento ímpar de análise para esse estudo a partir do trinômio: experiências, crenças e identidades.

A partir da reconceituação histórica sobre formação de professores, a perspectiva crítico-reflexiva, trago uma reflexão em torno dos modelos de estágio supervisionado e uma breve revisão sobre os construtos experiências, crenças e identidades. Por fim, apresento o estado atual das pesquisas realizadas de pós-graduação do país, buscando evidenciar a relevância da pesquisa sobre o estágio supervisionado e esclarecer como o presente estudo pretende contribuir para o avanço das discussões sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas.

2.1 Formação de professores de línguas: Breve reconceituação histórica

A formação atual prevê um profissional reflexivo crítico envolvido com sua formação, um profissional que se envolve politicamente nos processos decisórios em diferentes contextos de sua atuação - a da sala de aula, da escola, das associações, etc, que dialoga com diversas áreas do conhecimento e toma/usa o resultado disso como insumo para a sua atuação em sala de aula e que, enfim, exercita e promove a cidadania a partir da sua própria atuação. (FREITAS, 2004, P. 124)

Para fins de melhor compreensão dos modelos de formação de professores de línguas, estabeleço um rápido apanhado histórico na busca de uma reconceituação da base de conhecimentos dos professores. Nos anos 90, vimos o início de campos de pesquisas de linguistas aplicados brasileiros na área de formação de professores de línguas estrangeiras (doravante LE): Cavalcanti e Moita Lopes (1991); Vieira-Abrahão (1992, 1996); Gimenez (1997); Almeida Filho (1999), dentre outros, vemos crescer o número de trabalhos e publicações desses linguistas em contextos de formação inicial e continuada.

Dentre os pontos ressaltados nesses trabalhos sobre formação, estão assuntos discutidos tais como o processo de reflexão crítica, a relação teoria e prática, as experiências e as crenças, bem como a construção da identidade profissional e suas histórias de vida em diferentes contextos e universidades de nosso país, (CELANI, 2002; TELLES, 2009; GIMENEZ; MONTEIRO, 2010; MATEUS, 2000, LIBERALI, 2012; BARCELOS, 2003, MICCOLI, 2006)

Mateus (2000) explica que o modelo de formação e desenvolvimento profissional sofreu mudanças nos últimos anos devido ao número de pesquisas na área do pensamento do professor, com ênfase nos processos cognitivos do professor, suas experiências vividas durante a aprendizagem, de que forma o conhecimento é adquirido e desenvolvido na formação inicial, numa perspectiva contrária à noção de treinamento. Para melhor compreender esse panorama, trago a reflexão de Cavalcanti e Moita Lopes (1991) sobre esse assunto:

[...] os cursos universitários de formação de professores idealmente enfatizam o desenvolvimento da proficiência do aluno-professor, esperando que esta ênfase de alguma forma seja revertida na melhoria do ensino, uma vez que geralmente apenas um ano (do total de quatro) é destinado à prática de ensino. E esta disciplina, na maioria dos casos, não prevê a reflexão sobre a prática (vide, entretanto, Celani, 1989) restringindo-se a um receituário de

atividades para a sala de aula. (CAVALCANTI; MOITA LOPES, 1991, p. 133)

Além disso, nas palavras dos autores supracitados, havia uma atitude de resistência em relação à pesquisa no contexto da formação do magistério, do segundo grau como também das universidades. A ausência dessa cultura de pesquisa em sala de aula e da investigação sobre o processo de construção do ensino/aprendizagem de línguas reflete o inexpressivo número de trabalhos.

Em primeiro lugar, é importante enfatizar que o escopo da formação de professores era compreendido de maneira implícita antes de se tornar uma área reconhecida de estudo (FREEMAN, 2009). Johnson e Freeman (2001) explicam que “o projeto de formação de professores tem suas raízes no paradigma processo-produto que ancorava a produção de pesquisa e conhecimento em educação no início na década de 1950”¹⁰. Nesse período vigorava a ideia de que o conhecimento é produto do processo psicológico isolado na mente do aprendiz e do seu vínculo social.

Esse paradigma de que o conhecimento resulta de um processo cognitivo advém do entendimento do behaviorismo de transmissão de conhecimento e isso sugere que o conhecimento seja algo descontextualizado e generalizável (JOHNSON; FREEMAN, 2001). O conhecimento tido como algo abstrato e transferível para outros contextos de ensino foi amplamente criticado apesar de representar a base de formação de professores de línguas na década de 1950.

Richards (2009), por sua vez, salienta que nos anos de 1960, o ensino de língua inglesa atingiu a sua expansão global e que metodologias de ensino tais como o Audiolingual e o Ensino de Língua Situacional¹¹ como as primeiras de uma onda de metodologias de ensino fez com que revigorasse o campo da língua inglesa como segunda ou língua estrangeira (L2/LE). Nas palavras dos autores (op. cit), ao mesmo tempo em que surgiu a disciplina de Linguística Aplicada, surgiram as abordagens de treinamento para professores por meio de cursos com emissão de certificados.

Por influência das ciências aplicadas nesse período, ocorre uma separação entre a teoria e a prática compreendidas de forma isolada. Em consequência, a prática obtém certa proeminência em relação à teoria e, segundo Freeman (2009), essa dicotomia prevaleceu entre

¹⁰ Do original: “This design of teacher education has its roots in the process-product paradigm that anchored research and knowledge production in education beginning in the 1950's” (JOHNSON;FREEMAN, 2001, p. 54)

¹¹ Do original: “Audiolingualism and Situational Language Teaching” (RICHARDS, 2009, p. 01)

os professores de inglês durante a década de 1970, entre professores de curso de treinamento e também nos cursos superiores.

Segundo Monteiro (2011), no final da década de 70 e início da década de 80, podia-se ver claramente o divórcio entre teoria e prática no modo como se organizavam os cursos de Licenciaturas em Letras, o modelo 3+1, ou seja, três anos de disciplinas de conteúdo e um ano de disciplinas pedagógicas, conforme mencionado também em Cavalcanti; Moita Lopes (1991).

Gimenez (1997) afirma que por um longo período de tempo, a educação de professores se baseava no pressuposto de que seria necessário moldar comportamentos de futuros profissionais de acordo com as opções metodológicas vigentes, modelos que enfatizam ‘treinamento’; porém, em estudos mais recentes, nota-se que ‘método’ deixou de ser um conceito útil, pois raramente professores seguem métodos enquanto pacotes pré-produzidos, ao invés disso, desenvolvem uma teoria pessoal de ensino-aprendizagem considerando que o ensino é uma atividade cognitiva e repleta de significados.

Para Gimenez (2005), há muitos resultados de pesquisas, publicadas em coletâneas por linguistas aplicados, que nos ajudam melhor compreender o panorama de formação de professores de línguas em níveis pré e em serviço na atualidade¹². Para a autora supracitada, esses estudos possuem perspectivas teóricas e metodológicas variadas bem como contexto em que são pesquisados, mas abordam a problemática existente entre teoria e prática na formação de professores.

Corroboro com Mateus (2000) em relação à importância de se compreender a natureza das abordagens que subjaz o processo de desenvolvimento profissional, se é de uma perspectiva que ignora o pensamento inerente às ações, isto é, a busca pela imitação do desempenho de outros professores, sem reflexão, quase sempre inconsciente; ou a perspectiva reflexiva “caracterizadas por abordagens que envolvem professores no desenvolvimento de teorias de ensino, na compreensão da natureza das tomadas de decisão, das estratégias para a tomada de decisão e auto-avaliação críticas” (RICHARDS & NUNAN, 1990, p. 11 *apud* MATEUS, 2000).

Segundo Freeman (2002, 2009), os anos de 1980 representaram um período de mudança e redefinição das concepções de processo de ensino, de tomadas de decisão com vistas a compreender como a aprendizagem do professor era vista e compreendida, isto é, a atenção se

¹² Gimenez (2005, p. 02) menciona estudiosos como: Almeida Filho, 1999; Leffa, 2001; Gimenez, 2002 e 2003; Celani, 2002; Kleiman, 2002; Barbara & Ramos, 2003; Freitas e Guilherme de Castro, 2003; Consolo & Vieira-Abrahão, 2004; Magalhães, 2004; Vieira-Abrahão, 2004.

volta para a pessoa do professor e ao seu desenvolvimento profissional com a cunhagem do termo “professor-aprendiz”.

Desse modo, as atividades dos professores estavam postas em duas instâncias: na primeira ele está na sala com os alunos, lá eles *ensinavam*; na segunda, em cursos formais ou informais de treinamento ou desenvolvimento, eles *aprendiam* (FREEMAN, 2002). Com o fim do paradigma processo-produto, as teorias implícitas do professor ganham proeminência, nos anos 90, nos Estados Unidos.

Vimos que a base do conhecimento do professor tem se modificado ao longo do tempo através da breve discussão feita até aqui. A partir dos anos 90, o campo da formação de professores se amplia de maneira considerável. Nas palavras de Richards (2009), nos anos 90, a dicotomia entre teoria e prática era feita com base na distinção entre “treinamento do professor” e “desenvolvimento do professor”.¹³ A primeira tendo relação com as habilidades básicas de ensino para se atuar em um determinado contexto; e, a segunda, referente ao desenvolvimento de cada professor como processo ao longo do tempo.

No quadro abaixo, é possível acompanhar um resumo da trajetória histórica da formação de professores de línguas para melhor caracterizar o processo atual:

Quadro 1: Resumo do Pensamento na Formação Inicial de Professores de Línguas

1950	-Formação de professores – paradigma processo-produto – herança da teoria behaviorista de transmissão de conhecimento – processo psicológico isolado e sem consideração ao vínculo social. Ou seja, conhecimento entendido como algo descontextualizado, generalizável e transferível.	(JOHNSON; FREEMAN, 2001) (FREEMAN, 2009)
1960	-Expansão global do Ensino de Línguas com o surgimento de metodologias de ensino tal como o <i>Audiolingualism</i> ; -Surgimento da disciplina de Linguística Aplicada; -Separação entre teoria e prática, e sobreposição da prática em relação à teoria e permanência até a década de 1970 nos cursos superiores e de treinamento.	(RICHARDS 2009) (FREEMAN, 2009)
1970	-Divórcio entre teoria e prática e o modelo 3+1, ou seja, três anos de disciplinas de conteúdo e um ano de disciplinas pedagógicas nos Cursos de Licenciaturas em Letras.	(MONTEIRO, 2007)
1980	-Período de mudanças nas concepções do processo de ensino da formação do professor; -Cunhagem do termo “professor-aprendiz” e foco na “pessoa” do professor e no seu desenvolvimento profissional.	FREEMAN, 2002, 2009),
1990	-Ampliação do campo de formação de professores; - -Dicotomia entre “treinamento” em oposição a “desenvolvimento do professor”.	(RICHARDS 2009)

¹³ Do original: “teacher training” e “teacher development”. (RICHARDS, 2009, p. 02)

Sobre o levantamento de trabalhos na área de formação de professores durante a década de 1990, Vieira-Abrahão (2006) apresenta propostas de pesquisas de pré-serviço e em serviço, as quais se encontram resumidas no quadro a seguir:

Quadro 2: Propostas de formação de professores, segundo Vieira-Abrahão (2006a)

Autores	Propostas
Freeman (1990); Woodward (1991)	Integração das estratégias de treinamento e Desenvolvimento
Ellis (1990)	Integração de atividades práticas de ensino com a compreensão consciente dos princípios que subjazem tais práticas
Bartlett (1990); Nunan (1990); Cavalcanti e Moita Lopes (1991); Wallace (1991); Reis (1992); Almeida Filho et alii (1992)	Formação de professores reflexivos e críticos
Bartlett (1990); Nunan (1990); Richards (1990); Cavalcanti e Moita Lopes (1991)	Formação de professores investigadores de sua própria prática de sala de aula
Allwright e Bailey (1990); Nunan (1990); Widdowson (1990); Cavalcanti e Moita Lopes (1991)	Envolvimento de projetos de pesquisa-ação para que o professor possa investigar a sua própria sala de aula de forma orientada.
Almeida Filho (1993)	Desenvolvimento de três competências no professor: linguístico-comunicativa, aplicada (teórica) e profissional.

As propostas pontuadas pela autora (op. cit) resultaram em pesquisas produzidas no Brasil e no exterior com foco na formação do professor, agrupadas em seu artigo em quatro categorias: a) foco na interação de sala de aula e no discurso do professor de LE; b) formação docente; c) reflexão do professor sobre sua própria prática; e d) narrativas docentes como ponto de partida para a reflexão e reconstrução da prática docente.

Interessante observar que, ao se chegar à atualidade, percebe-se a confluência de fatores que determinam o processo complexo que é a formação de professores, conforme a citação de Johnson; Freeman (2001, p. 56):

[e]m última instância, aprender a ensinar pode ser conceituada como um processo complexo de desenvolvimento a longo prazo que é o resultado da

participação nas práticas sociais e contextos associados à aprendizagem e ao ensino.¹⁴

Para Richards (2009), o campo de formação de línguas sofreu esse processo de mudanças como resposta para pelo menos dois embates ou formas de pressão sofridas: a interna e a externa. A pressão que urge do interior da profissão seria delineada como a emergência da prática reflexiva e da pedagogia crítica. A pressão externa, por outro lado, caracteriza-se pelo impacto externo da globalização e do fenômeno da língua inglesa como a língua do comércio e comunicação internacional.

Para Johnson e Freeman (2001), os estudos da atualidade reconhecem que aprender a ensinar é um processo moldado pelas experiências dos professores, que ensinar requer conhecimento de si mesmo como professor, sobre o conteúdo a ser ensinado, sobre os alunos, sobre a vida em sala de aula, sobre o contexto em que estão inseridos professores e alunos.¹⁵

Então, a base de conhecimento da formação de professor pode estar na formação do professor como transmissor ou na formação socialmente situada (JOHNSON; FREEMAN, 2001) em que valores e crenças são ressignificados no processo que interconectam o contexto escolar, o currículo, as comunidades de prática e a concepção do professor como aprendiz. Assim, podemos compreender que:

[a]té o presente momento o contraste entre treinamento e desenvolvimento foi substituído por uma reconsideração da natureza da aprendizagem de professores, que é vista como uma forma de socialização do pensamento profissional e das práticas de uma comunidade de prática. [...] Tornar-se um professor de Inglês significa tornar-se parte da comunidade mundial de profissionais com objetivos comuns, valores, discursos e práticas, mas com uma visão auto-crítica de suas próprias práticas e um compromisso com uma abordagem transformativa para o seu próprio papel . (RICHARDS, 2009, p. 2-3)¹⁶

¹⁴ Do original: “Ultimately, learning to teach can be conceptualized as a long term, complex, developmental process that is the result of participation in the social practices and contexts associated with learning and teaching” (JOHNSON;FREEMAN, 2001, p. 56)

¹⁵ Os autores citam os seguintes pesquisadores: Connelly & Clandinin (1995); Elbaz, 1983; Freeman, 1996; Johnson, 1999; Shulman, 1987; Telles, 2000.

¹⁶ Do original: By the present time the contrast between training and development has been replaced by a reconsideration of the nature of teacher learning, which is viewed as a form of socialization into the professional thinking and practices of communities of practice. [...] Becoming an English teacher means becoming part of world community of professional with shared goals, values, discourse, and practices but one with a self-critical view of its own practices and a commitment to a transformative approach to its own role. (RICHARDS, 2009, p. 2-3)

Gimenez (2005) atesta a importância da Linguística Aplicada no debate de questões práticas inerentes à formação inicial por ser orientada para resolver problemas de uso social da língua, não mais em compreender a língua e suas abstrações, desse modo, corrobora com Rajagopalan (2003) em questionamentos sobre o escopo da Linguística Aplicada (doravante LA) no que tange aos modelos de formação profissional, em especial em nível pré-serviço.

Nas palavras de Gimenez (2005, p. 05): “Considero que a grande contribuição que a LA traz para os cursos de Letras é a maneira como aborda questões de língua e linguagem, sua preocupação com questões práticas e as visões alternativas sobre o que seja língua na sociedade”. Para a referida autora, se reconhecermos o processo de formação de professores como prática social, cultural e historicamente situada, a formação deve reconhecer o aprendiz-professor e os seus conhecimentos, deve orientar esse aprendiz à tomada de decisões e por ser um projeto político, deve conduzir a transformações sociais. Esses pressupostos encaminham a autora a traçar alguns desafios¹⁷ que a formação de professores enfrenta na atualidade.

Almeida Filho (1999) fala de uma competência profissional reflexiva e consciente que acompanha o professor ao longo do percurso no seu fazer pedagógico. Na formação docente deve-se buscar desenvolver habilidades e competências no âmbito teórico, aplicado, implícito, claro que também saber e poder usar a língua em seus termos próprios, como a gramática, a fonologia, a articulação discursiva. Ainda nas palavras do autor (*op. cit*), apenas o conhecimento da língua não é o suficiente, ele deve passar pela Licenciatura em Letras, pois essas habilidades serão/deverão ser moldadas ao longo de sua formação inicial. Corroborando as palavras de Gimenez (2005), o empenho da LA, como campo de atuação, é proeminente em pesquisas investigadas visando à potencialização das instituições formadoras de professor de línguas:

A Linguística Aplicada contribui para essa formação na medida em que está orientada para problemas de uso da língua, tem preocupação com questões práticas e reconhece o caráter social da língua. Esta perspectiva distinta sobre fenômenos linguísticos a coloca como mais adequada em cursos de formação de professores do que disciplinas que partem de concepções de língua como abstração. Considerando que a grande contribuição que a LA traz para os cursos de Letras é a maneira como aborda questões de língua e linguagem, sua preocupação com questões práticas [...] (GIMENEZ, 2005, p. 188).

¹⁷ Em seu artigo, Gimenez (2005, p. 02) elenca pelo menos sete desafios da formação de professores: 1. Definição da base de conhecimento profissional; 2. Relevância das pesquisas para a formação de professores; 3. Abordagem articuladora da teoria/prática; 4. Impacto e sustentabilidade das propostas resultantes das pesquisas; 5. Relação das pesquisas com políticas públicas de formação de professores; 6. Identidade profissional dos formadores; 7. Integração das formações inicial e continuada

A LA é um caminho para buscarmos a esperada e desejada ligação entre teoria e prática e de pensarmos a prática em todas as disciplinas do currículo. Nesse sentido, Rajagopalan (2006) afirma que para que uma teoria cumpra seu papel de orientação de ações, ela não pode deixar de considerar os aspectos da prática.

Esse histórico da trajetória de trans(formação) de professores nos ajuda a compreender as especificidades desse estudo sobre o estágio supervisionado. Sem dúvida, essa síntese remete-nos à compreensão de uma formação de professores de línguas organizada em torno de processos de construção e de significados que localizam o homem com a cultura onde se insere, com significados não somente gerais, mas locais e pessoais, que considera as histórias de vida, as experiências que atravessam o espaço e que são compartilhados socialmente por meio das interações humanas, os valores e as crenças intrínsecas de cada um, em diálogos com a universidade, com a escola e seus agentes em geral.

A meu ver, a ideia de construção identitária profissional baseia-se nos pressupostos do desenvolvimento do professor, no aprimoramento da compreensão dos sentidos que subjazem a concepção de como é ser professor, pelo esclarecimento das teorias que abraçam as tomadas de decisões, em que são baseadas e orientadas e quais as percepções dos aprendizes sobre as atividades de sala de aula, dentre outras dimensões; todavia, essas e outras questões precisam estar presentes numa constante revisão reflexiva.

Sobre o ensino e aprendizagem reflexiva, conforme bem destacado por Barcelos (2001), significa a conscientização do que seja aprender uma LE, é abrir a discussão a respeito das crenças, estratégias e estilos de aprendizagem aos alunos, para que possam refletir entre si e com seus professores sobre sua cultura de aprender, sobre crenças de aprendizagem de línguas e como estas podem influenciar suas ações dentro e fora da sala de aula.

Sendo assim, apresento um tópico sobre a concepção crítico-reflexivo de formação de professores para melhor situar a discussão em torno das experiências, crenças e identidades docentes.

2.1.2 A formação de professores e a perspectiva de ensino crítico-reflexiva

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática

docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1997, p. 32)

Em se tratando do desenvolvimento profissional do professor de línguas, a capacidade de reflexão sobre a prática torna-se essencial (DUTRA; MELLO, 2004; VIEIRA ABRAHÃO, 1999, 2004, 2008; GIMENEZ, 2004, 2005, LIBERALI, 2012; MAGALHÃES, 2003). Os estudos sobre professores como reflexivos surgem da necessidade de pensar na condição de professores iniciantes em sua carreira com a docência, por carregarem consigo experiências negativas de ensino aprendizagem e/ou crenças que eventualmente vão interferir no seu desenvolvimento profissional.

Desse modo, a abordagem crítico-reflexiva possibilita uma proposta de prática pedagógica emancipatória e eficaz, voltada para a otimização dos processos de ensinar e aprender línguas. Quanto a isso, Dewey (1933) e Shön (1983, 1987) são teóricos bases sobre a prática crítico reflexiva.

No Brasil, as pesquisas sobre o assunto alavancaram a partir dos estudos de Freire e ao longo do tempo, a perspectiva foi amplamente (re)significada. A teoria de Dewey influenciou sobremaneira o pensamento pedagógico contemporâneo que, partindo de uma visão pragmática, prescreve que a ação reflexiva de professores se inicia no enfrentamento das dificuldades sempre com uma ponderação cuidadosa, persistente e ativa, com atenção ao contexto da ação e às crenças que permeiam tais práticas.

Para Dewey (1933), as situações novas vivenciadas em sala de aula requerem uma análise de experiências anteriores, e em um processo de indagação e análise minuciosa do problema. Segundo o autor (*op. cit*), a essência do processo educativo centra em um processo contínuo de indagação e de melhoria das experiências.

Dewey (1925) distingue duas atitudes de ações que professores assumem em situações diversas, são elas: a ação rotineira e a ação reflexiva. A primeira é orientada pelo impulso, tradição e autoridade. Nessa perspectiva, a realidade educacional se configura como um conjunto de verdades e definições não questionáveis nem conflitantes, em que se concentra o grande perigo do imobilismo gerado pelo comportamento dos educadores de não experimentar experiências inovadoras.

Em contrapartida, na ação reflexiva, os professores não se prendem a ações práticas sem uma reflexão mais rigorosa e ponderada, mas são capazes de vislumbrar alternativas dentro de um “universo maior de possibilidades” (ZEICHNER; LISTON, 1996, p. 9).

Nesse sentido, Dewey (1933) integra três atitudes na ação reflexiva que os professores precisam reconhecer na prática. A primeira é a abertura da mente, isto é, observar e atuar ativamente no contexto em que se insere, aceitando críticas, sabendo ouvir e questionar sobre a razão de estarem realizando determinada ação. A segunda atitude é a de responsabilidade, tendo como ponto de partida questionamentos como: *o que? como? e para quem?* Esse posicionamento envolve a análise dos impactos da sua prática na vida dos alunos. A terceira e última atitude é a dedicação, que se caracteriza como um contínuo exame dos próprios conceitos, crenças e os reflexos das ações realizadas, na tentativa de aproximar situações novas a outras com abertura para novas posições e experiências.

Em suma, o autor afirma que as ações reflexivas devem ser uma constante na vida dos professores, pois, assim, poderão superar as ações rotineiras e encontrar novos patamares para as respostas que procuram na heterogeneidade das situações da sala de aula. Contudo, mesmo quando os resultados não forem bem-sucedidos, o professor reflexivo deve voltar a rever sua disposição para a *abertura da mente, responsabilidade e dedicação*.

No cenário educacional dos anos 90, a partir de esforços teóricos pela superação da racionalidade técnica e dos moldes positivistas de formação, Shön (1998), fundamentado em Dewey, propõe que a separação entre teoria e prática seja superada, e que a aprendizagem dos alunos-professores não seja em momentos separados em sua formação. Segundo o autor (*op. cit.*), os profissionais formados com vistas a separá-las, não conseguem lidar com situações que emergem do dia-a-dia profissional, pois estas nem sempre são contempladas pelos conhecimentos elaborados pela ciência apenas, sendo necessária a prática.

Shön (1998) defende a reflexão como principal instrumento de apropriação eficaz de conhecimentos, e baseando-se em Dewey propõe o “aprender fazendo” como princípio formador, acredita que somente o sujeito, pela própria experiência vivida em conhecer, poderá se apropriar verdadeiramente de conhecimentos. Assim, concebendo esse sujeito como um “*practicum reflexivo*” propõe que o processo de formação de profissionais seja pautado pela reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. (SCHON, 2002, p.151).

A reflexão nos moldes da racionalidade desenvolvida por Shön dá ênfase a um processo individual em que o objeto da reflexão seja restrito ao contexto imediato da ação pedagógica, limitando-se à sala de aula e, portanto, não levando em consideração o contexto sócio-político da prática docente, não elencando os benefícios como o aperfeiçoamento do professor na sua prática, bem como resultantes mais amplas como transformações sociais na escola e na comunidade (ZEICHNER; LISTON, 1996). Ou seja, ele desconsidera as condições sociais e

políticas que estruturam e influenciam o fazer pedagógico. Sobre isso, Libâneo (2002) assevera que:

[u]ma concepção crítica de reflexividade que se proponha ajudar os professores no fazer-pensar cotidiano ultrapassaria a ideia de os sujeitos da formação inicial e continuada apenas submeterem à reflexão os problemas da prática docente mais imediatos. (LIBÂNEO, 2002, P. 70)

Quanto a isso, Contreras (2002) afirma que o processo de reflexão crítica envolve a colaboração. Dessa forma, a teoria crítica pressupõe a (re)construção de práticas e teorias a partir do compartilhamento com outro, com as escolas, outros segmentos envolvidos com a transformação social objetivada, não de forma automática, mas “como parte de um complexo processo de autoconsciência, consciência do mundo ao redor e contínua transformação de si e dos demais” (LIBERALI, 2012, p. 15).

Para Lortie (1975), os professores que refletem nos moldes propostos por Shön, podem desenvolver o presentismo, o conservadorismo e o individualismo e se assim resultar a socialização nas educativas, dificilmente eles transcendem em “sua reflexão os valores e práticas que a escola legitima” (CONTRERAS, 2002, p. 150). A reflexão compreendida como fio condutor deixa de ter fim nela própria e figura-se como produtora de novas práticas sociais, em comunidades de aprendizagem (MATEUS, 2013).

Assim, a prática crítico-reflexiva é um conceito imprescindível da formação de professores (GIMENEZ, 1997; RICHARDS & NUNAN, 1990). Segundo Gimenez (1997, p. 03) a reflexão na educação de professores objetiva “levar futuros professores ou professores já atuantes a refletirem sobre sua prática”; a formação de professores em si “é um projeto político para transformações sociais” (GIMENEZ, 2005)

A formação crítica do professor de línguas em muito se distancia do conceito de formação técnica, visto que o professor não é um técnico por operar e aplicar com rigor as técnicas derivadas do conhecimento. Liberali (2012) concebe que a formação de educadores remete-nos a processos como o relacionamento teoria-prática e a construção de conceitos como reflexão, as teorias de ensino-aprendizagem, o papel do coordenador e do professor e da formação cidadã.

Quanto a diferentes visões do conceito de reflexão, Liberali (2012) delinea pelo menos três tipos de reflexão usados no contexto de formação de professores. Ao *refletir tecnicamente*, o professor centraliza sua preocupação em buscar respostas subjulgadas à teoria

formal na tentativa de reprodução de práticas tidas como corretas; não leva em conta práticas anteriores, seu foco encontra-se nos fins e não voltados a críticas ou quaisquer mudança.

Quanto ao segundo tipo: a *reflexão prática*, Liberali (2012) a descreve essencialmente por compreender ações a partir de experiência e conhecimento de mundo de modo centralizado em si, sem investigação da história dessas ações. O conhecimento é valorizado, uma vez que instrumentaliza ações práticas para situações conflituosas na prática. A autora acrescenta que esse conceito se relaciona ao de Shön (1992) que postula a *reflexão-na-ação*, que é que o processo de pensar sobre o que se faz ao mesmo tempo em que se atua, e passíveis de mudança de ação por parte do professor; e a *reflexão-sobre-a-ação*, ação em que o indivíduo faz *a posteriori* sobre as características e procedimentos de sua própria ação.

O terceiro conceito *reflexão crítica* é baseado na pedagogia crítica (FREIRE, 1970; SMITH, 1992; ZEIGNER & LISTON, 1987, GIROUX, 1990). Esse tipo de reflexão remete-se à premência emancipatória de o sujeito ser capaz de analisar sua própria realidade social e cultural, tomar frente aos acontecimentos e desenvolver possibilidades de transformá-lo, e, além de retomar tanto a reflexão técnica quanto à prática, coloca foco nas questões éticas como centrais (LIBERALI, 2012), e o intuito está em resolver as contradições dos outros dois tipos de reflexão e possibilitar maior autonomia e emancipação dos seus participantes.

Dutra e Mello (2004, p. 32) esclarecem que o processo de reflexão na vida de um professor é um processo contínuo de aprendizagem, e “não deve se limitar ao momento da prática que está sendo analisada, mas também se estender às experiências passadas do professor, sejam elas integrantes de sua vida enquanto aluno ou professor”. Vieira-Abrahão (1999) assevera que, além de complexa e gradativa, a formação de professores requer reflexão e muito aprofundamento teórico.

Além disso, percebo que é preciso um aprofundamento no trato das questões inerentes ao desenvolvimento do professor, ao conhecimento que os alunos-professores possuem sobre o ensino de línguas, sobre suas experiências e crenças, ao que eles pensam sobre a prática pedagógica, de que forma esses conhecimento formais e na prática são construídos ao longo da (trans)formação inicial.

A formação inicial deve propiciar, além das competências docentes necessárias, um espaço de discussão que analise, questione os pressupostos, as premissas éticas e as perspectivas que enquadram a ação do professor e que distorcem e limitam o seu desenvolvimento. Valorizar a experiência do professor não significa “banir” a teoria, mas pode ajudar na construção de valores à profissão docente, e isso não pressupõe o total

afastamento do saber instrumental, pelo contrário, possibilita o acesso aos enquadres discursivos que precisam ser ressignificados e transformados.

Compreendo que um espaço de reflexão que discuta as condições sociais e políticas que envolvem a atividade do professor, visando ao fortalecimento das identidades profissionais (MICCOLI, 2010), especialmente no momento em que os alunos experienciam a etapa do desenvolvimento do estágio docente é decisivo na (re) significações de suas crenças. É crucial fomentar esse diálogo crítico, a cooperação e a partilha de diferentes perspectivas sobre a prática docente.

A meu ver, essa conscientização que alunos-professores precisam ter, passa pelo ensino reflexivo, na incessante busca por interligar conhecimento cognitivo, o conhecimento teórico e a experiência prática de ensinar. Quanto a isso, Barcelos (2001, p. 86) afirma que a reflexão,

[...]significa abrir a discussão a respeito de crenças, estratégias, estilos de aprendizagem aos alunos, para que eles mesmos possam refletir entre eles e com seus professores sobre sua cultura de aprender, sobre crenças de aprendizagem de línguas e como elas influenciam suas ações para aprender dentro e fora de sala de aula.

Somada a essa perspectiva crítico-reflexiva, afilio-me à concepção do professor como intelectual crítico, proposto por Giroux (1990), que apresenta a postura de um educador ciente de seu papel científico, reflexivo e propositivo que pesquisa a sua realidade e a contextualiza frente os interesses ideológicos e políticos que estruturam a natureza do discurso, as relações sociais de poder e os valores legitimados no interior da escola. Na concepção girouxiana, o professor é um intelectual crítico-reflexivo comprometido com o fazer pedagógico, responsável pelo seu desenvolvimento e capaz de desenvolver transformações de práticas escolares e extraescolares.

Ainda sob a égide crítico na formação de professores, também destaco a perspectiva do professor pesquisador e autônomo, postulado por Stenhouse (1985). Com base em novas relações entre teoria e prática e entre pesquisa e ensino, o professor é visto como um pesquisador. Nas palavras do autor (*op. cit*), os professores precisam refletir sobre os critérios implícitos de sua prática, numa atitude investigativa de sua própria atividade em sala de aula. Uma de suas ideias básicas foi a da singularidade das situações educativas, em que as ações de ensino serão significativas, se cada aluno, cada classe e cada situação de ensino forem tomados como tendo características únicas e singulares.

O fato de professores se tornarem pesquisadores de sua própria prática, pressupõe a negociação constante de vários mundos representados, o lugar do outro, por meio do diálogo, da troca e da colaboração como centro que dá acesso ao conhecimento, construído na e pelas avaliações feitas com vínculo estreito entre o “por que fazer” e “para que fazer” e não pela orientação prescrita do “que fazer” (MAGALHÃES, 2003; ZEICHNER, 2003). Assim, o processo de reflexão crítica colaborativa pode ser conduzido como um instrumento de formação, que induz à crítica, à pesquisa e à transformação. Para Mateus, o ato de colaborar pressupõe a “síntese de múltiplas consciências, de múltiplos sentidos, das múltiplas vivências” (2009, p. 322).

Desse modo, entendo a perspectiva da formação do professor como auto-reflexivo (FREIRE, 1970, 1983) que se constitui na sua relação com o outro (MAGALHÃES, 2003), na abordagem histórico-cultural de Vygotsky (2007), que vê o homem como um sujeito de significações por meio das experiências sociais que vivencia, e tem, por isso, papel ativo na (re) construção de seu conhecimento, o que ocorre através de sua interação com as pessoas e com o meio.

Em face da perspectiva vygotskiana (2007), professores constroem seu saber em meio às interações sócio-discursivas estabelecidas com o outro por meio da linguagem compreendida em sua ampla dimensão social (LIBERALI, *et al* 2008). O conhecimento partilhado exerce o poder de transformar a realidade na qual os sujeitos estão inseridos. Assim, não basta que alunos-mestre detenham apenas o conhecimento formal e teórico do conteúdo a ser ensinado, mas o conhecimento prático, crítico e investigativo, que os possibilitem implementar mudanças e se envolverem em práticas discursivas que (trans)formem modos de participação fortemente sedimentados, que exercitem o aprender a aprender individualmente e também coletivamente (LIBERALI, 1994, 2012; MAGALHÃES, 2003; GIMENEZ, 2004, TELLES, 2004).

Esse posicionamento distancia-se da concepção de professores como aplicadores de técnicas, característicos da década de 1970, conforme foi discutido nessa revisão de literatura, descrito nos moldes de processo-produto, em que o professor detém a função de tomar as decisões cabíveis e o aluno, a incumbência de uma atitude passiva de receber e devolver informações, ou seja, apresentar o produto final.

Com base nos argumentos teóricos que possibilitaram nortear os princípios da perspectiva crítico-reflexiva na formação de professores, realçados nesse estudo, apresento um quadro explicativo de algumas concepções e da evolução dos conceitos e suas possíveis interpretações.

Quadro 3: Algumas proposições para uma prática crítico-reflexiva na formação de professores

Autores	Síntese dos argumentos teóricos visitados
Dewey (1925,1933)	Propôs a distinção entre ação rotineira (orientada pelo impulso, tradição e autoridade) – capaz de imobilizar ações e novas experiências - e ação reflexiva (ponderada, ativa e cuidadosa que integra três atitudes básicas – a abertura da mente, a responsabilidade e a dedicação) – capaz de vislumbrar um universo amplo de possibilidades e melhoria das experiências anteriores.
Freire (1997)	Foi um dos autores brasileiros influenciadores de uma educação voltada para o processo de reflexão crítica permanente por meio da indagação, busca e pesquisa.
Shön (1998, 2002)	Concebe o professor como um “practicum reflexivo” e propõe que o processo de formação de profissionais seja pautado pela reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação.
Contreras (2002)	O processo da reflexibilidade crítica envolve a colaboração, construção de práticas e teorias a partir do compartilhamento com o outro e aborda sobre os cuidados com os moldes da racionalidade proposta por Shön (1998), sobre processo de reflexão restrita ao âmbito individual.
Liberali (2012)	Entende que reflexão é um processo complexo de autoconsciência, consciência de mundo ao redor e contínua transformação de si e dos outros. Propõe três conceitos de reflexão: <i>refletir tecnicamente</i> , <i>reflexão prática</i> e <i>reflexão crítica</i> . Além de abordar sobre posturas éticas, postula que a reflexão crítica possibilita mais autonomia e emancipação de seus participantes.

O estágio supervisionado constitui-se no espaço de formação, como um fenômeno complexo (MATEUS, 2000) de determinantes pedagógicos e políticos. Nesse limiar, a construção da profissão docente não é vista como algo pronto e estático, mas como movimentos que são dinâmicos, temporais e construídos diariamente que exigirão dos sujeitos novas apropriações e constantes socializações, das quais “fazem parte dimensões identitárias [...] bem como fases e mudanças” (TARDIFF, 2000, p. 10).

Considerando, pois, a importância do aprofundamento sobre a formação de sujeitos críticos e culturalmente competentes, passarei a discutir mais estritamente sobre o estágio supervisionado.

2. 2 O Estágio Supervisionado: algumas perspectivas

Peça chave nesse processo, a reflexão é concebida como uma força potencializadora, entendendo-se que, quanto maior interesse os professores tiverem

em se conscientizar de como eles ensinam e quanto mais informados eles se tornarem sobre o que fazem em suas salas de aula e o impacto que isso causa em seus alunos, mais liberdade terão de orientar seu próprio ensino em direção a uma aprendizagem bem sucedida do aluno. (FREITAS, 2002, p. 79)

Considerando que o aluno-mestre constrói sua profissão na relação dialética que estabelece com seus pares, na sua relação com os outros a partir de práticas institucionais (GIMENEZ, 1999), notamos que o Estágio Supervisionado é responsável por centralizar as primeiras experiências de práticas pedagógicas e de socialização (TARDIFF, 2000) do aluno-mestre com a profissão. Isso ocorre através da vivência com os professores formadores, os alunos, pais, professores, também por meio do contato com a forma da administração escolar, que é local e contextual, e da realização de formulações sobre a escola campo.

Essas interações sociais promovidas durante o processo de estágio podem significar para muitos, oportunidades de atestar suas convicções, acionar experiências anteriores, modificar suas próprias crenças, condicionados pelas maneiras de ser na profissão ao experienciá-la. Desse modo, podemos comparar esses momentos como possíveis geradores de novos sentidos à docência pelo aluno-mestre, circunstanciados na forma de marés tempestuosas, ocasionando turbulências isoladas e até mesmo, generalizadas.

Acredito que é consenso a ideia de que ‘aprender a ensinar’ não é algo fácil, (MATEUS, 2000), mas um processo de complexidade que não pode ser entendido somente como sinônimo de cursos de formação. De fato, inerente às ações de cada um de nós, há um conjunto de experiências pessoais e profissionais do professor que estão disponíveis e são recorrentes durante os processos de planejamento e prática de ensino.

Do mesmo modo, coaduno com a assertiva de que é imprescindível compreender o estágio como lugar privilegiado em que se consolidam transformações das práticas sócio-discursivas da/na comunidade escolar; com vistas a novas possibilidades de ser professor (MATEUS, 2000).

Mateus (2000) explica que, na prática do estágio, os alunos-professores fazem uma transição para o pensamento pedagógico¹⁸, pois os mesmos têm a possibilidade de informar suas ações a partir da perspectiva do professor, apropriando-se de um novo discurso que lhes permite conceituar o ensino de forma diferente, “constitui um elemento de uma aprendizagem que se inicia nos primeiros anos da vida acadêmica e que não se sabe quando termina” (p. 03).

¹⁸ “pensar sobre o que os professores fazem em termos do que os alunos podem e devem aprender”, das autoras: Feiman-Nemser e Buchman (1989, p. 366)

Neste sentido, Vieira-Abrahão (2007) aponta que o estágio supervisionado é de suma importância para a FI do professor, e, além disso, o próprio professor formador e o regente de sala podem privilegiar-se do momento em campo. Todavia, a autora mostra que os documentos deixam lacunas quanto ao perfil do professor-formador, do papel de aglutinador do coordenador, relevância do projeto de estágio, o lugar do componente teórico, além da dificuldade para estágio em LE, que, muitas vezes, não constam na grade curricular das escolas, e a falta de tempo dos estagiários provenientes dos cursos noturnos.

Assim, conclui Vieira-Abrahão (2007), embora os documentos apontem melhorias, só acontecerão mesmo, na prática, a partir de um planejamento coletivo e colaborativo com envolvimento efetivo de todas as instâncias educativas.

De acordo com Vieira-Abrahão (2004), o professor, profissional formado e preparado linguística e metodologicamente para ministrar aulas de LI, não pode mais ser visto como o detentor exclusivo do conhecimento, mas como facilitador da aprendizagem, quer dizer, "é visto como um ser total, situado social e historicamente, portador de uma rica história de vida" (p. 132). Isso implica mudanças nos processos de formação.

Com base em alguns estudos, ela argumenta que o modelo "três mais um" (três anos dedicados às disciplinas e um ano à formação docente) dos antigos currículos dos cursos de Letras não é eficaz, especialmente pela dicotomia imposta ao binômio teoria-prática (VIEIRA-ABRAHÃO, 2007, p. 155). Em análise às resoluções CNE/CP 1 e 2 que estabelecem a duração e carga horária dos cursos de Letras, atividades práticas, estágio supervisionado e seus objetivos, a autora conclui que a FI do professor de LE depende de uma parceria de caráter colaborativo entre universidade e escola pública, em que diferentes práticas (componente curricular e estágio) sejam articuladas "numa perspectiva transdisciplinar", conforme suas palavras (p. 157).

Para Pimenta e Lima (2012), o estágio curricular sempre foi identificado como parte prática dos cursos de formação de professores, em contraposição à teoria. As autoras (2012) dirigem uma crítica ao modo como os currículos de formação são constituídos: desvinculados do campo de atuação dos futuros profissionais e desconectados com a realidade que os determinam.

Quanto a isso, Piconez (1991) denomina esse fator como "choque de realidade", momento em que o aluno-professor se confronta com duas realidades, a formação inicial e a realidade escolar. Nesse sentido, por não conhecer o contexto da escola nem saber lidar com os alunos, se vê ameaçado por eles e se frustra ao testar os seus métodos. Nas palavras da autora:

O que ocorre é a ausência de fundamentos teóricos justificando uma determinada prática, da mesma forma em que uma postura crítica sobre a prática pedagógica só pode existir quando há uma relação dialógica entre ela e a teoria. (PICONEZ, 1991, p.22)

Essa constatação da autora citada coaduna com o que Pimenta (2002) afirma sobre a realidade vivenciada por muitos alunos, de que “a teoria na prática é outra”. De acordo com Pimenta e Lima (2012, p. 33), as disciplinas componentes do currículo se encontram isoladas entre si, sendo que “nem se pode denominá-las teoria, pois são apenas *saberes disciplinares* em cursos de formação”.

As autoras supracitadas (2012) argumentam que a profissão professor também é prática, assim como qualquer outra profissão, no sentido de que se trata de aprender a fazer “algo” ou “ação”. A imitação é, portanto, o ponto de partida desse modelo de estágio. Segundo as autoras (2012), os alunos, muitas vezes, aprendem observando os seus professores, imitando-os e também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do modo de ser dos professores.

Ocorre que, apesar desse modelo (imitação) apresentar reflexões e adaptações dos alunos, ele não é suficiente, porque “nem sempre os alunos dispõem de elementos para essa ponderação crítica e apenas tenta transpor os modelos em situações para as quais não são adequadas” (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 35). Na verdade, as autoras (2012) sugerem um modelo de estágio no qual seja superada a dicotomia teoria-prática e que seja possibilitada a criação de uma perspectiva de estágio que melhor explicita o que seja teoria e o que seja prática a partir da práxis docente: “uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade” (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 34).

Outro modelo de estágio se refere à prática como instrumentalização técnica (PIMENTA e LIMA, 2012). Nesse sentido, a profissão é compreendida em seu aspecto técnico, visto que se utilizam técnicas necessárias para a execução de operações que lhes são próprias bem como o desenvolvimento de habilidades. O perigo desse modelo de estágio (instrumentalização técnica), conforme as autoras (2012, p. 37), reside no fato de que “as habilidades não são suficientes para a resolução dos problemas com os quais se defrontam uma vez que a redução às técnicas não dá conta do conhecimento científico nem da complexidade das situações do exercício desses profissionais”.

No primeiro modelo (imitação), o profissional fica reduzido ao prático e põe em segundo plano o domínio de conhecimentos científicos. No segundo modelo (instrumentalização

técnica) geram-se equívocos graves nos processos de formação profissional, pois o emprego de técnicas sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática (PIMENTA e LIMA).

É importante ressaltar outro aspecto referente aos modelos de estágio apontados por Pimenta e Lima (2012). Esses modelos que ficam reduzidos à hora da prática, e/ao “como fazer”, e/ou às técnicas e/ou às habilidades específicas do manejo em sala de aula, como o preenchimento de observação, diagramas, fluxogramas, criação e execução de oficinas pedagógicas e miniaulas, dentre outros, podem ilustrar essas perspectivas de estágio comentadas, elas dão conta do aspecto prático, possibilitam o treinamento em situações experimentais de determinadas habilidades que consideradas necessárias ao bom desempenho docente.

Na tentativa de superar a noção de estágio como imitação de modelos e da prática como instrumentalização técnica, Pimenta e Lima (2012) propõe um modelo de estágio como *campo de conhecimento* e como *pesquisa* que diferentemente do estágio profissional, que visam à inserção dos alunos ao campo de trabalho e treinamento de rotina, tem por finalidade “integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso” (PIMENTA e LIMA, p. 24).

Dessa forma, a superação da ideia de estágio como atividade prática instrumental seria aliada à análise conceitual das demais disciplinas do curso e desenvolveria a compreensão do estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio tendo como referentes a aproximação da realidade e a atividade teórica, que, segundo Pimenta e Lima (2012, p. 46), são “condições favoráveis à construção do ser profissional docente considerando a identidade, os saberes e as posturas específicas”.

Ao contrário do senso predominante de que o estágio é a parte prática do curso, Pimenta e Lima (2012, p. 45) corroboram que o estágio curricular “não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade”. Sendo assim, a práxis se dá em um contexto específico de ensino; a nova concepção de estágio leva em conta a prática reflexiva a partir da realidade em que a profissão do educador é uma prática social, que é ao mesmo tempo prática e ação.

Pimenta e Lima (2012, p.43) coadunam com o pressuposto de que as teorias “iluminam” e oferecem instrumentos e esquemas para a análise e investigação que permitem questionar as práticas institucionalizadoras e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.

Em face da efetivação das práticas durante o estágio, Pimenta e Lima (2012) apontam um equívoco quanto a real atuação dos alunos-mestres nas escolas para a realização das observações e regências. Segundas as autoras:

[o] estagiário muitas vezes entende que sua atividade na escola tem por finalidade colher dados para denunciar as falhas e insuficiências desta. A sugestão é de que os alunos reconheçam sua própria presença e seu papel no local de estágio. Dessa forma, o período de estágio, ainda que transitório, é um exercício de participação, de conquista e de negociação do lugar do estagiário na escola. (PIMENTA;LIMA, 2004, p. 116)

Torna-se, portanto, essencial a compreensão da dinâmica de prática, ação e teoria, congregando todas as disciplinas do currículo como teoria e prática e o estágio como pesquisa, possibilita, à luz das autoras, futuros profissionais que compreendam melhor a realidade (objeto da práxis) e melhor preparem sua inserção como profissionais pesquisadores e agentes de transformações sociais (PIMENTA;LIMA, 2012).

Nessa mesma perspectiva, Silva (2012, p. 48) afirma que, como o currículo dos Cursos de Licenciatura possui uma lógica de separação teoria-prática, “até a segunda metade da licenciatura, muito tempo é dedicado para ao estudo de teorias pontuais, desarticuladas das situações de trabalho vivenciadas pelo professor na educação básica”. O autor supracitado ainda discute que “as teorias acadêmicas são elaboradas numa única disciplina do conhecimento e os usos que são feitos dessas teorias pelos formadores, fora dos estágios supervisionados, não possuem o diálogo entre disciplinas” (SILVA, 2012, p. 49).

Gimenez (2004) discute um fator de relevância quanto ao modo de se organizar o currículo da licenciatura. Segundo a autora, a impressão que se tem é que a identidade profissional do aluno-mestre somente se efetivará por meio das disciplinas pedagógicas, pelas disciplinas de Linguística Aplicada e Prática de Ensino: Estágio Supervisionado. Nas palavras da autora:

[s]e entendermos que o currículo não só expressa os conhecimentos considerados necessários aos futuros professores, mas também imprime uma compreensão sobre língua e educação, concluímos que o currículo em prática se vincula diretamente às questões identitárias dos alunos, embora, muitas vezes sejam traduzidas apenas no “currículo implícito” ou “oculto” (GIMENEZ, 2004, p. 176)

Somado a essa perspectiva de ambiguidade de papéis no curso de Letras, há ainda as motivações de identificação com as quais o aluno se depara ao adentrar na licenciatura. Gimenez (2004) salienta que em muitos casos, o próprio aluno se identifica com a profissão

antes mesmo de iniciar o curso, o que justifica a escolha pelo mesmo, ocorre que, para a grande maioria, isso não constitui a primeira opção, aliada à ideia de se formarem na licenciatura, suas identificações podem estar centradas na aprendizagem da língua inglesa, por exemplo, para depois se darem conta de sua formação docente profissional.

Nesse sentido, Gimenez (2004) alerta para o relevante papel dos que estão diretamente ligados às atividades de prática de ensino, professores formadores, detentores do papel de geradores de condições para a transição dos alunos-professores para o pensamento pedagógico, pois se estes não se comprometerem com tal responsabilidade, poderá haver o descompasse entre o desenvolvimento de identidades docentes conscientes e reflexivas e a compreensão crítica e transformadora de fatores educacionais mais amplos.

Diante disso, é oportuno pensar a formação de professores como um lugar de conhecimentos diversos que precisam ser transformados em saberes da prática (TARDIFF, 2000), e que a passagem pelo curso precisa propiciar, desde o seu início, oportunidades de constituição desses saberes por meio de experiências vividas.

Com base nesses argumentos, depois de apresentar um quadro-resumo das concepções de estágio discutidas nesta seção, prossigo com algumas considerações sobre os construtos: experiências, crenças e identidades e as possíveis relações estabelecidas com processo formativo do aluno-mestre.

Quadro 4: Estágio Supervisionado – Algumas (re) considerações

Autores	Síntese de Alguns argumentos teóricos
Vieira-Abrahão (2004, 2007)	Delineia sobre a importância do Estágio Supervisionado na formação do aluno como do professor e até do professor formador e assevera que apesar das melhorias apontadas nos documentos oficiais, não significa exatamente que na prática, o ES ocorrerá de tal modo, então aponta o caminho de solução por intermédio de um planejamento coletivo e colaborativo com envolvimento efetivo de todas as instâncias educativas.
Mateus (2000)	No estágio, os alunos-professores fazem a transição para o pensamento pedagógico. É um espaço em que as transformações das práticas sócio-discursivas da/na comunidade escolar podem ser consolidadas e novas possibilidades de ser professor podem ser (re)inventadas.
Tardiff (2000)	Apresenta o processo de socialização como responsável por centralizar as primeiras experiências pedagógicas por meio das quais os alunos-mestres deparam com os saberes da profissão. (TARDIFF, 2000)
Piconez (1991)	Delineia o estágio como um confronto de realidades. De um lado, a teoria vista na universidade, de outro a realidade escolar.
Pimenta e Lima	As autoras explicitam sobre modelos de estágio: O primeiro modelo

(2012)	é por <i>imitação</i> , caracterizada pela aprendizagem do aluno por meio de adaptações a partir da observação do modo de ser e fazer de outros professores; O segundo, <i>instrumentalização técnica</i> , sinônimo de operação como de qualquer outra profissão, que exige habilidades e treinamento técnico na realização de operações que lhes são próprias. Esses modelos ficam restritos ao prático e ao técnico e visam ao treinamento, isto é, tratam o conhecimento generalizável, perfeitamente aplicável em outros contextos. O terceiro modelo, diferentemente, entende o Estágio como <i>campo do conhecimento e pesquisa</i> , visa a compreender o campo de atuação como objeto de análise, investigação e interpretação crítica, integrando conhecimento prático e teoria a partir de nexos com as disciplinas do Curso.
Silva (2012)	As teorias são vistas na primeira metade do Curso desarticuladas com as ações de trabalho dos alunos-mestre. Assim, as teorias discutidas na universidade são pontuadas em disciplinas isoladas de seus processos de ensino e estágios supervisionados dificultando o diálogo teoria-prática.
Gimenez (2004)	É necessário atentar para as ambiguidades dos cursos de licenciaturas em Letras a fim de melhor compreender a relação teoria e prática desde os anos iniciais do curso em todas as disciplinas, pois esses fatores imbricam-se, implicitamente, nas construções identitárias voltadas para aspectos técnicos e instrumentais.

2.3 Experiências de ensino de professores em formação

As experiências que temos antes de entrar para um curso de formação, aquelas encontradas no programa e nossas experiências subsequentes como professores oferecem um “background” de episódios e eventos que formam quem nós somos e como pensamos, sentimos, planejamos como professor. O grau com que nós pensamos sobre essas experiências dão forma a futuros eventos e nos faz crescer como professores pensantes constitui, em parte, nossa compreensão reflexiva. (ZEICHNER; LISTON, 1996, p.27)

A investigação do ensino e aprendizagem de línguas baseados nos pressupostos das experiências se justifica pela sua natureza sociocultural, ou seja, uma reflexão sobre elas permite-nos pensar em ações em diferentes contextos por meio da linguagem. Em se tratando da formação inicial, as experiências se correlacionam às interações vivenciadas nas práticas

sociais anteriores e durante a graduação e o Estágio Supervisionado em que presente, passado e futuro se interconectam a fim de gerar novas experiências e significações de vida.

Vieira-Abrahão (2004, p. 132) salienta que o conhecimento experiencial do professor vem sendo foco de atenção de estudiosos da área, tendo como premissa a noção do professor “não mais visto como uma “tábua rasa” que pode ser simplesmente “treinado” para atingir comportamentos desejados, como ocorria quando ainda reinava uma perspectiva positivista de formação de professores”. Além disso, no contexto da formação pré-serviço nos cursos de Letras, o aluno-professor traz consigo uma experiência rica como aprendiz, dentre outras experiências de vida. Desse modo, salienta a necessidade de abrir espaço para a reflexão sobre esses aspectos para que as experiências sejam explicitadas e sua influência sobre o próprio desenvolvimento do aluno seja notória.

As experiências nos ajudam a compreender a natureza das ações e construções e desconstruções de crenças e identidades docentes uma vez que, por meio das interações, estamos constantemente a interpor, valores de experiências anteriores para a modificação de experiências futuras. Essas adaptações encontram-se teorizadas no princípio da continuidade propostas por Dewey (1938), em que os sujeitos em um dado contexto, interagem entre si viabilizando o surgimento de novas experiências em situações específicas.

Miccoli (2007) explica que vivemos uma época em que impera uma concepção de aprendizagem como processo complexo. A dimensão cognitiva entendida isoladamente como fator individual cede espaço para uma compreensão mais ampla em que se combinam a dimensão cognitiva à dimensão sociocultural, numa abordagem mais ampla e socialmente significada, e a fim de melhor compreender o processo de ensino aprendizagem, tão profícuo dentro do contexto da LA, Miccoli (*op. cit*) descreve suas motivações a pesquisar sobre o termo “experiências”:

[m]inhas pesquisas sobre experiências de estudantes e professores têm por objetivo investigar como as vivências em sala de aula contribuem para compreender melhor a natureza sociocultural do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. (MICCOLI, 2007, p. 48)

Considero, e é consenso a referência de estudos no contexto brasileiro sobre o termo *experiências*, a partir das pesquisas de Laura Miccoli. A autora começa a documentar experiências de estudantes no ano de 1997 (MICCOLI, 2010b). Em 2006, Miccoli (2010b, p. 141) dedica-se, também, a documentar as experiências de professores, “com o objetivo de obter uma visão mais holística da compreensão dos eventos em sala de aula, por entender que não há processo de aprendizagem sem processo de ensino”.

Miccoli (2007, 2010b) faz uso do termo experiência para se referir a um conjunto de acontecimentos significativos dos alunos e professores na sala de aula de língua estrangeira e assim conceitua o termo experiências:

[a] definição de experiência é complexa por remeter a uma constelação de eventos nela alinhados. Hoje, concebo experiência como processo porque no relato de uma experiência encontra-se uma constelação de circunstâncias, dinâmicas, emoções e relações vividas em um meio específico de interações (a sala de aula de língua estrangeira) a qual, ao ser narrada, perde sua aleatoriedade, passando a ser significativa para seu experienciador ou narrador. (MICCOLI, 2010b, p. 142).

Dada a condição indissociável entre linguagem e experiência (MICCOLI, 2010b), assim como também a experiência e o meio (DEWEY, 1938), vê-se a dificuldade em conceber as experiências em seu aspecto meramente cognitivo. Desse modo, a experiência concentra em si um caráter dinâmico e um processo latente de criação de conexões e continuidades definindo assim os princípios da interação, aliada à compreensão das condições internas de uma experiência com o meio, e o da continuidade, referente ao processo de transformação sofrida ou exercida pelo indivíduo e como isso pode afetar a maneira como ocorrerão as experiências posteriores (MICCOLI, 2006).

Nesse limiar da perspectiva deweyana, pensamento, percepção, sentimento e sofrimento caminham juntos para articular experiências particulares a cada indivíduo de maneira diferente, mesmo se tratando de uma mesma situação. Por isso, falar de experiência pressupõe o envolvimento do sujeito, o objeto da experiência e o modo como ele experiencia determinada situação.

Ao considerar o aspecto individual de cada sujeito e as suas constelações de experiências (MICCOLI, 2010b), torna-se salutar a referência às histórias de vida¹⁹ produzidas pelas alunas-professoras, nesse estudo. Nesse sentido, compreendo que as experiências individuais dos alunos em formação interfaceiam outras experiências pessoais de outros indivíduos por meio da linguagem. Assim, essa busca pela caracterização da natureza e a interpretação das experiências todas na sua complexidade e contexto ajudam a melhor situar as condições atuais, as maneiras de ver e atribuir significados à docência, no caso desse estudo.

A concepção das experiências aliadas à personalidade do indivíduo, ao seu meio e contexto culturalmente demarcado e complexo, à linguagem, condição inerente às interações sociais, são ímpares nas abordagens biográficas de cada aluno-mestre na configuração desse

¹⁹ Delinearei mais propriamente acerca desse instrumento de coleta de dados bem como sobre os participantes dessa pesquisa no Capítulo Metodológico.

estudo. A meu ver, torna-se imprescindível pensar as experiências a partir das narrativas de cada participante, por localizarem além da perspectiva individual localizada em contexto, outras experiências relacionais em constante interação, corroborando com Clandinin e Connelly (2011), de que o mundo em que vivemos pode ser compreendido de forma narrativa com base em fragmentos narrativos estabelecidos em tempo e espaço históricos.

Ao pesquisar experiências de professores no ensino de inglês, Miccoli (2007) analisou e classificou as experiências fazendo a divisão das mesmas em duas categorias, a saber: *experiências diretas* e *experiências indiretas*; propôs ainda outras subcategorias para cada divisão. As *experiências diretas* são provenientes de/das ações propostas pelo professor em sala de aula. De outro modo, as *experiências indiretas* têm sua origem fora do contexto da sala de aula.

As *experiências diretas* se dividem em três categorias: i) *experiências pedagógicas* – se referem aos relatos de tomadas de decisões sobre o ensino de LI em sala de aula; ii) *experiências sociais* – aquelas construídas via-interação com os alunos em sala de aula; e iii) *experiências afetivas* – são aquelas que agregam sentimentos que se afloram em sala de aula quer seja de alunos ou professor.

Por sua vez, as *experiências indiretas* se repartem em duas categorias: i) experiências contextuais – aquelas que reúnem relatos sobre o papel da LI na sociedade, sobre a instituição onde o professor lecionava ou sobre a particularidade do lugar onde se exercia a prática, no caso, o ambiente em sala de aula; ii) experiências conceituais – aquelas que se referem a teorias ou crenças oriundas de sua prática, formação, ou de experiências anteriores como ex-estudante. (MICCOLI, 2007).

Nesse estudo, as experiências de ensino são tomadas também sob o prisma das análises nas crenças presentes nos discursos das alunas-mestre. Segundo Barcelos (2006) e Miccoli (2007), as experiências desempenham relevante papel na formação de crenças bem como na construção da noção de quem somos e aonde podemos chegar.

Barcelos (2006) também estabelece a relação existente entre experiências e crenças. As experiências são por ela concebidas como (re)ajustamentos de orientação de tarefas de ordem prática no esquema-ação, enquanto que as crenças referem-se às hipóteses que fazemos, capazes de avaliar uma ação e até mesmo uma experiência. Dessa forma, delinea crenças como uma forma de pensamento e maneira de ver e perceber o mundo co-construídas em nossas experiências de maneira interativa.

Utilizo o termo experiências de ensino nesta pesquisa a fim de fazer referência às experiências observadas durante a tarefa de ensinar relacionadas ao estágio supervisionado,

considerando o contexto educacional, social e cultural em que ocorrem. Não obstante, as informações indicativas de experiências vivenciadas anteriormente também serão descritas.

Após as considerações sobre experiências passo agora a discorrer sobre o construto crenças, explicitando sua relevância e correlação ao construto experiências.

2.4 Crenças de professores na formação inicial

[...] reflexão crítica compartilhada envolve interações entre pessoas empenhadas em identificar, questionar a veracidade e reformular seus quadros de referência (corpos de significados) e as estruturas de pressuposições que determinam suas maneiras de perceberem, pensarem, decidirem, sentirem e agirem sobre suas experiências; maneiras essas que são assimiladas culturalmente, ao invés de aprendizes de forma intencional. É reflexão crítica porque essas interações envolvem a percepção e avaliação das forças sócio-culturais intervenientes do processo de assimilação dos quadros de significados acima mencionados [...]. (TELLES, 2004)

Os estudos sobre crenças na arena da formação inicial e continuada de professores têm favorecido mapear aspectos decisórios para o desenvolvimento dos alunos-professores que merecem atenção. Para Barcelos (2004), as crenças têm sido um componente-chave nesse processo capaz de influenciar professores e alunos, no que realizam, fazem e sentem em relação ao ato de ensinar ou aprender línguas.

Primeiramente, é oportuno esclarecer que o termo “crenças” não é exclusivo da área de LA e não possui uma definição uniforme no que tange ao uso de terminologias (PAJARES, 1992, BARCELOS, 2004, SILVA, 2010, SILVA, 2007). Na verdade, o termo crenças é um conceito antigo em outras áreas do conhecimento tais como a Sociologia, a Psicologia Cognitiva, a Psicologia Educacional e a Filosofia. No âmbito da LA, a utilização do termo ocorre, muitas vezes, a partir de várias profusões de sentido, como por exemplo: “[...] atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologias, percepções, concepções, sistemas conceituais, preconceitos, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos mentais, estratégias de ação [...]”²⁰ (PAJARES, 1992, p. 309).

²⁰ As traduções feitas nesse trabalho são de minha autoria.

Mateus (2000) também explica que há uma série de noções incorporadas à literatura relacionada ao conhecimento do professor.²¹ A referida autora opta pelo termo *conhecimento prático profissional* para descrever o conjunto de conhecimentos prático e teórico, tais como crenças, teorias, *insights* e valores, orientados por vivências em sala de aula que permitem ao [futuro] professor conduzir seu ensino, isto é, um repertório de saberes que o aluno-mestre mobiliza para a ação e reflexão pedagógica.

No contexto das pesquisas sobre o ensino aprendizagem de línguas, a noção do termo crenças é introduzida por Honsselfeld, em 1978, sob a designação de mini-teorias de aprendizagem de línguas de alunos (BARCELOS, 2004b). Todavia, somente em 1985 o termo foi utilizado dentro da LA, por meio do BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*), inventário elaborado por Horwitz, que objetivava levantar as crenças de aprendizes de línguas estrangeiras.

No contexto internacional, os trabalhos sobre crenças têm início em meados dos anos 80 e, a partir dos anos 90, no Brasil²² (BARCELOS, 2004b). Os estudos pioneiros²³ sobre o assunto deixaram marcos teóricos sólidos partindo de terminologias tais como “concepções” e “cultura de aprender” para as pesquisas subsequentes no Brasil. O termo “cultura de aprender”, por exemplo, teve continuidade no estudo conduzido por Barcelos²⁴ (1995) em que foram investigadas crenças de graduandos em Letras. Ainda hoje, o campo de investigação encontra terreno fértil para novos estudos em torno do assunto. (BARCELOS, 2006)

As crenças, ao longo da história de pesquisas, foram compreendidas em diferentes perspectivas. Barcelos (2001) explicita a existência de pelo menos três abordagens de pesquisas em crenças: a abordagem normativa, a metacognitiva e a contextual. Segundo a autora (op. cit.), o termo crenças se refere a algum desses enquadres epistemológicos dependendo da interpretação e natureza adotada pelo pesquisador.

A abordagem normativa, por exemplo, refere-se a um conceito quase sempre errôneo (op.cit, 2004) uma vez que não considera o aspecto da funcionalidade da vida real na

²¹ Mateus (2000) cita algumas como: *teorias práticas* (HANDAL & LAUVA, *apud* COLE, 1990), *crenças* (GIMENEZ, 1994; FÉLIX, 1998), *culturas de ensino* (FEIMAN-NEMSER & FLODEN, 1986), *conhecimento na ação* (SHÖN, 1987), *conhecimento profissional* (JOHNSTON, *apud* FURLONG & MAYNARD, 1995) e *conhecimento prático* (ELBAZ *apud* REIS, 1998)

²² Com destaque em alguns trabalhos (BARCELOS, 1995, 1999, 2000, 2004, 2006, 2007, 2009, 2010; SILVA, 2005, 2006, 2007, 2008, 2010; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004, 2006; GIMENEZ, 1994, 2000; ALMEIDA FILHO, 1999)

²³ Leffa (1991) investigou as concepções de língua e linguagem de aprendizes da 5ª série e Almeida Filho (1993) definiu o termo cultura de aprender. Para ele, as formas de aprender são internalizadas por um determinado grupo social de maneira natural e implícita ao longo do tempo.

²⁴ Barcelos (1995, p. 40) definiu cultura de aprender como o “conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes, constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas”.

investigação quanto a um contexto específico. Epistemologicamente, a discussão em torno dessa abordagem investigativa se sustenta com o pensamento moderno, fundados em conceitos tais como: racionalidade, determinismo causal, objetivismo, dentre outros, iniciado no século XVI e prolongando-se até o século XIX. Esse posicionamento investigativo não concebe as crenças no seu relacionamento com as construções de valorações do ambiente social, externo ao indivíduo.

A partir desse paradigma moderno de se pensar o conhecimento científico, as crenças são compreendidas como sendo estáticas e imutáveis (BARCELOS, 2001). Isso quer dizer que as crenças são tomadas em seu sentido fixo, passíveis de quantificação e classificação em detrimento de sua funcionalidade. Esse modo de pensar a ciência foi questionado e cedeu lugar a outras interpretações.

Por conseguinte, na abordagem metacognitiva, a prescrição de crenças se manteve no que tange à configuração de pesquisa de condução e quantificação dos dados²⁵. O sentido de cognição como construto, nessa abordagem, é o de que o conhecimento é estável, abstrato e situado dentro da mente dos aprendizes. A concepção de cognição centra-se no autoconhecimento do indivíduo sobre seus saberes e opiniões. Dessa forma, pela desconsideração ao contexto das crenças, essa abordagem é tida como frágil²⁶ (BARCELOS, 2001).

Miccoli (2010b) explica a abordagem metacognitiva da natureza das crenças como representações abstratas da mente, perde força ao se deparar com a emergência de uma perspectiva sócio-cultural do ensino e da aprendizagem de línguas (VYGOTSKY, 1968). Desse modo, as crenças passam a ser vistas como resultado de processo de natureza social, sendo possível ser pesquisadas por meio de relatos de aprendizes sobre suas trajetórias e experiências de aprendizes.

Então, a terceira e última abordagem, é denominada contextual (BARCELOS, 2001). Desse modo, as crenças passam a ser vistas em sua funcionalidade e contexto. A natureza das crenças, nessa abordagem, é condicionada por determinantes externos, que são dinâmicos e construídos em contextos específicos nas interações sociais. Nas palavras de Barcelos (2006), as crenças são concebidas como:

²⁵ Barcelos (2001) menciona alguns estudos sobre crenças balizados por pela abordagem metacognitiva: Wenden (1987), Victori (1992), Victori & Lockhart, (1995).

²⁶ Barcelos (2004a) afirma que as crenças não seriam somente um conceito cognitivo, antes —construtos sociais nascidos de nossas experiências e de nossos problemas (...) de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cercal (p.20).

[...] uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos; co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (BARCELOS, 2006, p. 18).

Nesse sentido, a linguagem tem papel central nas construções de sentido e no modo como os sujeitos percebem o mundo e a eles próprios. Essas construções são registros que se originam das experiências por meio da linguagem, e podem ser capazes de instrumentalizar ações e comportamentos.

Dessa forma, por seu caráter dinâmico²⁷ (SILVA, 2005, BARCELOS, 2000, 2006; BARCELOS; KALAJA, 2003), as crenças são (re)construídas no discurso, das valorações que atribuímos aos outros e das avaliações que fazemos às nossas próprias experiências (BAKHTIN, 1981; DEWEY, 1933), são formas de pensamento que se modificam com o passar do tempo, por meio de informações lidas e ouvidas e pelas opiniões de outras pessoas sobre nós.

Assim, os processos de ensino e aprendizagem podem ser vistos como processos contínuos de (re)construção de experiências (MICCOLI, 2010b; BARCELOS, 2010; DEWEY, 1938), que dependem da interação e adaptação dos indivíduos em seus ambientes, valendo-se dos princípios da continuidade. Além disso, pelo seu caráter contextual e social, as crenças emergem de um sistema constitutivo do indivíduo e de seu ambiente, e na relação com os diferentes grupos sociais.

Além disso, elas também são contraditórias (BARCELOS, 2001), podendo interferir negativamente no processo de ensino e aprendizagem, como instrumentos de obstáculos, compartilhadas por um grupo ou pelo indivíduo. Podem ser dissonantes com a prática também, no sentido de haver uma discrepância entre aquilo que se fala, no nível do discurso, e aquilo que de fato é feito. Quanto a isso, Borg (2003) afirma que “a prática dos professores não necessariamente reflete suas crenças” (op. cit., p. 91). A partir dessa premissa, compreendemos a complexidade do assunto.

De fato, alguns autores²⁸ alegam esse desencontro entre crenças e ações (BARCELOS, 2006), na justificativa de que nem sempre naquilo que dizemos que acreditamos, de fato

²⁷ Para Silva (2005, p. 77) “[crenças são] Ideias ou conjunto de ideias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, ideias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re)construem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo”.

²⁸ Woods (1996) Borg, 2003; Johnson, 1994; Ellis, 2004 *apud* (BARCELOS, 2006).

fazemos no âmbito da prática. Woods (2003) explica que nem sempre temos consciência disso, e que nossas atitudes tornam-se rotinas passivas e inconscientes em que o comportamento “evoluiu” no estágio anterior ao pensamento.

Borg (2003) estende nossa compreensão sobre isso e distingue dois tipos de mudanças ocorridas nesse desencontro entre crença e comportamento, a “mudança cognitiva” e “mudança comportamental” e esclarece que nem sempre uma mudança em uma implica a mudança na outra, isso sugere, todavia, o dinamismo das ações e dos pensamentos nas interações estabelecidas entre professor e aluno.

Avançando um pouco mais sobre a natureza contraditória das crenças, Borg (2003) afirma que, paralelo ao desencontro evidente entre crenças e ações, há o fato de termos que deparar com fatores externos a nós que impõem força oposta às nossas ações, a saber: políticas públicas escolares; colegas; testes; disponibilidade de recursos; condições difíceis de trabalho (excesso de carga horária), pouco tempo para preparação. (op. cit., p. 94-95).

A partir do exposto, as crenças podem ser compreendidas em suas relações de *causa e efeito*, *interativas e hermenêutica* (BARCELOS, 2006). No primeiro tipo, as crenças exercem forte impacto nas nossas ações. No segundo, admite-se que não só as crenças podem influenciar as ações, mas as experiências e reflexões sobre as ações também podem influenciar a “mudança nas e/ou formação” de novas crenças.

Nesse sentido, coaduno com as implicações da autora (op. cit.) sobre o fato de a mudança ou a (trans)formação das crenças se darem por meio de *catalizadores de reflexão*, ou seja, *gatilhos* ou perguntas feitas capazes de gerar em nós a consciência da crença existente e seu possível questionamento no dizer e fazer. Esses momentos de busca por compreender por que se faz como se faz deve fazer parte da rotina do profissional, uma vez que as crenças exercem, sem dúvida, impactos sobre a autonomia dos alunos, sobre o ensino ministrado (BORG, 2012), nas tomadas de decisões e nas identidades²⁹.

²⁹ Tratarei desse assunto na subseção seguinte nesse capítulo.

Por último, a relação *hermenêutica* estabelece que diversos fatores contextuais podem afetar a prática dos professores. Borg (2003) afirma que tanto as crenças dos alunos quanto a dos professores moldam o contexto e por ele são moldados. Em se tratando da complexidade que as crenças apresentam e a capacidade de gerar efeitos positivos e negativos ao processo de ensino e aprendizagem de línguas, nos variados contextos educacionais, e dada à força que tem de influenciar as ações e atitudes profissionais, me remeto a tratá-la como decisória nas constituições identitárias dos alunos-professoras.

Para Dufva (2003, p. 135), é “um erro analisar crenças sem considerar o contexto social e cultural (passado e presente) onde elas ocorrem”. Com base em uma visão bakhtiniana, Dufva (2003) percebe que os conhecimentos como interdiscursos, ou seja, neles ecoam vozes já ditas e pensamentos já formulados por outros sujeitos. Nesse sentido, as pessoas pensam junto com as outras, possuem histórias e biografias em virtude do outro. Ao considerar as crenças como relacionadas ao contexto e às experiências constituídas por meio da linguagem, afirma-se duplamente sua dimensão individual e coletiva, pessoal e ao mesmo tempo social, através da colaboração.

O estudo das crenças de professores e aprendizes é crucial no entendimento de ações em sala de aula. Por se tratar de um sistema social, complexo, interativo, dinâmico, paradoxal e individual (BARCELOS, 2007; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004), a abordagem contextual é determinada por referenciais sócio-histórico-discursivos (MICCOLI, 2010a; SILVA, 2010; KALAJA, 2003; DUFVA, 2003). Nesse liame, a realidade é vista como uma construção social em que o homem constitui-se e é constituído por meio das interações estabelecidas e as crenças possuem forte ligação com as ações (MICCOLI, 2010b; CONCEIÇÃO, 2004).

Nessa interação, segundo Barcelos (2010, p. 150), “nossas crenças têm papel importante – elas são hipóteses que nós testamos e avaliamos e que levam (ou não) a mudanças em nossas ações”. As noções de Dewey (1933, 1938) se destacam, nessa abordagem, visto que no interior dessas experiências estão implícitas as crenças e, em contrapartida, as nossas ações são influenciadas por determinadas crenças que possuímos, e a mudança de ação poderia ou não significar a mudança de nossas crenças, resultando na alteração da natureza das experiências.

Em face das teorias e conceitos sociais, históricos e culturais, tendo como referenciais teóricos como Vygotsky (2001), Bakhtin (1981) e Dewey (1933, 1938), percebemos uma estreita relação com a abordagem contextual das crenças, com os processos de ensino e aprendizagem de línguas, e sem dúvida, com os enquadres da formação inicial e continuada de professores (SILVA, 2010, BARCELOS; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, SILVA, 2010).

Em se tratando da pertinência dessa abordagem para os cursos de formação, Vieira-Abrahão (2004, p.131) ressalta que (futuros) professores trazem para seus cursos e suas salas de aula “crenças, pressupostos, valores, conhecimentos e experiências, adquiridas ao longo de suas vidas, e que estes funcionam como filtros de insumo recebidos por meio da exposição às teorias e práticas”. Essas crenças, oriundas de experiências como aprendizes, acompanham o aluno em formação e quando “em contato com o conhecimento teórico prático fazem uma leitura particular, o que traz reflexos para a construção de sua prática pedagógica” (op.cit, p. 131).

Dada à multiplicidade metodológica de se pesquisar a respeito do pensamento do professor, acentuam-se também os mecanismos de problematização das crenças (BARCELOS, 2006). Para lidar com esses conhecimentos na busca de torná-los explícitos no processo formativo, Vieira-Abrahão (2004) sugere o uso de metodologias³⁰ a serem aplicadas pelos formadores a fim de ajudar os alunos professores a confrontarem suas convicções de mundo: o que sabem, no que acreditam e, então, buscar associar essa bagagem de conhecimentos às novas informações e teorias apreendidas na graduação.

Tecendo uma correlação ao método biográfico, Gimenez (1994) sugere que crenças e biografias³¹ deveriam estar no cerne dos cursos de graduação, uma vez que possibilitam a (re) criação de experiências e modos de ser professor:

[c]renças e biografia deveriam estar no núcleo de programas de curso que almejam valorizar o passado do aprendiz e não desejam adotar uma perspectiva de treinamento, no sentido de prescrever teorias externas aos professores. (GIMENEZ, 1994, p. 291)

Segundo essa perspectiva, ao se adotar uma abordagem de prática crítico-reflexiva durante o processo formativo, os alunos-professores terão a oportunidade de buscar compreender e analisar as suas próprias crenças, e a função que exercem sobre o ensino. Acrescento ainda, ao poder que exerce nas tomadas de decisão e nas identidades dos professores, levando-se em conta as normas, os sistemas de representação dominantes imbricados nas negociações simbólicas no interior das relações sociais.

³⁰ A fim de envolver os alunos-professores em um processo de reflexão sobre suas crenças, a autora utiliza em seu estudo os seguintes instrumentos de pesquisa: redação de autobiografias, sessões de histórias de vida, questionário, inventário de crenças, relatório do aluno-professor. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004)

³¹ Detalharei sobre o assunto no capítulo metodológico.

Barcelos (2005) identificou crenças quanto ao processo de aquisição como aprendizagem de vocabulário, quanto à responsabilidade do professor pela aprendizagem do aluno bem como com a noção do país da língua-alvo como lugar seguro para a aprendizagem rápida e eficiente da língua. Depois, sugeriu que haja uma reformulação dos currículos dos cursos de Letras, acompanhamento a professores recém-formados, isso devido à grande passividade dos alunos em relação ao processo de ensino e aprendizagem da língua alvo.

Em outro estudo, Barcelos (2000) desenvolveu um conjunto de características para o termo “crença” referentes a impressões que os professores e os alunos têm sobre si e seus pares e em relação um ao outro, dentro de um determinado contexto de atuação real ou dentro de um contexto imaginário, que ainda não fez parte de suas experiências pessoais. Quanto a isso, a autora pontua que as crenças:

- Guiam nossas ações, influenciam e, são, ao mesmo tempo, influenciadas por elas;
- São difíceis de serem mudadas;
- Devem ser inferidas a partir de nossas ações, intenções e afirmações;
- São dinâmicas podendo ser mudadas ao longo do tempo e expressas de modo diferente em diferentes situações.

Nesse sentido, o mapeamento das crenças dos alunos em formação inicial pode ser analisado à luz das teorias discutidas aqui, considerando a natureza complexa das mesmas e partindo do pressuposto de que as crenças não são construções da mente, mas formas de pensamento que emergem de um sistema individual e social do indivíduo e seu ambiente, que ecoam das experiências dos alunos-mestre e são moldadas por construções simbólicas a partir das relações sociais ao longo da vida em seus diferentes domínios.

Acredito que, a partir dos argumentos discutidos nessa subseção, a abordagem contextual de crenças é a que melhor vislumbra e explica as noções incorporadas neste estudo em torno das experiências (MICCOLI, 2007) e em torno das identidades nessa relação complexa e intersubjetiva com o outro nas interações sociais.

Nesta subseção, buscou-se evidenciar algumas concepções de crenças no âmbito da LA e a partir de diferentes abordagens teórico-metodológicas (SILVA, 2010; BARCELOS, 2006; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004) que refletem a importância do assunto e seus possíveis efeitos sobre as ações dos professores.

Passarei a discutir sobre a questão da identidade (profissional) na perspectiva da pós-modernidade buscando também estabelecer suas relações com as experiências e crenças.

2.5 A questão identitária e a pós-modernidade

No que tange à formação de professores é cabível assegurar que a mesma consiste em um processo de formação de identidades, uma vez que os atores nela inseridos estão em interação e negociação de sentidos sobre o que seja ensinar e ser professor. Nesse sentido, tratarei de discorrer sobre a perspectiva pós-moderna para compreender as bases epistemológicas do construto identidades adotadas neste estudo, e, em seguida, correlacioná-lo ao que entendemos por identidade profissional no contexto de formação inicial.

Podemos dizer que a complexidade da vida moderna exige que assumamos diferentes identidades, mas essas diferentes identidades podem estar em conflito (WOODWARD, 2000; HALL, 2003, GIDDENS, 1991). Vivemos nossas identidades mediadas por sistemas de significados culturais que são produzidos por sistemas dominantes de representação, normas, tradições, preceitos, dentre outros. Essas forças, anteriores a nós, exercem influências sobre os nossos pensamentos, desejos, ambições e comportamentos.

Convém refletir que vivemos na era de uma cultura globalizada em que repousa o sujeito pós-moderno (HALL, 2003). Para o referido autor (op. cit.), pelo fato de haver nessa era mudanças globais significativas, em que estruturas tradicionais de pertencimento passam a ser questionadas, pode-se dizer que as identidades se encontram fragmentadas e em crise. Assim, não é mais possível falar de identidades fixas, mas provisórias, variáveis e problemáticas. Trata-se, então, de uma era de pluralização das identidades.

Hall (2003) relata que o indivíduo passa a exercer identidades variadas em diferentes momentos e carregamos no nosso interior identidades contraditórias, de tal modo que nossas identidades estão sempre em deslocamento. Desse modo, à medida que os elementos de significação e exposição cultural se propagam, somos colocados frente a uma multiplicidade de identidades com cada uma das quais seria possível nos identificar. Assim, a identidade não pode ser compreendida como algo fixo e estável, mas formada durante a sucessão do tempo por meio de modos inconscientes.

Nesse sentido, entendemos que deter o papel social de uma profissão não é fator suficiente para que o sujeito aja sempre do mesmo jeito, tendo sempre a mesma imagem de como ‘assim sou professor’, isso por que somos historicamente situados e posicionados dependendo de quando e onde estamos e que diferentes contextos nos fazem envolver com diferentes significados sociais.

Para compreender melhor a questão das identidades, Hall (2003) postula três concepções

de identidade atreladas à compreensão do sujeito: *(a) do sujeito do iluminismo; (b) do sujeito sociológico; e a (c) do sujeito pós-moderno*. A primeira concepção (a) é baseada na pessoa humana altamente centrada e dotada de razão, autoconsciência e ação. O centro é um núcleo interior indivisível, entidade singular e distintiva onde se encontra a essência do ser humano fundamentadora da sua existência como sujeito. Desse modo, a noção de individualidade do sujeito iluminista e do seu “eu” surge desde o nascimento e o acompanha ao longo da vida “ainda permanecendo essencialmente o mesmo” (HALL, 1997, p.11).

Na segunda concepção (b), vemos surgir o sujeito sociológico que refletia a constante complexidade do homem moderno e da consciência que ele passa a ter do mundo social e cultural. Após críticas ao modelo do sujeito cartesiano, os indivíduos são localizados no interior de grupos e em normas coletivas. Desse modo, se estabelece uma relação entre o núcleo interior com o núcleo exterior.

Silva (2001) explica que no quadro epistemológico do pensamento moderno, o sujeito está no controle de suas ações soberanamente e é fundamentalmente centrado nas ações sociais, guiado por sua razão e consciência indivisíveis. A interação com o outro promove a internalização dos significados das estruturas sociais dos sujeitos, num diálogo contínuo com o mundo cultural e as identidades que esses mundos projetam e ao internalizar os valores e significados dessas identidades, o sujeito torna-se participante das mesmas. Então, ocorre o processo de harmonização com a estrutura social, uma vez que ao se integrar às identidades, ambos se estabilizam por meio desse diálogo contínuo.

As concepções do sujeito do iluminismo e do sujeito sociológico veem o indivíduo totalmente previsível e condicionado a fatores internos e externos a ele. Assim, a identidade é entendida como imutável e decorrente das relações sociais prevalecendo uma noção de sujeito impossibilitado de impor suas vontades por meio da capacidade de agência humana, isto é, de intervir no mundo e fazer suas escolhas. Nessas duas abordagens, vê-se que as realidades do mundo interno e externo exercem influência condicionante e superior ao indivíduo afetando em suas escolhas e possibilidades de mudança dos caminhos a serem percorridos.

Por fim, a terceira concepção (c) pondera que a consciência de uma identidade unificada e estável passa a ser percebida como fragmentada, contraditória e não resolvida. A unidade do sujeito se desestabiliza com seu mundo, não é mais fixa e permanente - “a identidade torna-se uma celebração móvel” (HALL 2000, p. 12-13), formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpretados nos sistemas culturais que nos rodeiam.

Desse modo, a identidade transforma-se constantemente por meio das interações sociais

em que a unidade estável do sujeito se fragmenta e torna-se múltipla, descentrada e em conflito frente a mudanças estruturais e institucionais avassaladoras que vivenciamos nas esferas da família, escola, religião, política, dentre outras, em virtude das transformações oriundas da modernidade tardia³².

Em virtude de todas essas transformações, o sujeito da pós-modernidade começa a ser percebido como composto de identidades fragmentadas, contraditórias e temporárias:

[a] identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos pelos outros. Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a “identidade” e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus divididos, numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado de plenitude (HALL, 2003, p. 39)

As identidades assumidas com base na pós-modernidade são efêmeras, flexíveis, não há, portanto, possibilidade de se falar em uma identidade estável e fixa. Essa concepção de Hall (1997, 2000, 2003) assevera que o processo identitário se define historicamente pela cultura, por meio da qual o sujeito se estabelece nas relações com o outro num processo dinâmico em que permeiam relações de poder, discursos que apresentam rupturas, antagonismos e declínios.

De acordo com Hall (2000, p. 19), “identidades são pontos de apego temporário que certas práticas discursivas constroem para nós”. Ao se considerar a dimensão sociodiscursiva na produção das identidades, podemos compreender que a identidade, além de ser múltipla, contextual, socialmente constituídas por meio das relações sociais, é também atravessada por relações de poder, inclusive o poder de incluir e excluir (WOODWARD, 2000).

As concepções de identidades enquanto móveis, incoerentes e temporárias sugerem implicações importantes para o processo de aprender e ensinar uma LE e não podem ser entendidas como entidades neutras e estáveis, pois são constituídas via língua(gem) em meio às relações desiguais de poder (RAJAGOPALAN, 2002). Diante disso, não é possível ignorar a presença de vetores de força na produção da identidade e da diferença.

Os discursos agem como sistemas de diferenciação, de marcação negativa ou de

³² Para Hall (2000), a “modernidade tardia” denomina-se ao período que se inicia após os anos 60. Nas ciências, a modernidade tardia se caracteriza por cinco principais descentramentos na teoria social: 1) o pensamento Marxista; 2) a descoberta do inconsciente por Freud; 3) a linguística estruturalista de Saussure; 4) o estudo sobre o poder de Michel Foucault, e por último 5) o Feminismo que, como movimento teórico e social, traz consigo uma política de identidade. Desse modo, tais descentramentos favorecem uma compreensão de um sujeito não tão autodeterminado, consciente, autônomo e livre como se pensava na modernidade.

exclusão distintiva entre os elementos do sistema (HALL, 2000; SILVA, 2000, MASTRELLA, 2010, WOODWARD, 2000). Dessa maneira, entendemos que a disputa por identidades é também um embate de poderes que estão distribuídos assimetricamente entre os grupos sociais, que contestam a partilha de recursos simbólicos e materiais na sociedade (SILVA, 2000; NORTON PIERCE, 1995, 2000).

O processo de ensino e aprendizagem de línguas é marcado como espaço de produção identitária (MASTRELLA, 2010), assim, a fixação de identidades opera como meio de divisão, classificação, separação, admissão e supressão de sujeitos. Sobre isso, é possível notar em nosso meio a presença de discursos de poder circulantes ditadores de “verdades” que visam a normatizar e classificar aquilo que é e aquilo que não é em processos bastante conhecidos em sala de aula tais como aqueles que caracterizam os sujeitos de bons e maus alunos (incluir/excluir), alunos normais e alunos-problema (normatizar), e etc.

As (não) restrições às identificações dependem, por isso, do nível de aderência dos sujeitos a esses discursos por meio de seus investimentos e interpelações a tais práticas ligadas ao exercício de poder entre as pessoas e às instituições. Quanto a isso, Norton Peirce (2000) afirma que a noção de investimento deve ser compreendida a partir da relação estabelecida entre as ações do indivíduo, o poder, a identidade e a aprendizagem da língua não como propriedade fixa da personalidade de cada indivíduo, e não como algo ahistórico, apolítico e asséptico ao ambiente social.

Dessa maneira, pensar em aprendizagem de línguas, construção de identidades profissionais, só faz sentido quando há ânimo, força motriz, assim é possível a circulação no mundo e adentrar em novas experiências, num processo dinâmico de vida, que é contextual, político e ao mesmo tempo subjetivo demandador de ação, agência e investimento. Desse modo, não se pode apagar o caráter político e ético do processo de demarcação de fronteiras entre diferença e identidade (RAJAGOPALAN, 2002).

O poder se encontra no processo de escolhas ou preferências a determinadas características, propriedades, atributos, quais sejam representáveis, que se ligam às identidades sociais. Como Norton Peirce (2000) afirma, o poder está diretamente ligado à disputa por recursos simbólicos e materiais. A representação envolve um processo de práticas de significação e sistemas simbólicos que, por meio da cultura e dos sistemas dominantes, que agem sobre a produção de identidades e de diferenças (WOODWARD, 2000) em que representar significa dizer: “essa é a identidade” ou “a identidade é isso” (SILVA, 2000, p. 91).

Para Bakhtin (2003), a ideologia é um fato de consciência e que o aspecto exterior do

signo é simplesmente um revestimento, um meio técnico de realizações do efeito interior, isto é, da compreensão. Um signo é um fenômeno do mundo exterior, sem signo não há ideologia, pois a ideologia é fruto da classe dominante. Além disso, o signo traz consigo uma dupla característica: a afirmação e a negação, além disso, cobre todo um sistema simbólico e cultural demarcado por relações de poder e de embates de identidades. Nesse campo, têm-se os recursos simbólicos relacionados ao prestígio social quanto às línguas, à educação, ao saber, à amizade; e os recursos materiais que se referem, por exemplo, a dinheiro, a emprego, e a bens materiais (HALL, 2003; SILVA, 2000; MASTRELLA, 2013).

Desse modo, ao pensar no que sou, faço isso me projetando automaticamente aquilo que não sou: sou mulher (não sou homem), sou brasileira (não sou inglesa, não sou boliviana), sou professora (não sou médica, não sou enfermeira). Conforme Silva (2000), o signo carrega tanto o traço do que se é como também daquilo que não se é, e por mais que uma referência autocontida sobre mim mesma aparente ser, essas afirmações operam como “expressões negativas” de identidades. A identidade, assim, só faz sentido por meio da diferenciação.

Por isso, não há possibilidade de conceber a identidade como algo palpável, sólido, corpóreo. Por meio da representação temos acesso às descrições e interpretações do que seja o alvo identificável. Desse modo, um professor de língua inglesa pode evidenciar ser, ao mesmo tempo, mãe, esposa, poeta, psicóloga, religiosa, líder de um partido político, assim como ser bom, ruim, competente, inseguro, dentre outras. Essas e outras identidades podem estar em relação de oposição em relação a outras pessoas, por não terem as mesmas identidades, ou seja, essas marcas podem ser de “diferença” ou de “semelhança” (SILVA, 2000).

Nesse processo, reside o caráter relacional da identidade, aquilo que é a partir da relação com aquilo que não é. Isso possibilita que os interagentes projetem imagens de si, de como ser bons ou maus profissionais. E uma vez que fixamos essas imagens, percebemos que as mesmas podem contestar a si mesmas sendo necessário repaginar e reconfigurar em novas interpretações e caracterizações, dando lugar “ao vir a ser, de ser sempre e somente para tornar-se” (MASTRELLA, 2013, p. 13).

Portanto, é sempre oportuno questionar a partir de Mastrella (2010), sobre quem “pode” aprender ou não uma língua estrangeira, ou quem “pode” ensiná-la e refletir criticamente sobre quem tem o poder de definir e determinar a identidade e como isso se relaciona com as questões científicas, pedagógicas ou políticas. Nesse sentido, também, pensar e refletir sobre como os sujeitos se relacionam com as línguas e com o ensino da mesma. Como as identidades profissionais se fixam e se transformam com as práticas de ensino e as experiências vivenciadas na formação inicial.

Assim, nesse trabalho, afilio-me a essa concepção pós-moderna de identidade por acreditar que é possível compreender e relacionar o processo de ensino e aprendizagem de línguas bem como das construções identitárias profissionais a partir desse paradigma ao relacionar língua, identidade e poder (MASTRELLA, 2010). Conforme Mastrella-de-Andrade (2013, p. 39), as identidades são “investigadas no que se refere à maneira como elas são construídas e tratadas nos diversos contextos”.

Além disso, como construção, a identidade pode ser modificada a qualquer tempo, tendo o sujeito participação ativa nesse processo. Dessa forma, afirmar que a identidade é fluida, incoerente e heterogênea, é oferecer possibilidade para a transformação mediante um exercício de micro-poder, de investimento e agenciamento. Isso significa dizer que os sujeitos também se posicionam nas relações de força e de negociação para que façam escolhas e tomem estratégias específicas para a condução de suas vidas (HALL, 2000).

Em se tratando da construção identitária profissional do sujeito professor, Telles (2004) assevera que não é possível falar de uma identidade fixa, estática, porque nós construímos a partir de várias marcas e eventos que são pessoais, vivências e experiências moldadas com o tempo e espaço de cada envolvido no processo:

[a] identidade profissional [...] leva em conta traços muito particulares da experiência pessoal de cada participante: sua história de vida, suas memórias e os eventos marcantes de suas vidas. Isto é, não há uma única marca ou traço de vida que está sendo considerado como a “verdade” do ser-professor, de modo a constituir sua identidade profissional. Ao contrário, tal identidade é múltipla, diferenciada e dinâmica. Ela se produz em contextos de situação de aprendizagem (dentro ou fora da escola, da sala de aula). Dependerá, portanto, de algumas referências universais, como a definição de contexto de aprendizagem, questões de gênero, etc, mas não se reduz a elas. (TELLES, 2004, p. 03)

Em relação à construção social da identidade do professor, podemos dizer que a mesma se dá mediada pela interação social, por meio de experiências vivenciadas pelos indivíduos, de acordo com o ensino que recebemos, com aquilo que pensamos, sentimos, e das experiências a partir daquilo que nosso contexto propicia. Dai, é possível pensar na formação do professor a partir das experiências com o ensino, com a língua inglesa em específico, com as histórias de vida, com as interações diversas entre alunos, professores, gestores, leis, sociedade, escolas, dentre outras.

Para Woodward (2000, p. 33), “todo contexto ou campo cultural tem seus controles e suas expectativas, bem como seu ‘imaginário’; isto é, suas promessas de prazer e realização”. As identidades são projetadas de forma que os indivíduos se comportam e negociam entre si

tendo em vista seus ‘controles’ em que instituições se responsabilizam por definir normas estruturais aos indivíduos que as compõem. As identidades são geradas, então, no processo de interação e negociação com o meio social no qual os indivíduos estão inseridos. Isso resulta, todavia, no imaginário do interagente, uma vez que projeta imagens de si, de como ser e se comportar assumindo/apropriando-se de uma identidade.

Outra discussão interessante se concentra na relação existente entre subjetividade e identidade, pois nos ajuda a pensar melhor sobre como nos definimos e nos percebemos e, por outro lado, como os “outros” nos reconhecem e/ou nos identificam. Woodward (2000) afirma que subjetividade envolve nossos sentimentos mais pessoais e sugere a compreensão do que temos sobre o nosso eu, “vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade” (p.55).

Desse modo, podemos reconhecer o espaço da nossa subjetividade em contato com o meio ambiente como sendo o nosso “self”, isto é, uma representação organizada de nossas teorias, crenças e atitudes (MCCORMIC; PRESSLEY, 1997) em que as nossas identidades se desenvolvem, em um campo intersubjetivo (GEE, 2001). A meu ver, é substancial a consideração da construção de nossas identidades a partir da integração da dimensão pessoal, (bagagem de imagens e conceitos oriundos de experiências vivenciadas na prática), pois ela diz sobre o modo como nos interpretamos como certo tipo de pessoa, a saber, “ser professor”, que, por sua vez, se liga a outros conceitos tais como a reflexão, a autoavaliação e às atitudes.

Woodward (2000) ainda salienta que quaisquer que sejam os conjuntos de significados construídos pelo discurso, eles só podem ser eficazes se eles nos recrutam como sujeitos: “os sujeitos são, assim, sujeitados ao discurso e devem, eles próprios, assumi-lo como indivíduos que, dessa forma, se posicionam a si próprios. As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades” (WOODWARD, 2000, p. 55).

Apesar de sentirmos a mesma pessoa, nos diversos enquadres da vida, de fato, somos outra pessoa, somos posicionados pelas diferentes expectativas e restrições envolvidas em cada uma dessas situações. (HALL, 2000). Assim, mesmo sujeitados aos vetores de força que nos impelem a assumir determinadas identidades ou posições, os sujeitos não estão destituídos de escolha e capacidade de ação. Além da dimensão pessoal exercida sobre as construções identitárias, sofremos influências de expectativas externas, nos preocupamos com o modo como as pessoas nos veem, com imagens amplamente aceitas na sociedade, aos papéis, que determinada posição exercida requer. Essas influências ditam as regras de como devemos ser e/ou como precisamos fazer, por sua vez, essas se originam de suas experiências

e bagagens pessoais também.

Por se tratar tanto do consciente quanto do inconsciente e por ser tanto racional quanto irracional, a subjetividade permite uma exploração dos sentimentos que estão envolvidos no processo de produção da identidade e do investimento pessoal que fazemos em determinadas posições que assumimos. Somos interpelados por uma posição-de-sujeito, ao nos reconhecermos como tais, sim, ‘esse sou eu’, dessa forma somos recrutados para ocupar certas posições de sujeito e isso explica também por que assumimos posições particulares em detrimento de outras (WOODWARD, 2000, p. 56 e 59).

Assim, entendemos que, do mesmo modo, a identidade profissional não é um atributo fixo de alguém, mas um fenômeno relacional e que se desenvolve ao longo de toda a vida de uma pessoa. As identificações profissionais são construídas mediante um trabalho intenso de reflexibilidade crítica sobre as práticas de (re)construção *permanente* de uma identidade pessoal (NÓVOA, 1995). Para o referido autor (op. cit.), a dimensão pessoal do sujeito, por meio da valorização de suas experiências e pelo desenvolvimento de processos individuais é que o sujeito se construirá como professor, não pelo acúmulo de cursos, conhecimentos ou técnicas.

A identidade profissional constrói-se também “pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de suas angústias e anseios [...]” (PIMENTA, 2012, p. 19). Ou seja, a concepção de construção docente se dá diante de uma constante revisão de significados e valores socialmente compartilhados sobre o que seja ser professor; algo dinâmico, que admite flexibilidade, transformação e mudança.

Assim, os elementos que integram a identidade são complexos, mas, a meu ver, interligados a dimensões pessoais e que podem ser enfatizados de diferentes maneiras. Nessa pesquisa, trato das identidades como processos em construção, que são pessoais e sociais, multifacetadas e contextuais (assim como as crenças) construídas pelos sujeitos ao longo do tempo, via língua(gem) e cultura (indissociáveis), influenciadas por sistemas de representação não neutros, que são capazes ou não de recrutar sujeitos e ditar as identidades por meio de relações (des)iguais de poder.

Ademais, as identidades são cambiantes, influenciáveis por variados e complexos expositores culturais e podem ser modificáveis a partir de práticas sociais infinitas e conflitantes. Nesse sentido, Coldron e Smith (1999) apontam que entre a agência (a dimensão pessoal no ensino) e a estrutura (o que é “dado” socialmente) são duas faces de tensão em que o sujeito se vê a todo instante na busca de uma redefinição identitária que seja socialmente

legitimada.

Todavia, compreendo a aprendizagem de uma língua estrangeira como uma possibilidade de (re)descobertas na vida, assim como as identidades sociais e profissionais que se fundam na premissa da ação, da agência e dos investimentos dos sujeitos, em meio a arquipélagos de vozes e “eus” que ecoam das multifacetadas experiências dos alunos-mestre.

A seguir, passo a delinear as relações entre as experiências, crenças e identidades na formação inicial de professores de línguas.

2.6 Experiências, Crenças e Identidades: (Re)Aproximando construtos

Assim como as crenças são caracterizadas a partir das experiências (BARCELOS, 2006), as identidades sociais imbricam-se na rede complexa das relações sociais (re) construídas em amplos contextos sociais pelos indivíduos (HALL, 2003; WOODWARD, 2000; RAJAGOPALAN, 2002; MATRELLA-DE-ANDRADE; FIGUEREDO, 2013).

A concepção de identidade profissional re(discutida) encontra-se em construção do que foi e/ou está sendo, não está pronta. Em outros termos, seria como dizer que o sujeito “eu” esteja representado por inúmeras identidades, que vão ser percebidas a partir do contexto histórico, social, cultural, político, etc., nos quais há afiliação de alguma forma, de modos (in) conscientes.

O conceito de “identidades docentes” utilizado nesta pesquisa remete-nos a noção de construção, oposta à ideia de identidade fixa e biologicamente determinada. Desse modo, o prisma teórico a que recorro provém do pós-estruturalismo e se apóia nos pilares dos estudos culturais, que consideram a linguagem em sua constituição (HALL, 1997, 2000, 2003; WOODWARD, 2000).

Além disso, comum em pesquisas em LA, afilio-me às teorizações oriundas do interacionismo sociodiscursivo (RAJAGOPALAN, 2002) por compreender que o espaço da (trans)formação inicial como um campo de práticas sociais complexas, não neutras de (des) construções profissionais. O estágio é, pois, segundo vimos, o lugar onde esses elementos constitutivos precisam ser (re)construídos/ (re)significados por meio de práticas reflexivas e colaborativas.

É sabido que a questão de “ilhar” a disciplina de estágio em detrimento das outras disciplinas, por assim dizer, “isso é problema do professor de estágio”, já havia sido discutida por Gimenez (2004), inclusive sua análise a essa questão apontou um abismo existente entre teoria e prática nas práticas no interior dos cursos de formação inicial. Desse modo, o

caminho da reflexão crítica por meio da construção de novas práticas, novos dizeres e novos saberes são pertinentes alternativas para se (re)pensar as práticas sociais dos cursos de formação de professores de línguas, bem como os currículos que norteiam suas práticas.

Procuramos compreender que as experiências, crenças e identidades são fenômenos (in) diretamente imbricados, correlacionados e dinâmicos, por serem entendidos como processos sociais, contextuais e discursivamente constituídos via-linguagem. Assim, os três construtos estão em interação, em movimento, estão em construção, conforme figura representativa:

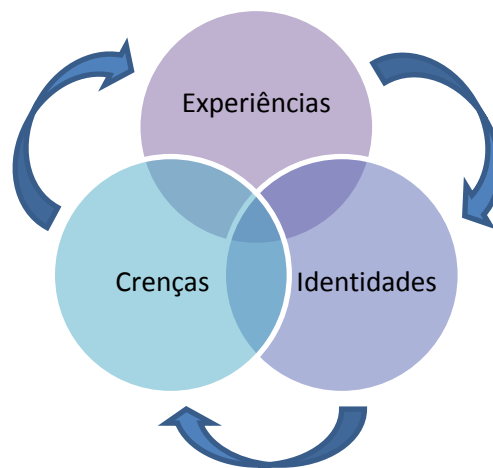


Figura 2: Estágio Supervisionado: O movimento das Experiências, Crenças e Identidades

A associação entre experiências e crenças já foi feita por alguns estudiosos, (MICCOLI, 2010a, 2010b; CONCEIÇÃO, 2004) e estas com as identidades (KALAJA; BARCELOS, 2008; KNOWLES, 1992) e, no caso dessa revisão, procuro compreender de que forma esses construtos se constituem no interior de práticas sociais de ensino do Estágio Supervisionado da formação inicial de professores de LI, a partir da participação de 09 (nove) alunos-professores.

Pela natureza complexa das relações sociais, as crenças são melhor compreendidas em seus diálogos com as experiências individuais (BARCELOS, 2001) e das valorações que fazem aos processos de ensino e aprendizagem. As nossas formas de pensamento e julgamentos sobre nossas experiências, no passado e do presente, são recorrentes em nossos pareceres sobre as questões que envolvem o ensino e aprendizagem de línguas. Estas, por sua vez, orientam nossas ações, de maneira implícita, explícita, contextual e contraditória (BARCELOS, 2001, 2006; BORG, 2003; SILVA, 2010).

No que tange às crenças na sua relação com as constituições identitárias dos alunos-mestre, compreendo a formação com base na prática crítico-reflexiva como o instrumento

catalizador da revisão e questionamento das crenças. Por seu caráter dinâmico e contextual, ao serem revistas, as crenças como representantes de normas, valores e símbolos do mundo social (MAGALHÃES, 2004) podem passar por um processo de (des)construção. Desse modo, as expectativas do aluno-mestre enquanto sujeito em um contexto particular se amplia e novos conhecimentos vão sendo incorporados às suas experiências.

A seguir, descrevo brevemente sobre algumas pesquisas encontradas no repositório de dissertações e teses da CAPES, sobre o estágio supervisionado na formação de professores de LI.

2.7 Estágio Supervisionado: estudos representativos no Brasil

Nesta seção, será apresentado o panorama atual das pesquisas sobre o estágio supervisionado realizadas no Brasil, como esse tema vem sendo abordado em teses e dissertações a partir da CAPES, que faz parte do portal período da CAPES/MEC³³ que disponibiliza uma ferramenta de busca e consulta de dissertações e teses defendidas a partir de 1987, por meio de palavras-chave indicadas.

É importante salientar que essa etapa possibilita-nos ampliar nossa visão para o campo das pesquisas feitas na área de estágio supervisionado. Conforme discutido no tópico 1.2.1 desse estudo, não foi possível encontrar quaisquer trabalhos em experiências, crenças e identidades³⁴, simultaneamente. Então, decidi realizar uma busca sobre o estágio supervisionado, já que o contexto em que discuto o trinômio reside no estágio e no seu impacto na formação profissional do aluno-mestre.

O portal da CAPES oferece o título, a palavra-chave e o resumo do estudo, além disso, disponibiliza a linha de pesquisa na qual a pesquisa está inserida, informações substanciais para a análise da investigação.

Realizei a busca, então, com o termo “estágio supervisionado” e o mesmo se mostrou representativo para o levantamento de trabalhos, pois mostrou um total de 73 trabalhos, teses e dissertações, das quais, 28 são da área de conhecimento: Educação; 12, Ensino de Ciências e Matemática; 04, Educação Física; 04, Matemática; e 07, da área de Letras.

³³ O Banco de Teses da CAPES (<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>) foi acessado no dia 18 de fevereiro de 2014. Desse modo, é possível que mais trabalhos tenham sido incorporados depois dessa data.

³⁴ Pontuação que haja ao menos uma pesquisa em experiências, crenças e identidades, defendida em Dez de 2013, na UnB, mas com enfoque no PEC-G e PL2 (YAMANAKA, 2013).

Diante desse número de trabalhos levantados, delimito a busca às 07 pesquisas voltadas para a área de Letras. Dessa forma, fiz ainda um recorte considerando os seguintes aspectos para a análise:

- Foco no aprendiz como participante da pesquisa;
- Foco na formação de professores de inglês;
- Foco nos processos identitários da profissão;
- Foco no estágio supervisionado em contexto presencial;
- Estudo realizado no contexto brasileiro.

Dos 07 estudos oferecidos pela ferramenta *online* da CAPES, seis têm o foco no aprendiz como participante. Desses 06 estudos, 03 são voltados para a formação inicial e o contexto do estágio em LP, e automaticamente os descartei dessa seleção. Outra abstração feita é de uma dissertação cujo foco está na formação inicial em diferentes Licenciaturas, englobando História, Geografia e Matemática, e para fins desse estudo não foi selecionada.

As duas pesquisas que se encaixam nos critérios delineados para a referência, 01(uma) dissertação de mestrado acadêmico e 01 (uma) tese de doutorado:

Quadro 5: Estudos representativos sobre Estágio Supervisionado

	Granja (2012)	Cabral (2012)
Tema	Percursos de professores de línguas nos primeiros momentos do fazer no magistério – entre práticas de letramentos, saberes e alguns entremeios	Identidade e hibridismo: discutindo a condição de aluno-professor no estágio supervisionado em língua inglesa
Objeto	Práticas de letramento evidenciadas durante a regência	Relação entre as dificuldades vivenciadas pelos licenciandos e a construção de suas identidades durante as atividades de Estágio Curricular Supervisionado
Contexto	Estágio supervisionado	2 instituições de Ensino Superior
Participantes	2 professoras	Alunos-professores do terceiro e quarto anos
Metodologia	Etnografia	Etnografia
Resultados	<ul style="list-style-type: none"> ▪ As práticas de letramento das professoras são construídas em meio a diferentes saberes – formais e não formais; ▪ O letramento das professoras, entendido como um todo, parece estar sendo construído num movimento contínuo que compreende várias partes: a mobilização de saberes que dizem 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A construção da identidade do aluno-professor no processo de estágio contribui para que a formação de professores de LI seja compreendida como um processo, como um momento fundamental na construção da história pessoal e profissional do licenciando; ▪ À medida que o aluno-professor depara-se com situações novas pode

	respeito a vozes advindas da esfera universitária e outros saberes das experiências adquiridas no espaço escolar, onde há presença de diversos entremeios dentre as práticas de linguagens	ressignificar os sentidos de professor e de aluno, da sua cultura e da cultura do outro, num movimento constante de (des)identificações.
--	--	--

As duas pesquisas descritas no quadro acima têm como pano de fundo o contexto do Estágio Supervisionado. O primeiro estudo foi desenvolvido no Estado do Tocantins e o segundo, no Paraná. No primeiro, a noção de Estágio Supervisionado é compreendida como um conjunto de práticas sociais e está imersa numa perspectiva transdisciplinar (LA e Educação). No segundo, como um momento híbrido e ambíguo em que o aluno-professor se divide entre o ser aluno e ser professor, ora falante da língua portuguesa, ora falante da língua inglesa.

A base teórica volta-se para os Novos Estudos do Letramento (NEL), na primeira pesquisa, buscando uma perspectiva crítica e sensível para olhar as práticas de letramentos de duas professoras colaboradoras da pesquisa, e intercultural no segundo, visando compreender como o aluno-professor constrói-se e é construído durante as vivências do estágio. A abordagem de pesquisa utilizada em ambos os estudos é a etnográfica cujo foco está no contexto e nas maneiras de como duas professoras vêm construindo seus objetos de ensino e construindo suas identificações com a profissão.

Em linhas gerais as análises apontam que o letramento das professoras é entendido como movimentos que estão sendo construídos, mobilizando saberes da experiência e saberes formais. E, no segundo caso, o estágio apresenta-se como um momento intervalar e aglutinador de conflitos que contribuem para a construção de posicionamentos e reposicionamentos em que os sentidos de ser professor são constantemente ressignificados em um movimento contínuo de (des)identificações.

Em se tratando do assunto que discuto neste estudo, a partir da consulta ao estado atual de pesquisas brasileiras realizadas e publicadas no Banco de Teses da CAPES, é possível concluir que investigações que articulem experiências, crenças e identidades nos diferentes contextos de ensino e aprendizagem de línguas, e especificamente no contexto de formação inicial e estágio supervisionado, inexistem.

Desse modo, explicito no capítulo seguinte os procedimentos metodológicos adotados para a realização dessa pesquisa.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE PESQUISA – “NAVEGAÇÃO EM CURSO COM MAPA, BÚSSOLA E LUNETAS”

[...] Chamam por mim as águas,
Chamam por mim os mares,
Chamam por mim, levantando uma voz corpórea, os longes,
As épocas marítimas todas sentidas no passado, a chamar.[...]

(Ode Marítima – Álvaro de Campos)

Neste capítulo, serão apresentados, inicialmente, os pressupostos metodológicos e a escolha por esse tipo de pesquisa na realização da presente dissertação. Em seguida, paralelamente à discussão dos princípios dessa pesquisa, será descrito o contexto em que essa investigação ocorrerá. Para finalizar, serão abordados os instrumentos e os procedimentos adotados no processo de coleta e análise dos dados.

3.1 O paradigma qualitativo

O caráter desse estudo se encontra no paradigma qualitativo (CRESSWELL, 2007, p. 184), “a investigação qualitativa emprega diferentes alegações e conhecimentos, estratégias de investigação e métodos de coleta e análise de dados”. As pesquisas que utilizam a abordagem qualitativa contribuem para o desenvolvimento do conhecimento em uma área ou uma problemática específica.

[a]s pesquisas que se utilizam da abordagem qualitativa possuem a facilidade de poder descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos de mudança, criação ou formação de opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos. (OLIVEIRA, 1997, p. 116).

Nesse tipo de pesquisa, há a compreensão de que se constroem sentidos nas interações sociais, sendo necessário buscar ferramentas para proceder à análise dos aspectos que emergem destas interações, e, também, à interpretação de tais aspectos. Esta abordagem tem tido diferentes significados ao longo da evolução do pensamento científico, mas se pode dizer, enquanto definição genérica, que abrange estudos nos quais se localiza o observador no mundo, constituindo-se, portanto, num enfoque naturalístico e interpretativo da realidade (DENZIN e LINCOLN, 2000).

Esse tipo de abordagem se adequa a esta pesquisa, pois se filia ao esforço de explicar e tratar os dados encontrados usando critérios claros, explícitos, com teoria, método e linguagem adequada. Em outros termos, o que caracteriza a investigação qualitativa é a coleta dos dados em seu ambiente natural, constituindo o investigador em seu principal instrumento (BELL, 2008). Além disso, trata-se de um estudo descritivo, flexível, no qual o pesquisador assume uma postura reflexiva em todos os momentos que revê os dados.

Considero que esta pesquisa é de cunho qualitativo, a partir do momento que se rege por critérios diferentes dos manejados pelo positivismo, alcançando, dessa forma, produtos com realidade científica. Assim, entendo que os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa, de acordo com Flick (2009, p. 23):

[...] consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos.

Sobre o tipo de pesquisa utilizado nesta investigação, caracterizo o presente estudo como um estudo de caso (LÜDKE; ANDRE, 1986, 2003; YIN, 2005). Pensando no processo e não simplesmente nos resultados com vistas à perspectiva crítica-reflexiva é que me comprometo com a busca de um maior entendimento dos processos formativos da profissão docente.

3.1.2. O estudo de caso

A escolha feita para a realização desse estudo é orientada pela pesquisa qualitativa (FLICK, 2009) estritamente com a utilização do estudo de caso. Segundo Bell (2008) esse tipo de pesquisa possibilita aos pesquisadores que um determinado aspecto de um único caso ou problema seja estudado de forma mais profunda (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). As autoras salientam que os fatores externos podem auxiliar na apreensão e interpretação da problemática em análise.

O pesquisador, nesse sentido, tem à sua disposição a utilização de uma variedade de fontes para a coleta de dados em vários momentos da pesquisa e em situações diversas. (LÜDKE; ANDRE, 2003).

As autoras Lüdke e André (2003) estabelecem, ainda, características essenciais que o estudo de caso apresenta. São elas:

- visam à descoberta;

- enfatizam a interpretação em contexto;
- buscam retratar a realidade de forma completa e profunda;
- usam uma variedade de fontes de informação;
- revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas;
- procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social;
- utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Nas palavras de Yin (2005, p. 32), o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência, com diferentes propósitos, tais como:

- explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e
- explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos.

O estudo de caso pode, pois, ser utilizado tanto em pesquisas exploratórias quanto descritivas e explicativas. De acordo com Yin (2005), diante das possibilidades das pesquisas sociais, na perspectiva qualitativa, o método do estudo de caso possui relevância significativa no meio acadêmico, e acrescenta que estudo de caso é uma investigação empírica, um método que abrange tudo – planejamento, técnicas de coleta de dados e análise dos mesmos.

Como o estudo de caso refere-se a um estudo particular, André (2005) afirma que uma contribuição significativa desse tipo de pesquisa é a sua capacidade heurística que se refere à ideia de que o estudo de caso ilumina a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado, podendo “revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido” (ANDRÉ, 2005, p.18), fornecendo informações valiosas.

André (2005) destaca que o preparo do pesquisador, frente a esse tipo de pesquisa, para não se perder nas aparências e no inusitado, requer do mesmo, um posicionamento de suas dimensões intelectual, pessoal e emocional.

Ainda segundo Yin (2005), o conhecimento gerado pelo estudo de caso é mais concreto, mais contextualizado, mais voltado para a compreensão do leitor e baseia-se em populações de referência determinadas pelo leitor.

Visando alcançar mais informações sobre as excentricidades desse contexto específico na investigação sobre experiências, crenças e identidades, passarei a justificar, a seguir, minhas motivações para trabalhar com as narrativas de alunos-professores.

3.2 O uso de narrativas nessa pesquisa

O recurso do método biográfico na área das ciências da educação é uma perspectiva metodológica recente, foi largamente empregada nos anos 1920 e 1930 pelos sociólogos da Escola de Chicago. Depois o método sofre um colapso súbito e radical caindo em quase completo desuso nas décadas seguintes e volta a ser novamente utilizado no campo da sociologia nos anos 1980. (BUENO, 2002).

Bueno *et. al.* (2006) afirma que o uso das autobiografias e histórias de vida em investigações sobre formação de professores e profissão docente de maneira mais intensa, no Brasil, se deu, sobretudo, a partir dos anos 1990 e contribuiu para renovar a pesquisa educacional.

Desse modo, por considerar as palavras de Nóvoa (1992 *apud* Bueno, 2002) de que a partir dos anos 1980 houve um direcionamento dos estudos sobre formação docente, cuja ênfase sobre a formação do professor veio favorecer o aparecimento de um grande número de obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores, é que optei pela escolha desse método de pesquisa.

Gimenez (1997) explica que as narrativas permitem aos indivíduos captar os significados das experiências anteriores, revelar episódios significativos que funcionam como pano de fundo para ações em sala de aula. Além disso, a autora pontua que o uso de narrativas por estudiosos procura melhor entender o processo de socialização dos professores e sua construção identitária.

O mundo em que vivemos pode ser entendido de forma narrativa, a vida é exercida de fragmentos narrativos, estabelecidos em tempo e espaço históricos (CLAUDININ; CONNELLY, 2011). Desse modo, a melhor maneira de compreender a experiência é por meio da narrativa, pois o pensamento narrativo se constitui como forma-chave de redigir e refletir sobre a experiência.

Ademais, esse tipo de pesquisa pode auxiliar na reflexão sobre as ações, enriquecer a compreensão das práticas e ajudar os pesquisadores a terem um entendimento mais complexo sobre tais práticas.

[...] o uso intenso que se faz das autobiografias e histórias de vida trouxe dados importantes para o debate e aprofundamento das questões referentes à pesquisa educacional, no que tange à formação de professores e profissão docente. (BUENO *et. al.*, 2006, p. 409)

Bueno *et. al.* (2006) ressalta que nos trabalhos analisados em relação às autobiografias é notório uma imprecisão conceitual desse termo. Para fins de esclarecimentos terminológicos, para essa pesquisa, optou-se pelo emprego do termo *narrativas*, uma vez que para as referidas autoras, expressões como biografias, autobiografias, histórias de vida são utilizadas em diferentes campos – história, sociologia, antropologia, psicologia, literatura, além de outras, se fazem ora de maneira ambígua, ora contraditória, sendo, pois, necessária, a realização de uma apropriação teórica que os conceitos de uma área para outra requer.

Barcelos (2010) afirma que o interesse por narrativas e histórias como instrumento e como abordagem de pesquisa na análise de aspectos do processo de ensino e aprendizagem de línguas vem crescendo no Brasil e no mundo. A autora reitera que devido às qualidades históricas e o potencial de caracterizar as experiências humanas faz com que a Pesquisa Narrativa esteja presente em vários campos tais como a teoria literária, história, antropologia, teatro, artes, filmes, teologia, dentre outros.

Segundo Barcelos (2010), esse interesse é ainda mais recente na Linguística Aplicada e se encontra dentro de um movimento ainda maior cujo foco está nas experiências e narrativas de aprendizes e professores de línguas e aponta estudos como de Pavlenko (2001, 2002) e Benson e Nunan (2002) que trazem narrativas de alunos e de professores de línguas.

Barcelos (2010, p. 147) reconhece que, “de certa forma, os estudos de crenças, focalizam as experiências no processo de aprender línguas”. Para Clandinin e Connelly (2000 *apud* BARCELOS, 2010, p. 148), “o termo ‘experiência’ é chave na pesquisa narrativa” A autora esclarece que esses autores têm sua base na filosofia, em estudos de John Dewey, que entendem educação e estudos educacionais como forma de experiência, especificamente em seus conceitos de situação, continuidade e interação.

Da mesma forma, Connelly; Clandinin (1990) veem o ensino como uma expressão da biografia e histórias pessoais, ou seja, uma narrativa em ação. Ortenzi *et. al.* (2002) afirma que a ideia de ensinar e aprender são questões altamente pessoais e relacionadas com a identidade do professor e com sua história de vida. Com isso, as autoras analisam que, no âmbito da formação de professores, há um espaço se abrindo para que as experiências sejam

compartilhadas e analisadas, dando voz às suas histórias para que sejam compreendidos o seu pensamento, conhecimento e ação.

A meu ver, a narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011) como instrumento de coleta de dados possibilita conhecer os significados construídos ao longo das experiências humanas dos participantes, alunos-mestres, buscando compreender escolhas, marcos e expectativas, lutas, sucessos, fracassos, em seus respectivos contextos e experiências na formação de professores.

Sendo assim, as narrativas constituem um campo fértil para se discutir e problematizar a questão da identidade docente em torno do gênero discursivo (MOITA LOPES, 2002) e situa, sem dúvida, as experiências, os anseios, as dificuldades e as crenças no processo ensino aprendizagem de línguas.

Após explicitar sobre minhas motivações sobre a utilização das narrativas, passo agora a discorrer sobre a escolha do contexto e dos participantes desta pesquisa.

3.3 A descrição do contexto e dos colaboradores da pesquisa

A coleta de dados para esta pesquisa ocorreu na turma de 3º ano do Curso Licenciatura Plena em Letras (inglês/português) de uma universidade pública do estado de Goiás. A escolha da turma do terceiro ano deveu-se, a princípio, pelo fato de os alunos, em relação ao quarto ano, se encontrarem em maiores condições para colaborarem com a pesquisa já que farão monografias somente no último ano letivo, motivo esse que pode gerar um acúmulo de atividades para os mesmos.

No Estágio Supervisionado do Currículo do Curso de Licenciatura Plena em Letras da universidade pesquisada, contemplam-se dois anos de orientações, sendo que o primeiro ano ocorre no terceiro ano letivo do Curso, nas escolas do Ensino Fundamental II (6º a 8º anos), e, no quarto e último ano da graduação, os graduando estagiam nas séries do Ensino Médio. Quanto a isso, foi proposital também a decisão com a turma do terceiro ano, em virtude de que, nesse ano, a experiência com a regência de estágio se constitui para muitos suas primeiras experiências com a docência. Então, acreditando que eles poderiam contribuir com esta pesquisa na compreensão dos fatores elencados nos objetivos da mesma, é que me lancei a essa escolha.

O início da coleta de dados estava previsto para o mês de maio do ano de 2013. E justamente nesse período, a universidade estava vivendo uma época de instabilidade muito grande, realizando muitas reuniões para se posicionarem ou não em relação a uma greve, visto

que muitas das unidades do estado já tinham aderido. Em relação ao calendário letivo e quanto à realização desse estudo comecei a me preocupar, pois era necessária a presença dos alunos ali nas aulas para que pudesse obter e gerar meus dados de pesquisa.

Por razões relevantes, a congregação em sua maioria resolveu aderir à greve. Assim, a mesma se estendeu até julho, decidindo que em agosto haveria o retorno às aulas, o que me encheu de esperanças para que mantivesse minha proposta de pesquisa. Com o término da greve, retornei à universidade, obtive autorização da direção da Unidade e da coordenação do Curso e também respostas afirmativas das professoras e dos alunos do terceiro ano do Curso. Portanto, segui as etapas da coleta de dados.

Para maiores esclarecimentos, conversei anteriormente com as duas professoras³⁵ de estágio sobre o processo de participação nas aulas. Depois com os alunos da turma do terceiro ano solicitando permissão para a realização da pesquisa, expliquei meus objetivos bem como todas as responsabilidades dos alunos a partir do momento em que aceitariam a colaborar para a concretização da mesma.

No quadro abaixo, apresento o cronograma das aulas em que parte dos dados foram coletados, durante um período de cinco (05) meses. Concomitante ao período das gravações, também delinhei as datas e as etapas da aplicação dos demais instrumentos de pesquisa:

Tabela 1: Descrição do cronograma da coleta de dados

Dia/Mês/Ano	Realização da coleta de dados
07/08/2013	-Reinício das aulas da Disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I. Não houve um número considerável de alunos nesse dia. Mesmo assim conversei com os alunos sobre os detalhes da pesquisa. -A solicitação formal de autorização de pesquisa para a professora e alunos, bem como a carta de permissão para direção e coordenação da Universidade. ³⁶
14/08/2013	Não houve gravação de aula em virtude de um evento anual do Curso de Letras intitulado “Semana de Letras”
21/08/2013	1ª gravação de aula e distribuição do Questionário I ³⁷ para serem respondidos em casa pelos alunos.
28/08/2013	Não houve aula da disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I nesse dia. No referido horário da aula, os alunos foram convocados para uma reunião para discutirem sobre a Avaliação Institucional da Unidade.
04/09/2013	2ª gravação de aula.

³⁵No início de Agosto de 2013, com o retorno às aulas depois da greve, as duas professoras se dispuseram a me ajudar no que fosse preciso para a efetivação da pesquisa. No total eram 25 alunos, separados em turma A e B. Na turma A tinha 11 alunos e na B, 14 alunos. Os dados foram gerados na turma A, sob supervisão da professora Tatá.

³⁶ As cartas de autorização da direção, coordenação e alunos para a realização da pesquisa estão expostos nos apêndices A e B desse trabalho.

³⁷ O modelo do Questionário I encontra-se no Apêndice C desse trabalho.

11/09/2013	3ª gravação de aula.
18/09/2013	4ª gravação de aula.
25/09/2013	5ª gravação de aula.
02/10/2013	6ª gravação de aula.
09/10/2013	7ª gravação de aula. Nesse dia foi recolhido o Questionário I e entregue o Questionário II ³⁸ para os participantes responderem em casa.
16/10/2013	Não houve gravação de aula nesse dia em virtude de uma programação para o Dia do Professor.
23/10/2013	Não houve gravação de aula nesse dia.
24/10/2013	8ª gravação de aula.
31/10/2013	9ª gravação de aula. Recolhimento do Questionário II.
07/11/2013	10ª gravação de aula. Nesse dia foi pedido aos alunos que fizessem em casa um desenho ilustrativo sobre a experiência de estágio que tiveram. Os alunos levariam a narrativa visual no dia em que agendaram as entrevistas.
14/11/2013	11ª gravação de aula. Nesse dia foi feito o agendamento das gravações das narrativas orais, das entrevistas e das explicações das narrativas visuais. O roteiro para a realização da gravação das narrativas orais encontra-se no Apêndice E ³⁹ , e das entrevistas, no Apêndice F ⁴⁰
21/11/2013	12ª gravação de aula ⁴¹ .
27/11/2013	Realização da gravação das narrativas orais, da entrevista e das explicações das narrativas visuais.

Feita a descrição da coleta de dados e das etapas que sucederam a realização da pesquisa, passo a relatar um pouco sobre o contexto de ensino escolhido e o contexto do estágio docente.

3.3.1 O contexto

O contexto de ensino investigado é de um curso de Licenciatura Plena em Letras de uma universidade pública no interior do estado de Goiás, com habilitação para Língua Portuguesa, Língua Inglesa e respectivas Literaturas, com duração de quatro anos, oferecido no período noturno. Além do curso de Letras, a universidade oferece outros cursos de Licenciatura Plena no período noturno: Geografia e História; e outro de Ciências Biológicas, ofertado no turno matutino. O público alvo da referida universidade se constitui de alunos do próprio município, da área rural próxima, distritos e cidades circunvizinhas, totalizando aproximadamente dezesseis localidades.

³⁸ O modelo do Questionário II encontra-se no Apêndice D desse trabalho.

³⁹ Além do roteiro para a gravação de narrativa oral, há a transcrição de narrativa oral de uma participante do estudo.

⁴⁰ Além do roteiro para realização da entrevista, exponho a transcrição de uma entrevista também.

⁴¹ A transcrição de uma aula de Prática de Ensino encontra-se no Apêndice G desse trabalho.

Localizada há aproximadamente 160 quilômetros da capital do estado – Goiânia, o município em que a instituição de ensino está situada possui cerca de 27 mil habitantes. Até o presente momento, é possível contar pelo menos três universidades na cidade: uma universidade particular que oferece quatro cursos – Administração, Agronegócios e Sistemas de Informação (bacharelado) e Pedagogia (licenciatura); uma universidade de ensino à distância, que oferece cursos de Ciências Contábeis (bacharelado), Estética e Imagem Pessoal, Gestão Ambiental e Gestão Hospitalar (tecnológicos), e Pedagogia (licenciatura). Por fim, a universidade pública em que a pesquisa foi realizada.

No Curso de Letras, por ser um curso noturno, um número significativo de alunos precisa de, geralmente, conciliar trabalho e estudo. Nele, a cada ano são ofertadas 40 vagas ao público, das quais, todas devem ser preenchidas para habilitação em Português e Inglês, não havendo, portanto, outra opção de grade curricular, e a realização dos estágios supervisionados são a partir da segunda metade do Curso. Quanto a isso, a universidade possui o Projeto de Estágio Supervisionado em que são previstas todas as normatizações a serem seguidas para o legal cumprimento das exigências do estágio docente.

O referido curso de Letras, visto pelo Projeto Político Pedagógico (doravante PPP, 2009), tem como principal objetivo:

O Curso de Letras destinar-se-á à formação de profissionais da educação, para atuarem na docência Ensino Fundamental e no Ensino Médio, nas áreas de Língua Materna e Língua Estrangeira (inglês) e suas Literaturas. O graduado em Letras estará apto a desenvolver suas atividades profissionais, exercendo as funções de professores pesquisadores, críticos literários, revisores de textos, secretários e assessores culturais.

O Curso de Letras dessa universidade em Goiás pretende formar profissionais intelectuais com capacidade crítica e reflexiva e competência linguística, literária e didático-pedagógica. O profissional em Letras deverá, ainda, estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho.

Para tanto, a comunidade acadêmica, composta por todos os envolvidos no processo de formação desses profissionais, assume uma postura de incentivo à atitude investigativa, valoriza a ideia de que conhecer implica trabalhar com as informações, classifica-as, analisa-as e contextualiza-as, assim promove a formação crítico-reflexivo dos discentes de Letras. (PPP, 2009, p. 10)

O Projeto Político Pedagógico (doravante PPP) é uma elaboração conjunta das universidades do estado. Com isso esse projeto tenta melhorar a educação no estado, uma vez

que a mesma é uma universidade *multicamping* atuando em aproximadamente quarenta e duas localidades diferentes, e em quinze delas o curso de Letras é ministrado, procurando se adaptar às demandas da sociedade.

A coleta de dados foi conduzida com alunos do terceiro ano do Curso de Letras, período em que os alunos-mestre iniciam o Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I. Conforme é explicitado na Resolução CNE/CP/n.02-19/02/2002⁴², os Cursos de Licenciatura, de graduação plena, precisam cumprir um mínimo de duas mil e oitocentas horas para os cursos de formação de professores da educação básica, assim distribuídas:

- ✚ 1800 horas de aulas - conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- ✚ 400 horas ao longo do curso - prática como componente curricular;
- ✚ 400 horas início da segunda metade do curso - estágio curricular supervisionado;
- ✚ 200 horas - outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Nesse sentido, as 400 horas de prática é destinada ao cumprimento das exigências do estágio obrigatório que tem início no terceiro ano e término no quarto e último ano da graduação: 200 horas no terceiro ano, referente ao ensino fundamental, e 200 horas, no quarto ano, destinado ao ensino médio. Considerando a dupla habilitação do Curso de Letras, a metade está reservada ao cumprimento das atividades em Língua Portuguesa, e metade para Língua Inglesa⁴³.

Quanto à carga horária a ser cumprida, esta se subdivide em atividades de orientação, planejamentos, observação de aulas e regência na escola-campo. O estágio docente de inglês do terceiro ano é composto das etapas de observação (cinco aulas de inglês) dos profissionais titulares das escolas-campo, e posteriormente, a etapa de regência (quinze aulas de Inglês). As cinquenta e cinco horas de ensino que integram o estágio de LI são dedicadas em sala de aula para a discussão de teorias. Todavia, por conta do tecnicismo e da tradição das normatizações do estágio, esse tempo é ocupado com atividades que servem para o cumprimento de trabalhos que compõem o portfólio: apresentação de projetos de oficina, miniaulas, produção de relatórios, etc.

⁴² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> Acesso em 15 Out, 2013

⁴³ Para visualizar as ementas das disciplinas de Estágio (componente teórico e prático) de língua inglesa, referente ao 3º Ano do Curso, ver Anexo B. Farei referência, a partir de agora, apenas às atribuições de carga-horária de LI, porém fica a critério do leitor, verificar a carga horária simplificada de todas as disciplinas da matriz, incluindo língua portuguesa, no Anexo A desse trabalho.

O currículo do curso de Letras, detalhado na Matriz Curricular⁴⁴, está elaborado em *roll* de disciplinas com conteúdos de formação básica, prática pedagógica e complementar. A área de língua inglesa conta com uma diversidade de disciplinas distribuídas ao longo do curso, sendo elas reservadas ao ensino e aprendizagem de língua inglesa, Laboratórios de Prática Oral, Literaturas de língua inglesa, Orientações para o Estágio Supervisionado, além de disciplinas de linguística aplicada e optativas voltadas para a língua inglesa.

Quanto às disciplinas que os alunos têm, no primeiro e segundo anos da graduação, acesso (in)direto com a docência, podemos vincular ao menos cinco disciplinas voltadas à educação e ao ensino: Fundamentos da Educação, Didática, Novas Tecnologias em Educação, Políticas Educacionais e Psicologia da Educação – desenvolvimento e aprendizagem.

Assim sendo, o PPP do curso de Letras da universidade pesquisada delinea que o currículo está distribuído, na maioria das horas em carga horária teórica num percentual de 33%; seguido de 7% de carga horária de prática pedagógica, além de 6% de carga horária de atividades que complementam a aprendizagem como demonstra o gráfico seguinte:

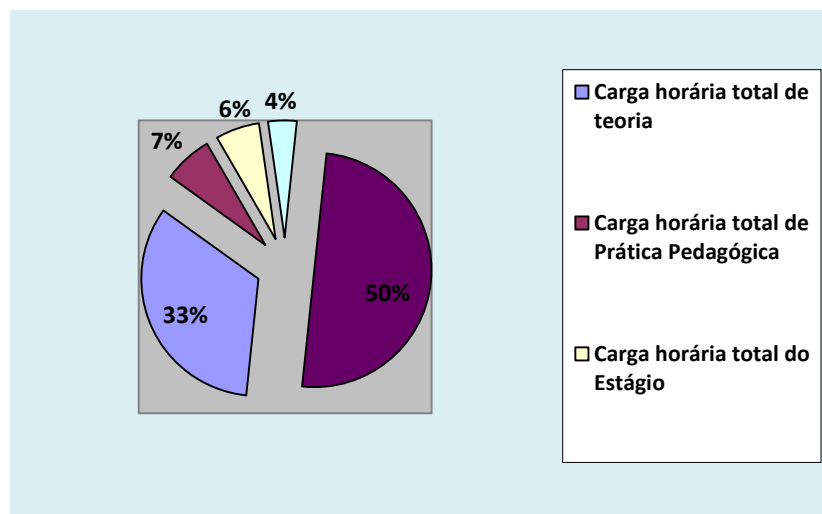


Figura 3: Distribuição da carga horária teórico-prática da Universidade

Com a leitura do PPP, nota-se uma tendência contraditória de seu conteúdo. Ao se pensar em formação como espaço de socialização, colaboração, participação, dentre outros, é claro, complexo, não se pode pensar a realidade de maneira tão redutora e fragmentada e muito menos mecânica. De acordo com as distribuições, há uma predominância das disciplinas de pressupostos teóricos em contramão com as de prática. Em contrapartida, no PPP é

⁴⁴ Para visualizar todas as disciplinas componentes do currículo, ver a Matriz Unificada do Curso de Letras da universidade em estudo no Anexo A.

apresentado um perfil esperado de “profissional intelectual com capacidade crítica e reflexiva”, dentre outras competências e atribuições:

- ✚ profissional intelectual com capacidade crítica e reflexiva;
- ✚ profissional com competência linguística, literária e didático-pedagógica;
- ✚ profissional comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional;
- ✚ profissional preocupado com as consequências da sua atuação no mundo do trabalho.

O Curso de Letras oferece aos alunos de graduação eventos voltados para a área de inglês, tal como o “*Englishow*” – um evento anual em que os alunos participam de uma noite de talentos com apresentações artísticas: música, teatro, dança, etc., ademais, acontece anualmente, também, a tradicional Semana do Curso de Letras com Conferências, Seminários, Oficinas, *Workshop*, apresentações de trabalhos, e/ou participações como ouvintes, na busca pelo desenvolvimento acadêmico e profissional. Além disso, o curso busca oportunizar aos alunos a participação em projetos de extensão, grupos de pesquisa nas áreas de língua inglesa, com financiamento de bolsas que auxiliam os mesmos durante a sua formação.

3.3.2 Os participantes

Na turma do terceiro ano do Curso de Licenciatura em Letras havia, ao todo, 25 alunos matriculados, supervisionados por 02 (duas) professoras formadoras. As turmas eram compostas por 11 alunos na turma A e 14 alunos na turma B. A turma escolhida para essa pesquisa foi a turma A, sob a supervisão da professora formadora Tatá⁴⁵. Dos 11 alunos da turma A, apenas 09 (nove) alunos-professoras aceitaram participar da pesquisa. As duas alunas recusaram participar da pesquisa por razões de falta de tempo para atender às solicitações das gravações requeridas da pesquisa.

As participantes da pesquisa são todas do gênero feminino com faixa etária entre 19 a 47 anos. No quadro abaixo estão informações sobre a idade e a atual profissão das participantes do estudo na forma de seus pseudônimos:

⁴⁵ Pseudônimo utilizado pela professora formadora da turma A. Apesar de não ser participante direta da pesquisa, pontuo algumas informações sobre ela: tem 42 anos de idade, possui especialização na área de ensino de línguas, e há 10 anos leciona disciplinas de LI e Orientações de Ensino Estágio Supervisionado de LI na instituição de ensino superior pesquisada.

Quadro 6: Perfil das participantes do estudo⁴⁶

Participantes	Idade	Profissão
1. Alice	23	Costureira
2. Ana Amélia	47	Funcionária pública
3. Ana Júlia	19	Estudante
4. Bella	26	Trabalho eventual
5. Clara	19	Estudante
6. Danila	37	Estudante
7. Gabriella	27	Funcionária pública
8. Manu	19	Secretária
9. Sofia	30	Atendente comercial

No próximo tópico, delinheio os instrumentos de coleta utilizados para a realização desse trabalho.

3.4 Os instrumentos da pesquisa

Com base nos objetivos propostos neste estudo, foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa para a coleta de dados: narrativas orais e visuais, questionários, observações e notas de campo e as entrevistas.

3.4.1 As narrativas orais e visuais

É importante ressaltar que, neste estudo, opto pelo uso das narrativas em seu formato oral, por acreditar que o aluno-professor pode demonstrar maior espontaneidade e discorrer melhor sobre suas trajetórias de vida. Assim, corroborando com as especificidades descritas de que as narrativas podem trazer para uma compreensão mais profícua a partir da problematizações das várias questões inerentes à formação inicial, é que me remeto a dar ênfase a esse instrumento como potencializador das análises feitas a partir dessa investigação.

Considero, além disso, que além de participar das práticas instauradas pela disciplina em sala de aula, ao mesmo tempo posso propiciar momentos de reflexão aos alunos, levando-os a reviver suas próprias histórias, dialogar sobre seus anseios e expectativas em torno da (não) identificação com a profissão, por meio do relato de experiências concretas de ensino e aprendizagem de línguas em que se mesclam passado, presente e também projeções de futuro.

⁴⁶ As informações do perfil das participantes do estudo foram extraídas do Questionário I (socioeconômico), respondido pelos alunos ao início da pesquisa. Quanto a essas informações em maiores detalhes sobre os participantes, ver tópico 4.1 do Próximo Capítulo dessa dissertação.

Nesse sentido, Vieira-Abrahão (2004, p.134) sugere que elas podem auxiliar os professores “a examinarem suas experiências de aprendizagem e o seu impacto sobre sua prática e filosofia individual de ensino-aprendizagem”. Partindo dessa ideia, quis avançar ainda mais na compreensão dessas histórias e solicitei a eles que representassem suas percepções das experiências geradas pelo estágio com a criação de um desenho que ilustrasse tais valores.

O uso das narrativas visuais são instrumentos eficazes no aprofundamento das crenças de alunos nos contextos de ensino e aprendizagem (PAIVA, 2008; OLIVEIRA, 2010) e consiste em uma indagação aos participantes da pesquisa com vistas a representarem por meio de um desenho suas concepções de aprendizagem e ensino, no caso desse estudo, em torno do estágio supervisionado. As produções visuais foram feitas pelos alunos com alguns dias de antecedência da gravação em áudio das explicações.

As gravações das narrativas orais, das entrevistas semipadronizadas, bem como das explicações das narrativas visuais foram realizadas em uma sala de aula na própria universidade, no dia 27 de novembro de 2013, conforme agendamento prévio⁴⁷, quando todos os participantes já haviam concluído a etapa obrigatória da regência de estágio supervisionado nas escolas-campo de nível fundamental.

3.4.2 Questionários

Ao longo da pesquisa, foram aplicados aos participantes, dois questionários como instrumentos de coleta de dados. O Questionário I é denominado de Questionário Sócio Econômico (OLIVEIRA, 2010), nele estão contidas 10 (dez) questões que visam a compreender melhor o perfil dos alunos pesquisados, a partir de levantamento de informações tais como: emprego, carga horária trabalhada semanalmente, a renda pessoal/familiar, estado civil, se tem filhos, quantidade de pessoas com as quais vive, escola onde estudaram, quanto tempo se dedicam diariamente aos estudos, etc., para melhor entender a razão da escolha pelo Curso de Letras e (se) buscam uma profissão na área como professores.

Em um segundo momento, o Questionário II foi aplicado, o mesmo tem um total de 05 (cinco) perguntas em formato aberto para que os alunos-professores respondessem sobre suas experiências com a docência a partir do estágio de regência. Nele, os alunos-professores puderam documentar suas experiências de ensino, dificuldades, desafios e projeções futuras.

⁴⁷ Ver cronograma da coleta de dados, no tópico 3.3 deste capítulo.

Segundo Abrahão (2006) *apud* Rodrigues; Silva (2010), o objetivo do questionário aberto é explorar as percepções pessoais, crenças e opiniões dos informantes. Esse tipo de pesquisa busca respostas mais ricas e detalhadas, permitindo um mapeamento das percepções do pesquisado.

Para Gil (2008) o questionário composto por um conjunto de questões submetidas a pessoas tem o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

É com essa perspectiva que os dois questionários⁴⁸ foram utilizados,

3.4.3 Observação e notas de campo

A observação foi feita através do registro de notas de campo das aulas de Orientações de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I que acontecem semanalmente, sendo possível manter um contato direto com os procedimentos adotados pelas professoras em sala de aula e as interações dos alunos-professores.

Lüdke e André (1986) afirmam que através da observação é possível um contato pessoal entre o pesquisador e o pesquisado, e isso apresenta grandes vantagens como: a experiência direta é o melhor caminho para verificar a ocorrência de um determinado fenômeno, permite também que o observador chegue mais perto das ações do pesquisado, além de serem extremamente úteis para “descobrir” aspectos novos de um problema.

Para Cresswell (2007), nas observações, o pesquisador toma notas de campo sobre o comportamento e as atividades das pessoas no local de pesquisa, assim ele registra as ações do pesquisado. Todavia, de acordo com Seltiz et. al., (1967, p. 120), o principal inconveniente da observação está em que a presença do pesquisador pode provocar alterações no comportamento dos observados, destruindo a espontaneidade dos mesmos e produzindo resultados pouco confiáveis. As pessoas, de modo geral, ao se sentirem observadas, tendem a ocultar seu comportamento e suas atitudes ditas “mais espontâneas”. Desse modo, não considero que minha presença como pesquisadora no ambiente nas aulas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado I tenha sido neutra.

Em se tratando da presença do pesquisador na sala de aula, Lüdke e André (1986, p. 120) afirmam que as reações das pessoas observadas devem ser consideradas, “por essa razão é que a observação enquanto técnica de pesquisa pode adotar modalidades diversas, sobretudo em função dos meios utilizados e do grau de participação do pesquisador”. Todavia, mesmo

⁴⁸ Para informação sobre as datas em que os Questionários I e II foram aplicados, consultar o tópico 3.3 deste Capítulo Metodológico.

considerando que a presença da pesquisadora tenha sido amplamente notada e considerada no contexto de coleta de dados, pois do contrário, outras atitudes por parte dos alunos e professora formadora poderiam ter tido geradas, julgo que o tipo de observação seja denominada não-participante, pois a pesquisadora se caracteriza como alheia ao grupo, espontânea e informal (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Nesse sentido, concordo que mesmo que minha presença ao perfazer as gravações alterasse a dinâmica de atividades e participações nas aulas, não “participei” ativamente nem intervi nas aulas durante o período de aulas observado.

O registro das aulas da disciplina de Orientações de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I, das interações e comportamentos dos alunos-mestre foi feito em gravação em áudio e vídeo. Esse recurso tecnológico representou um ótimo auxílio para a pesquisadora, pois, nas aulas, os alunos apresentariam seus projetos de oficina, seminários sobre assuntos teóricos, etc., sendo, portanto, fundamental a gravação desses momentos para melhor obter esses dados oriundos das aulas a fim de desvelar as vivências contextuais e pedagógicas dos alunos-professores em formação. Segue abaixo, no quadro, o cronograma de aulas assistidas e gravadas em áudio e vídeo e a descrição rápida de cada aula:

Tabela 2: Calendário das observações e as temáticas das aulas gravadas

Data	Temáticas das aulas gravadas
1ª gravação: 21/08/2013	A professora discutiu com os alunos sobre os detalhes do projeto e da realização de Oficinas Pedagógicas na escola-campo.
2ª gravação 04/09/2013	Apresentação de projetos de oficinas por dois grupos de alunos, seguidas de ponderações da professora.
3ª gravação 11/09/2013	Apresentação de projetos de oficinas por dois grupos de alunos, seguidas de ponderações da professora.
4ª gravação 18/09/2013	Aula teórica sobre Ensino Crítico. Questões sobre ideologia, poder, diferenças de classe social, gênero, raça e empoderamento foram problematizadas.
5ª gravação 25/09/2013	Aula teórica sobre Ensino Crítico. Questões sobre o ensino de língua inglesa e os estereótipos foram discutidas.
6ª gravação 02/10/2013	Detalhamentos sobre o artigo científico a ser feito como requisito avaliativo: assunto voltado para o ensino de LI, características, elementos e referências usadas, normas técnicas, etc.
7ª gravação 09/10/2013	Aula teórica e introdutória sobre Métodos e Abordagens de Ensino de Línguas.
8ª gravação 24/10/2013	Maiores detalhamentos sobre a produção do artigo científico e aula teórica sobre Métodos e Abordagens de Ensino de Línguas.
9ª gravação 31/10/2013	Preparação das aulas baseadas nos Métodos e Abordagens de Ensino de Línguas a serem apresentadas a partir da semana seguinte.
10ª gravação	Demonstrações de aulas a partir dos Métodos e Abordagens de Ensino de

07/11/2013	Línguas aprendidos nas aulas.
11ª gravação 14/11/2013	Demonstrações de aulas a partir dos Métodos e Abordagens de Ensino de Línguas aprendidos nas aulas.
12ª gravação 21/11/2013	Demonstrações de aulas a partir dos Métodos e Abordagens de Ensino de Línguas aprendidos nas aulas.

Como pesquisadora e observadora optei por eu mesma realizar as gravações. Depois, oportunamente, na mesma semana das gravações, voltava a assistir aos vídeos e a escrever as notas de campo. As transcrições iam sendo feitas à medida que as gravações iam sendo geradas a cada semana.

Além das observações e notas de campo realizadas das aulas de Orientações de Estágio Supervisionado de língua Inglesa I, utilizei também a Entrevista semipadronizada como instrumento gerador de dados. Quanto a esse instrumento, passo a discorrer no tópico seguinte.

3.4.4 As entrevistas

Na pesquisa qualitativa, as entrevistas desempenham papel crucial no surgimento de oportunidades de compreensão e explicação do contexto investigado, “a fim de articular suposições explícitas e imediatas dos entrevistados, é necessário que o mesmo seja amparado por apoio metodológico (diversos tipos de questões) a fim de reconstruir a teoria subjetiva do entrevistado sobre o assunto em questão” (FLICK, 2009, p.149).

A justificativa para a escolha da entrevista semipadronizada é pelo fato de que a mesma permite ao pesquisador a expansão do contexto, uma vez que há a oportunidade de retomar algumas questões que não foram exploradas com a pertinência de que necessitam. Para Lüdke e André (1986), a técnica de entrevista que mais se adapta aos estudos do ambiente educacional é a que apresenta um esquema mais livre, já que esse instrumento permite mais flexibilidade no momento de entrevistar os participantes.

As entrevistas semipadronizadas, as narrativas orais e as explicações das narrativas visuais tiveram agendamento para gravação no mesmo dia. Fiz a escolha pela realização das entrevistas semiestruturadas pelo mesmo motivo que o das narrativas orais, por acreditar que o participante, tecendo os seus relatos, é menos interpelado, como quando escreve e organiza a escrita, no caso de quando as narrativas são desenvolvidas no formato escrito. As gravações foram feitas em uma sala de reuniões do pavilhão novo da própria universidade em estudo.

Tabela 3: Calendário das entrevistas

Participante	Data:	Horário
Alice	27/11/2013	19:00 hs
Ana Amélia	27/11/2013	19:20 hs
Ana Júlia	27/11/2013	19:40 hs
Bella	27/11/2013	20:00 hs
Clara	27/11/2013	20:20 hs
Intervalo		
Danila	27/11/2013	21:00 hs
Gabriella	27/11/2013	21:20 hs
Manu	27/11/2013	21:40 hs
Sofia	27/11/2013	22:00 hs

No tópico que segue, serão descritos os procedimentos para a análise dos dados.

3.5 Os procedimentos para a análise de dados

Os procedimentos para análise de dados foram norteados pelos objetivos dessa pesquisa, se valendo de várias fontes de evidências, que iam sendo mais concorrentes e significativos, conforme Yin (2005).

Quanto a isso, a triangulação dos dados é apontada por alguns autores (ANDRÉ, 2005; YIN, 2005; MARTINS, 2008) como procedimento fundamental à validação da pesquisa, pois:

[a] convergência de resultados advindos de fontes distintas oferece um excelente grau de confiabilidade ao estudo, [...]. O processo de triangulação garantirá que descobertas em um Estudo de Caso serão convincentes e acuradas, possibilitando um estilo corroborativo de pesquisa. (MARTINS, 2008, p. 80).

Após reunir todos os dados oriundos da aplicação dos instrumentos de coleta para a realização desse estudo, foi feita a leitura repetidas vezes, a fim de identificar as ocorrências de respostas que refletem as questões centrais norteadoras dessa pesquisa, a saber: as experiências, as crenças e as identidades dos alunos-mestre foram reunidas em categorias descritivas, por meio de um processo analítico do pesquisador, após o acúmulo de dados disponibilizados (LÜDKE E ANDRÉ, 1986).

Quanto à apuração dos dados referentes às experiências e crenças, foram utilizados os seguintes instrumentos: Questionário II, narrativa oral e entrevista. Para corroborar esses dados, como forma de complementação, serão inseridos dados oriundos da gravação em vídeo

e áudio e das notas de campo do pesquisador. Para problematizar a questão das (não) construções identitárias, optou-se pela utilização das narrativas visuais, e das explicações das narrativas visuais, e, oportunamente, citações oriundas das entrevistas, das narrativas orais ou do Questionário II.

Quadro 7: As perguntas de pesquisa e os instrumentos de coleta de dados

Perguntas de pesquisa	Instrumentos utilizados
<ul style="list-style-type: none"> ✚ <i>Como se caracterizam as experiências de ensino de LI dos alunos de graduação em Letras?</i> ✚ <i>Quais são as crenças de ensino de LI dos graduandos desse Curso?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Questionário II; ✚ Narrativa oral; ✚ Entrevista semipadronizada. <p>Para corroborar os dados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Notas de campo e /ou trechos da gravação em áudio e vídeo.
<ul style="list-style-type: none"> ✚ <i>Como ocorre o processo de (des/re) construções de identidades profissionais dos alunos-mestre de LI?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Narrativa visual e explicações das narrativas visuais. <p>Para corroborar os dados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Questionário II; ✚ Narrativa oral; ✚ Entrevista semipadronizada

Entretanto, é essencial ressaltar que, ao longo da pesquisa, discutimos sobre o processo indissociável dos construtos experiências, crenças e identidades. Dessa forma, tendo em mente que os dados dialogam e se imbricam entre si pela sua natureza, é recorrente a utilização de instrumentos diferentes a fim de validar os entrelaçamentos de construtos observados. Ou seja, não objetivo amarrar os roteiros de tal modo que os outros instrumentos sejam inescapáveis ao momento das análises.

Dada à perspectiva interpretativista (LÜDKE; ANDRÉ, 2003; DENZIN; LINCOLN, 2000) do estudo de caso, o pesquisador tem uma função preponderante em transformar dados e fragmentos de narrativas em arranjos e sobreposições em uma tessitura textual a partir do aglomerado de significados e interpretações inerentes ao assunto de pesquisa dos quais se dispõe.

Cabe mencionar que orientadas por esse princípio, as análises foram categorizadas seguindo os seguintes tópicos:

- ✚ Experiências informais das alunas-professoras;
- ✚ Experiências formais;
- ✚ Experiências formais pedagógicas/metodológicas.

E, depois de analisar as experiências acima as relacionando às ocorrências de crenças, trago para a discussão uma síntese de todas as experiências de cada participante e apresento as narrativas visuais e as explicações das narrativas, nomeando a categoria a partir das experiências e crenças previamente analisadas de:

- ✚ Movimentos de (des)identificações docentes das alunas-professoras.

Feita a apresentação das etapas e dos procedimentos da metodologia do trabalho, passo à análise dos dados.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE DOS DADOS

“MARESIAS, MARÉS E TEMPESTADES”

No mar, no mar, no mar, no mar,
Eh! pôr no mar, ao vento, às vagas,
A minha vida!
Salgar de espuma arremessada pelos ventos
Meu paladar das grandes viagens.
Fustigar de água chicoteante as carnes da minha aventura,
Repassar de frios oceânicos os ossos da minha existência,
Flagelar, cortar, engelhar de ventos, de espumas, de sóis,
Meu ser ciclônico e atlântico,
Meus nervos postos como enxárcias,
Lira nas mãos dos ventos! [...]

(Ode Marítima – Álvaro de Campos)

Este capítulo se dedica à apresentação, discussão e análise dos dados gerados por meio dos instrumentos aplicados e descritos no Capítulo III. Aqui, apresentarei a síntese dos elementos teóricos e metodológicos escolhidos e desenvolvidos ao longo da investigação.

Esse capítulo de dados será dividido em 4 seções principais: a primeira delineio o perfil das nove participantes desse estudo, de forma mais detalhada em relação à apresentação no Capítulo Metodológico; depois, tratarei de discutir as experiências informais das alunas-mestre; em seguida, as experiências formais e informais de ensino e aprendizagem a partir das práticas após o ingresso na graduação e início do Estágio Supervisionado; e, por fim, apresentarei a última seção sobre as questões relativas às identidades, buscando explorar as possibilidades interpretativas na relação entre experiências, crenças e identidades.

4.1 O perfil das participantes da pesquisa

No capítulo metodológico relatei com brevidade sobre as participantes dessa pesquisa e o contexto em que estão inseridas. Cabe ressaltar que as informações descritas aqui vão auxiliar na contextualização dos dados. Tais apurações são oriundas do questionário socioeconômico aplicado ao início da pesquisa com o objetivo de delinear melhor o perfil de cada participante..

É pertinente ressaltar que, coincidência ou não, na turma do 3º Ano, composta por 25 (vinte e cinco) não há presença de alunos do gênero masculino. Esse fato reforça a condição

histórico-social da profissão do magistério. Inclusive essa é uma característica marcante do Curso de Letras no contexto pesquisado.

As alunas participantes deste estudo possuem características variadas. A seguir, então, exponho o perfil de modo mais detalhado de cada participante:

Alice

Tem 23 anos de idade, é costureira, solteira e mora sozinha. Sua renda mensal gira em torno de dois salários mínimos, juntamente com a Bolsa Permanência que recebe do PBP. Sempre estudou em escola pública e nunca frequentou um cursinho de inglês. Ela gosta do Curso de Licenciatura e se dedica aos estudos, trabalhos, estágios e eventos do Curso.

Ana Amélia

Tem 47 anos, é funcionária pública municipal, divorciada e mora sozinha. Sua renda mensal é de um salário mínimo e trabalha em torno de vinte a quarenta horas semanais. Como mora sozinha, é responsável pelo seu sustento. Sempre estudou em escola pública e nunca frequentou um cursinho de inglês. Não recebe nenhum benefício de bolsa de estudos e/ou auxílio alimentação/transporte. Como mora em outra cidade, chega à Universidade no transporte pago por ela mesma junto com os demais alunos da cidade. Ela gosta de fazer o Curso de Licenciatura em Letras.

Ana Júlia

Tem 19 anos de idade, é estudante, solteira e mora com a irmã e os avós em uma cidade próxima. É vendedora e possui remuneração de menos de um salário mínimo, como é autônoma, faz os seus próprios horários conciliando os estudos e as vendas em casa. Recebe ajuda financeira da família. Sempre estudou em escola pública e nunca frequentou um cursinho de inglês. Não recebe nenhum benefício de bolsa de estudos, mas recebe o auxílio do transporte concedido pelo prefeito da cidade aos alunos que estudam na Universidade. Ela gosta de fazer o Curso de Licenciatura em Letras e se dedica aos estudos, pesquisas, trabalhos, estágios e eventos do Curso.

Bella

Tem 26 anos de idade, é estudante, casada e mora com o marido e um filho. O casal vive com uma renda mensal em torno de um salário mínimo, ela eventualmente tem um trabalho ou outro para ajudar nas despesas de casa. Ela sempre estudou em escola pública e nunca frequentou um cursinho de inglês. Não recebe nenhum benefício de bolsa de estudos. Ela afirma não gostar muito do Curso de Licenciatura em Letras e se dedica pouco aos estudos, pesquisas, trabalhos, estágios e eventos do Curso.

Clara

Tem 19 anos, é solteira e mora com a mãe e um irmão. Não possui um emprego, mas é sustentada pela mãe. Sempre estudou em escola pública e nunca frequentou cursinho de inglês. Mora em uma cidade próxima e não recebe benefício de bolsa de estudos. Gosta do Curso de Licenciatura e se dedica aos estudos, trabalhos, estágios e eventos do Curso.

Danila

Tem 37 anos, é estudante, casada e mora com o marido e duas filhas. Sua renda é de um salário mínimo e sempre recebe ajuda financeira de outras pessoas da família. Sempre estudou em escola pública e já frequentou cursinho de inglês durante um ano. Não recebe benefício de bolsa de estudos. Gosta do Curso de Licenciatura e se dedica aos estudos, trabalhos, estágios e eventos do Curso.

Gabriella

Tem 27 anos. É funcionária pública, solteira e mora com seus pais e uma filha. Sua renda mensal é de um salário mínimo e trabalha em torno de vinte a quarenta horas semanais. Sempre estudou em escola pública e nunca frequentou um cursinho de inglês. Não recebe benefício de bolsa de estudos. Gosta do Curso de Licenciatura, mas se dedica pouco aos estudos, trabalhos, estágios e eventos do Curso.

Manu

Tem 19 anos, é secretária, solteira e mora com os pais e um irmão. Possui renda mensal de um salário mínimo e trabalha em torno de vinte a quarenta horas semanais. Sempre estudou em escola pública e já fez cursinho de inglês durante três anos. Não recebe benefício de bolsa de estudos. Gosta do Curso de Licenciatura e se dedica aos estudos, trabalhos, estágios e eventos do Curso.

Sofia

Tem 30 anos de idade, é atendente comercial, solteira e mora com os seus pais e uma filha. Possui renda mensal de um salário mínimo e trabalha mais de quarenta horas semanais, ajuda nas despesas de casa. Sempre estudou em escola pública e nunca fez cursinho de inglês. Não recebe benefício de bolsa de estudos. Gosta do Curso de Licenciatura e se dedica aos estudos, trabalhos, estágios e eventos do Curso.

A seguir, exponho um quadro-resumo da condição financeira, escolar e familiar das participantes desse estudo.

Quadro 8: Situação socioeconômica das participantes da pesquisa

Participantes	Idade	Profissão	Renda Individual (em salários)	Carga horária diária	Mora em Itapuranga?
1. Alice	23	Costureira	2	8 hs	Sim
2. Ana Amélia	47	Funcionária pública	1	8 hs	Não
3. Ana Júlia	19	Estudante	-	-	Sim
4. Bella	26	Trabalho eventual	-	-	Sim
5. Clara	19	Estudante	-	-	Não
6. Danila	37	Estudante	-	-	Sim
7. Gabriella	27	Funcionária pública	1	5 hs	Não
8. Manu	19	Secretária	1	5 hs	Sim
9. Sofia	30	Atendente comercial	1	8 hs	Sim

Quadro 9: Demais informações: família, estado civil, ajuda financeira, contexto escolar

Participantes	Quantos moradores na casa	Estado civil	Filho (a/s)	Recebe ajuda?	Contexto escolar	Estudou em Escolas de Idioma?
Alice	1	Solteira	-	Sim (PBP) ⁴⁹	Público	Nunca
Ana Amélia	1	Divorciada	-	Não	Público	Nunca
Ana Júlia	4	Solteira	-	Sim ⁵⁰ (família, prefeito)	Público	Nunca
Bella	3	Casada	1 filho	Sim (marido)	Público	Nunca
Clara	3	Solteira	-	Sim (família)	Público	Nunca
Danila	4	Casada	2 filhas	Sim (marido)	Público	Sim (1 ano)
Gabriella	4	Solteira	1 filha	Sim (família)	Público	Nunca
Manu	4	Solteira	-	Sim (pais)	Público	Sim (3 anos)
Sofia	4	Solteira	1 filha	Sim (família)	Público	Nunca

Como podemos ver, as participantes são provenientes de famílias com baixo poder aquisitivo, algumas não possuem emprego fixo e recebem ajuda da família, ao passo que outras não possuem empregos muito rentáveis. Desse modo, é possível pressupor que a carga horária dedicada ao emprego é exaustiva, cabendo às alunas conciliar, cuidadosamente, trabalho e estudo. A situação torna-se ainda mais desafiadora àquelas que residem em outra cidade, como é o caso de Ana Amélia e Gabriella.

Outro dado interessante é o fato de que as participantes em sua totalidade foram alunas da rede pública de ensino. E com exceção de Danilla e Manu, as demais nunca frequentaram uma escola de línguas. As experiências vivenciadas a partir de seu contexto escolar bem como as condições familiares e financeiras, a meu ver, exercem condicionamentos e podem ajudar a compreender os sujeitos desse estudo.

⁴⁹ PBP (Programa Bolsa Permanência)

⁵⁰ Das participantes do estudo que residem em outra cidade, apenas Ana Júlia alega não precisar custear o transporte até à universidade, segundo ela, o prefeito da sua cidade patrocina todos os gastos com as viagens diárias.

Então, passemos a discutir sobre os movimentos de experiências, crenças e identidades da alunas-professoras, partindo do pressuposto de suas histórias narradas antes do ingresso à universidade.

4.2 O movimento das experiências, crenças e identidades docentes

No primeiro tópico, separo as experiências informais a fim de evidenciar e relacionar algumas crenças provenientes do período anterior à formação e pontuar algumas projeções identitárias advindas daquele momento. Por isso, conforme discutido, as experiências, crenças e identidades são fenômenos correlatos, imbricados, sob relação de causa e efeito, e sem especificidade e ordem necessárias nas ocorrências no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

4.2.1 Que histórias as alunas-professoras contam? O movimento das experiências informais, crenças e algumas projeções profissionais

As narrativas orais das participantes trazem à tona informações bastante significativas para a compreensão das suas crenças e de suas projeções de identidades profissionais. Na condição de observadoras, as alunas-professoras relataram experiências informais⁵¹ (OLIVEIRA, 2013) que, sem dúvida, refletem em suas vidas ainda hoje. Quanto a isso, Ana Júlia resgata histórias de uma professora do Ensino Médio que, por seu exemplo, condicionou experiências decisivas e marcantes em sua vida.

[1] É, ser professora de língua inglesa, EU comecei a pensar MAIS no ensino médio quando eu comecei a, pensar como que eu, qual seria a profissão que eu queria (+) e eu sempre fui apaixonada pela língua inglesa, então foi no ensino médio que eu tive mais a certeza que eu queria ser professora de língua inglesa. E também um pouco, pela minha professora que eu tive no ensino médio, eu aprendi muita coisa com ela, [...] Então, eu apaixonei pela língua inglesa, [...] e ela mostrava como é importante a língua inglesa, como É, é fantástico a gente estudar a língua inglesa, então foi por isso. [...] eu acho muito linda a língua inglesa. (Ana Júlia – narrativa oral – 27/11/2013)⁵²

⁵¹ Em seu estudo, Oliveira (2013) refere-se a experiências informais aquelas que se originam antes do ingresso do aluno à universidade, em contrapartida, as experiências formais são aquelas vivenciadas a partir da formação inicial.

⁵² As convenções de transcrição foram feitas com base em Marcuschi (1991)

Com base no relato de Ana Júlia [1], fica notória a influência da professora de inglês na etapa escolar do ensino médio para a sua motivação pela docência, uma vez que o “encantamento” pela língua ela já tinha. Nas palavras de Ana Júlia [1], a professora a ajudou muito a aprender o inglês, algo pela qual já demonstrava grande afinidade e interesse.

Sob esse mesmo prisma, Clara [2] compartilha experiências da época em que também cursava o ensino médio. De acordo com seu depoimento, a professora ajudou-a a despertar o interesse pela língua inglesa e pela profissão:

[2] BOM (*), eu (*), desde (+) desde pequena eu JÁ, senti um gosto assim, (*) pela profissão de ser professora. Ai minhas professoras do ensino médio de inglês (*) eu gostava muito delas, ai (*), parece que inspirou (*) vontade/ ((desde que você entrou pra escola e começou a estudar inglês?)) foi, mas foi mais no ensino médio que EU, quando/ ((que a vontade)) despertou mais o gosto pela língua inglesa. ((e assim que você despertou o gosto pela língua, você já começou a pensar em VOCÊ))/ é/ ((ser PROFESSORA?))/ é que, professora desde mais pequena JÁ pensava, de ser professora.((como assim? Explica um pouco sobre isso. O quê que você FAZIA, como que você percebeu isso?)) é, assim, (*), achava bonito ver o professor dando aula, EU pensava, imaginava, dando aula, então.(Clara – narrativa oral – 27/11/2013)

As vivências das duas alunas expressam momentos de profunda admiração pela profissão e pela língua, essas construções oriundas das interações e vivências sinalizam identificações muito significativas. São histórias que refletem como elas veem o outro, e ao fazerem isso, parecem estar construindo suas próprias identidades sociais, delegando sentido ao mundo que as cercam, a partir de suas próprias vivências. As experiências, desse modo, desempenham papel relevante na construção da noção de quem somos ou queremos ser ou onde podemos chegar (MICCOLI, 2007).

Além disso, podemos evidenciar a crença de Ana Júlia ao falar sobre a sua admiração pela língua. Miccoli (2007) argumenta que as experiências conferem significados marcantes na formação de crenças. No caso de Ana Júlia, o movimento de suas crenças soma-se ao envolvimento cada vez maior com a língua inglesa nas aulas, viabilizando, assim, um processo de identificação.

[...] Primeiro porque (*) eu acho MUITO LINDA a língua inglesa, E (+) ah são vários fatores que eu acho importante a gente aprender, mas eu sempre tive vontade mesmo, de falar, apesar de NÃO tá muito (+) muito boa. (Ana Júlia – narrativa oral – 27/11/2013)

Essa crença é fortemente notada quando ela afirma “paixão” pela língua inglesa, isso parece gerar um incentivo e um gosto pelo inglês a ponto de a participante querer seguir carreira como professora de inglês. Esse gosto pela língua inglesa também foi ressaltado pela

Danila em sua narrativa oral: “desde o ensino médio eu já gostava de inglês, é a matéria que eu mais tinha mais afinidade”.

Com base nesses relatos, podemos traçar pontos com a perspectiva bakhtiniana, na busca por compreender a identidade sendo construída pela interação entre os pares da interlocução, entre o “eu” e o “outro” (BAKHTIN, 1992), por meio das circunstâncias sócio-históricas particulares, das práticas discursivas nas quais os participantes interagem entre si. Assim, as identificações são definidas historicamente pela cultura, nas relações que cada um estabelece com o outro (HALL, 2003).

Assim, não compreendo que as identificações em relação às experiências sejam certas e convergem sempre para os caminhos demarcados pelas experiências e pelo próprio destino, pelo contrário, conforme Hall (2000), tais interações são dinâmicas, permeadas de relações de poder, de lutas, rupturas, e declínios também.

Sob este prisma, por intermédio de arranjos culturais que nos cercam, dos quais dispomos, somos convidados (recrutados, interpelados) a assumirmos, constantemente, determinadas posições de sujeito. Desse modo, comparece no cenário das experiências individuais, uma rede complexa de lutas entre a capacidade de agência do sujeito, as expectativas dos outros, os embates de poderes vinculados às instituições sociais prescrevendo silenciamentos, contestações ou legitimações de acessos e/ou de bens.

Notadamente, Sofia [3] sugere vivenciar momentos deveras difíceis quando ressalta fatos de sua infância que, segundo podemos perceber, deixa entrever o gosto pela docência nessa época demarcada pelo sofrimento e pela pobreza.

[3] Eu estudava * fundamental, É (+) por falta mesmo às vezes de uma questão social, É, os alunos sempre tinham os melhores materiais, sempre tinham as melhores bolsinhas, sempre tinha tudo, e eu lembro que a minha mãe, É, ELA (+) ela lavava roupa para os outros pra cuidar da gente. [...] Então assim, eu nunca perdi a vontade de estudar, eu sempre estudei, sempre fui uma boa aluna embora conversasse demais, mas terminava a tarefa primeiro, Aí, (*) atazanava as outras pessoas, mas sempre estudei, sempre, sempre tipo assim uma motivação própria, porque minha mãe é analfabeta, então, eu sempre cresci com minha mãe tendo o sonho de saber ler pra ler a bíblia/ ((unrum))/ sempre! Então assim, eu pensava assim, gente quando eu crescer eu quero ser professora, quero ser professora. (Sofia – narrativa oral – 27/11/2013).

Nesse relato, Sofia resgata histórias de sua infância. Para ela, o fato de sua mãe ser analfabeta e de precisar lavar roupas para conseguir dinheiro para seu sustento, são fatores marcantes em suas experiências mais pessoais. No relato de Sofia, é aparente o eco de vozes oriundas de sua condição familiar e social. São experiências que interfaceiam outras experiências de negação de acesso, primeiro do saber (mãe analfabeta) e, segundo, de poder

aquisitivo (sua mãe era lavadeira de roupas) em contraste às experiências de outros alunos (tinham as melhores bolsinhas).

Superar aquela situação a levava a pensar sobre o futuro, ações que ela promoveria, por meio dos estudos, a fim de fazê-la vencedora. Sofia afirma que “nunca perdia a vontade de estudar”, mesmo não tendo os melhores materiais escolares. Daí, depreendemos sua luta contra as subordinações, relações desiguais de poder (RAJAGOPALAN, 2000; NORTON PIERCE, 2005) que permeavam suas experiências, por meio da motivação e dos investimentos que vinha fazendo na persistência nos estudos.

Sob o prisma das experiências informais comentadas, as alunas-mestre Ana Júlia e Danila retomam experiências vividas significativas, e é interessante perceber os traços reflexivos e emotivos que as participantes produzem ao contar as suas histórias, por que são conjugações pessoais e íntimas de cada uma delas. Isso corrobora com a afirmação de Connelly e Clandinin (1990) ao ver o processo de identificação como uma expressão da biografia e histórias pessoais, ou seja, uma narrativa em ação.

Em contrapartida às experiências relatadas, Bella [4] e Gabriella [5] ressaltam a ausência do ensino de língua inglesa no período escolar e a pouca vivência com a língua se deu apenas no ensino médio. Quanto a esse fator, Bella assegura que não tem muito conhecimento da língua inglesa.

[4] Minha formação como professora, eu diria, de língua inglesa, eu, eu me considero, eu sei muito pouco de inglês. Então, É/ ((desde quando, por exemplo?))/ (+) a língua inglesa FOI (*), no ENSINO MÉDIO (*) que eu comecei, a ter contato com a língua inglesa, ensino fundamental nenhum contato (+) É, AI depois passei anos sem estudar nada, ai foi aqui na faculdade (*) que eu voltei a ter contato com a língua.(Bella – narrativa oral – 27/11/2013)

Para Bella [4], existe um abismo entre essa época do ensino médio comparado com o presente, e ainda agora afirma: “Eu me considero, eu sei muito pouco de inglês”. Para Bella [4], a dificuldade com a língua é vivenciada desde a época do ensino médio, pelo pouco contato. O que se percebe é que a aluna-professora não se sente segura em relação ao seu conhecimento linguístico. Barcelos (2004) relata sobre essa dificuldade dos alunos de graduação, e assevera que essa crença acerca do total domínio da língua inglesa dificulta a atuação dos alunos-professores, pois temem que os próprios alunos possuam a crença de que o professor deve saber tudo a respeito da língua-alvo.

Os caminhos que conduziram as alunas-professoras pesquisadas a adentrarem as portas da universidade e cursarem a graduação em Letras são motivados por diferentes fatores, no

caso de Sofia, apesar de constantes idas e vindas em sua trajetória, desde a infância marcada pelo baixo poder aquisitivo da família, quis tentar realizar o seu sonho de estudar novamente e se tornar uma profissional, foi então que optou pelo Curso de Letras, como podemos verificar a seguir:

[5] Então assim, eu pensava assim, gente quando eu crescer eu quero ser professora, quando eu crescer eu quero ser professora, quero ser professora. AI que aconteceu, eu passei (+) eu engravidei (+) na verdade eu terminei o ensino médio e parei de estudar, terminei em dois mil e três (+) quando foi em dois mil e OITO, eu ganhei a Tainá, e ai, **foi quando SURGIU**⁵³, **assim**, ah, **um rumo de vida** (+) você precisa **fazer alguma coisa**/. eu tentei estudar de novo, porque eu queria ter uma profissão (+) eu queria, eu sabia o quê que eu queria, então optei por, **LETRAS e Direito**. E ai eu passei em Letras, (*) no ano que eu passei eu passei em primeiro lugar [...] (Sofia – narrativa oral – 27/11/2013)

O relato de Sofia apresenta uma pausa em seus estudos em virtude de uma gravidez que teve nesse entremeio de tempo entre o término do ensino médio e o ingresso ao ensino superior. Segundo ela, “surgiu” uma possibilidade de “fazer alguma coisa”. Sofia desde cedo projeta a ideia de ser professora (ver excerto [3].), e agora, surge a esperada oportunidade de se tornar professora, apesar de tentar aprovação no Curso de Direito. Vejamos as motivações de Danila:

[6] Bom, quando eu comecei a, a pensar, a respeito, foi através (*), de um incentivo de uma professora daqui da faculdade, a professora de geografia. Ela, a gente é amiga, ela me falou que haveria um processo seletivo né? do, vestibular (+) ai minha mãe pegando no meu PÉ, **faz FACULDADE, faz alguma coisa na sua VIDA**. Ai eu gostei muito e tentei, deu tudo certo, Deus encaminhou tudo (+) porque eu já tinha dezesseis anos sem estudar, já estava parada há dezesseis anos. (Danila – narrativa oral – 27/11/2013).

Danila [6] foi incentivada pela amiga que sempre a conscientizava sobre a importância de galgar uma posição melhor na sociedade adquirindo um diploma de ensino superior. Apesar de o período intervalar de dezesseis anos distante da escola, ela consegue romper com alguns temores e consegue aprovação no vestibular. Notamos, conforme Miccoli, 2010b e Dewey, 1938, que nossas tomadas de decisão se engendram nas experiências individuais fundidas nas experiências de outras pessoas na condição indissociável existente entre linguagem, experiência e o meio.

Em seu relato [6], percebemos uma influência enorme da amiga, associada também ao fato de que mora na própria cidade e da descoberta de que “precisava fazer alguma coisa na

⁵³ As partes em **negrito** constituem nesse e nos demais excertos ênfase adicionada minha.

vida”, sendo o Curso de Letras uma chance de unir o incentivo recebido e a oportunidade de modificar a realidade na qual vive.

[7] Foi três anos antes, tentei três vezes até que eu consegui. [...] Eu acho que (Letras) **dá mais base a tudo**, eu assim até que entre os três cursos eu acho ele o melhor, que dá mais base + em tudo, **concurso**, na vida da gente, com conhecimento a gente aprofunda mais, e **mesmo que não leva cem por cento de uma bagagem**, mas de qualquer forma é mais. (Ana Amélia – narrativa oral – 27/11/2013)

As experiências de Manu [8] remetem a influências oriundas de seu pai que sempre quis que ela cursasse Letras, além disso, havia demonstrado isso quando a enviou ao Curso de Idiomas para estudar inglês. Quanto à Alice [9] e Gabriella [10], a escolha pelo curso se deu por falta de opção.

[8] a princípio a, a motivação **SERIA, dos meus pais**, meu pai sempre quis que EU fizesse o curso de licenciatura, de Letras. Primeiro **ELE**, é, me proporcionou, fazer o curso de língua inglesa durante três anos e **isso foi uma das motivações**. (Manu – narrativa oral – 27/11/2013)

[9] Pra ser sincero, eu escolhi por **falta de opção**. Quando eu vim pra cá eu não ** eu gostava de Português, sempre me dei bem em Português / gostei sempre gostei de leitura, de ler bastante / muitos livros, mas eu vim por falta de opção, porque eu não estava fazendo nada, **queria fazer um curso superior**, fui fazer Português que era mais que eu gosto. (Alice – narrativa oral – 27/11/2013)

[10] [...] EU (+) quando eu prestei o vestibular. É eu até brinquei com, assim em alguma dinâmica de grupo quando a gente começou a faculdade, que foi um **pouquinho por falta de opção** (+) porque a minha ideia era, na área de, da saúde, eu **queria enfermagem** (+) mas como pra mim era difícil, né? Porque, por morar em outra cidade, esse tipo de coisa, eu optei por fazer Letras. (Gabriella – narrativa oral – 27/11/2013)

Conforme foi relatado no capítulo 1, o *locus* desta pesquisa é uma universidade pública que dispõe de apenas quatro diferentes opções de Cursos de Graduação, a saber, Letras, Biologia, Geografia e História. Além disso, é oportuno esclarecer que é a única universidade pública da cidade. Assim, quando possível, os alunos concluintes do Ensino Médio se mudam para Goiânia, a capital do estado, ou para cidades maiores tais como Anápolis, Catalão, etc., a fim de cursarem os cursos pretendidos.

As identificações com a profissão docente e a decisão pelo curso para as alunas-mestres pesquisadas, aqui, deram-se em pequeno número pela afinidade com a área, e no caso de Gabriella [10], apesar de querer cursar Enfermagem, tinha interesse por aprender inglês. Como podemos notar nos relatos a seguir:

- [11] foi no terceiro ano mesmo assim, que eu (+) DECIDI, vi que gostava de inglês, de português também e aí, resolvi, o curso de Letras mesmo. (Clara – narrativa oral – 27/11/2013)
- [12] EU comecei a pensar MAIS no ensino médio quando eu comecei a, pensar como que eu, qual seria a profissão que eu queria. (Ana Júlia – narrativa oral – 27/11/2013).
- [13] A língua inglesa, eu tinha interesse de aprender a língua inglesa (+) e por morar em outra cidade eu não tinha OUTRA opção, porque fazer FISK, né? Para deslocar pra cá era difícil. Então eu pensava assim, ‘eu preciso de uma faculdade, eu gosto e quero aprender inglês, então eu vou partir pra Letras’. (Gabriella – narrativa oral – 27/11/2013).

As fontes de experiências nas quais as participantes baseiam-se para a (não) constituição de suas identidades profissionais dizem respeito a um arquipélago de bagagens pessoais subjetivas, contextuais e sociais, entrelaçadas por meio da linguagem e das interações com o meio e as condições de ensino e de vida. Nossas experiências são compartilhadas e se funde nas experiências de outras pessoas também. Isso reflete nas nossas escolhas e nos marcos que trazemos ao contar histórias. Elas fazem parte da construção de nossas vidas, das nossas (não) identificações.

Nota-se, pelos relatos, com exceção de Ana Júlia e Clara, que declaradamente assumiram a paixão pela língua inglesa e pela profissão, alguma afinidade com o Curso de Licenciatura em Letras, de alguma forma ou outra, apesar de apresentarem motivações oriundas de até mesmo de outras pessoas. Essas histórias compartilhadas, possivelmente, ampliam nosso entendimento acerca da opção feita pela Licenciatura devido à importância que é a formação superior na atualidade, às possibilidades de emprego, etc.

A meu ver, é oportuno refletir sobre o papel da universidade em relação a essas histórias pessoais e propiciar aos ingressantes do Curso uma formação que seja capaz de moldá-los e fortalecê-los na profissão docente, visto que, a escolha pelo curso, para muitas das participantes deste estudo, coaduna com a expressão que Telles (2004, p. 58) utiliza em seu trabalho: “caíram de paraquedas” no curso. Vejamos o resumo das motivações:

Quadro 10: Justificativas e condições acerca da escolha pelo Curso de Letras

Alice	Falta de opção, queria fazer um curso superior.
Ana Amélia	Entre as três possibilidades de Curso, Letras é o que mais dá base para tudo, inclusive concurso.
Ana Júlia	Tinha convicção da escolha do Curso.
Bella	Passou anos sem estudar e “caiu” no Curso um tempo depois
Clara	Tinha convicção da escolha do Curso.
Danila	Decidiu tentar o curso depois de 16 anos sem estudar, por incentivo de uma amiga.

Gabriella	Queria fazer Enfermagem, mas não teve condições de cursá-lo pelo local onde reside.
Manu	A motivação inicial pelo curso foi dos próprios pais.
Sofia	Tentou dois vestibulares (Letras e Direito) e foi aprovada para Letras em primeiro lugar.

A prática reflexiva, portanto, seria um caminho de (re) construção da sua história pessoal e profissional, por meio da articulação da ação reflexiva (DEWEY, 1925, 1933), da colaboração, da construção de práticas e teorias a partir do compartilhamento com o outro (CONTRERAS, 2002) e pelo processo de autoconsciência, autonomia, para a transformação de si e de outros (LIBERALI, 2012), favorecendo um efetivo desenvolvimento de práticas futuras.

Tentarei expor, no quadro seguinte, uma síntese das experiências informais, crenças e projeções de identidades evidenciadas nos relatos das alunas-professoras em relação às histórias de vida:

Quadro 11: Experiências informais, algumas crenças e projeções identitárias

Alunas-professoras	Experiências informais	Crenças	Projeções identitárias
Alice	Escolheu o curso por falta de opção	--	--
Ana Amélia	-Tentou o Vestibular de Letras por 3 vezes	O curso de Letras dá base para concurso	—
Ana Júlia	-Paixão pela LI e pela profissão desde o Ensino Médio	A língua inglesa é linda	“[...] no ensino médio tive mais certeza que eu queria ser professora de LI” (narrativa oral – 27/11/2013)
Bella	-O pouco contato que teve com a LI foi no EM	O professor precisa ter total domínio da LI	“Minha formação como professora, eu diria, eu me considero, eu sei muito pouco de inglês”
Clara	-Desde pequena tinha o gosto por ser professora; -Sempre gostou das professoras de inglês do EM; -Decidiu fazer Letras quando estudava no 3º ano.	Ser professor de LI é uma profissão bonita	“[...] eu achava bonito ver o professor dando aula, Eu pensava, imaginava, dando aula, então”. (narrativa oral – 27/11/2013)
Danila	-Tinha afinidade com o inglês desde o EM; -Passou 16 anos sem estudar,		

	após terminar o EM; -Foi incentivada por uma amiga a cursar Letras.	--	--
Manu	-Fez cursinho durante 3 anos; -O pai sempre a influenciou para cursar Letras	--	--
Gabriella	-Mora em outra cidade; -Queria cursar Enfermagem; -Fez o Vestibular de Letras por falta de opção; -Teve pouco contato com a LI, mas tinha interesse por aprender.	--	--
Sofia	-Teve uma infância marcada pela pobreza; -Sua mãe era analfabeta; -Sempre sentia motivação para estudar; -Terminou o ensino médio parou de estudar e teve uma filha;	--	“[...] eu pensava assim, quando eu crescer, eu quero ser professora” (narrativa oral – 27/11/2013).

Na próxima seção, tratarei das experiências formais (OLIVEIRA, 2010) de ensino e aprendizagem de línguas, vivenciadas após o início da graduação. Farei essa discussão relacionando as experiências a algumas crenças representadas nos discursos das alunas-professoras, tomando o Estágio Supervisionado como um processo dinâmico de (não) identificações profissionais.

4.3 Experiências formais das alunas-professoras

As histórias relatadas pelas participantes se caracterizam pelo entrelaçamento de vivências pessoais e profissionais, por intermédio das experiências diretas e indiretas (MICCOLI, 2007) em relação à docência. Desse modo, foi possível perceber vários indícios de crenças relacionadas a essas experiências de ensino por meio das relações sociais compartilhadas na graduação e na efetivação dos estágios de regência na escola-campo. Explicitarei as experiências em sub-tópicos a seguir.

4.3.1 O estágio supervisionado como descoberta da profissão

A partir dos depoimentos, nota-se que as experiências das alunas-mestre com a prática de ensino representaram um momento singular e fundamental para a descoberta da profissão no âmbito da “prática”. O impacto da docência por meio do estágio supervisionado é, sem dúvida, uma característica peculiar para as alunas-mestre pesquisadas do terceiro ano do Curso de Letras.

As experiências de ensino obtidas durante as práticas efetivadas na escola-campo ecoam vários indícios de crenças e movimentos impetuosos de (des)identificações com a docência ao se depararem com as incertezas quanto a lidar com os conteúdos difíceis, com a indisciplina de alguns alunos, também pela grande tensão interna vivida e expectativas negativas:

[14] Não! Nunca havia tido experiência. (Danila – entrevista – 27/11/2013)

[15] Foi importante pra mim, eu consegui, é + até superar a dificuldade porque realmente tenho dificuldade, e foi um + tipo uma barreira que eu ultrapassei. (Ana Amélia – entrevista – 27/11/2013)

[16] Não TINHA nenhuma! A princípio o estágio foi meio difícil, a primeira aula quando eu me deparei COM diferentes pessoas, diferentes modos de pensar, e agir, pensei a princípio que não conseguiria. (Manu – entrevista – 27/11/2013)

[17] Foi a primeira experiência. [...] em rápidas palavras, o estágio significou crescimento, foi assim, crescimento pessoal, na, na formação. (Clara – entrevista – 27/11/2013)

[18] [...] foi a primeira vez que eu fui pra sala de aula. É, eu tive uma experiência (+) frustrante. (Bella – entrevista – 27/11/2013)

Ao considerar o Estágio Supervisionado como uma etapa importante no desenvolvimento identitário do aluno-professor, falamos da prática docente situada, considerando a visão holística de fatores como ações, valores, crenças e vivências (GIMENEZ, 1999). As experiências formais, por meio das práticas de linguagens durante as atividades do Estágio, condicionam as alunas-professoras a construir seus objetos de ensino, mobilizarem diferentes saberes da prática, como podemos ver nos depoimentos a seguir:

[19] Então eu comecei a mudar meus, meus conceitos, assim as minhas IDEIAS, [...] enquanto EU, enquanto agente de saúde a gente faz (*) palestras educativas, então foi quando eu **comecei assim, a ME ver como professora**, num ambiente escolar, mas de outra forma/ ((unrum))/ . Então assim, foi QUANDO eu comecei assim A, a pensar QUE (*) eu poderia, vir a gostar daquilo (+) mas o momento crucial mesmo foi NO, **durante o estágio**, né? QUE **ALÍ que eu vi que não, é isso mesmo que eu quero**. [...] É, porque assim, até então a gente apresentava trabalhos, mas era diferente, né?/ ((unrum))/ não era aquela coisa de eu tá lá na frente como professora pra, pra passar conhecimento mesmo./ (((*) transmitir algum (*)))/ (*) é transmitir conhecimento. (Gabriella – entrevista – 27/11/2013)

[20] Foi uma experiência MARAVILHOSA! Quando **eu me vi ali com aquele tanto de olho olhando pra mim, e assim né esperando o que que eu podia falar** e ** coisinha mínima

que eu fizesse pra eles significava muito pra eles + é o quanto eles são carinhosos isso mexeu muito comigo e + eu achei uma [sic] **mágico**, maravilhoso eu poder fazer algo por aquelas crianças foi uma experiência muito boa. [...], com o estágio, porque antes do estágio eu já pensava, igual eu te falei, foi a partir das palestras, né, que **eu comecei a ver o que era ser professora de verdade**, que eu comecei a gostar. (Alice – entrevista – 27/11/2013)

Gabriella [19] relatou momentos de identificação com a profissão, depois de socializar-se com as práticas docentes propiciadas pelo estágio supervisionado do Curso. No seu depoimento, alega que, enquanto agente de saúde fazia algumas palestras educativas, mas delineou que dar aula é uma prática distinta de apresentar seminários em sala de aula. Nessa perspectiva, é possível perceber o processo de identificação ecoando as palavras de Hall (2003) de que somos constantemente posicionados em diferentes identidades de acordo com a significação e a exposição cultural a que nos dispomos.

Além disso, Gabriella [19] comenta sobre (re)formulações de seus próprios conceitos sobre como imaginava a profissão, e agora, com as novas experiências, vivencia um processo de “compreensão de seu próprio eu” (WOODWARD, 2000, p. 55) por meio da ressignificação de seus sentimentos, pensamentos e experiências de vida em um contexto social. Esse fato pode ficar mais claramente compreendido quando tomamos o conceito de identidade de Woodward (2000) de que quando assumimos as posições de sujeitos estamos construindo nossas identidades sociais.

Ditas dessa forma, as identidades são entendidas como constituídas pela subjetividade do indivíduo e o “olhar do outro” sobre ele (indivíduo). Alice [20] relatou esse momento de construção com um tom de “encantamento” com a experiência. Em contrapartida, as frustrações obtidas durante as experiências podem gerar, pelo contrário, a (des)identificação com a profissão, como é o caso de Bella [18].

Por fim, vejo que as experiências de Gabriella e Alice se assemelham pela descoberta da profissão durante as práticas do estágio. Assim, quando elas afirmam: “eu comecei a me ver como professora” [19] e “eu comecei a ver o que era ser professora de verdade” [20], percebo o início de um processo contínuo de identificações com a profissão docente, de posicionamentos e reposicionamentos a partir de situações novas vivenciadas nas quais os sentidos do que seja ser professor vão sendo moldados por meio da cultura e da linguagem.

Quanto aos sentidos do Estágio Supervisionado, as participantes demonstram suas opiniões, no quadro abaixo:

Quadro 12: Alguns sentidos do Estágio Supervisionado como (des)identificação com a profissão

Alice	“Foi uma experiência MARAVILHOSA! [...], acho que foi iniciação mesmo nesse processo né? / não tem outro nome, seria iniciação mesmo nesse processo” (Entrevista – 27/11/2013)
Ana Amélia	“Foi importante pra mim, eu consegui, é + até superar a dificuldade porque realmente tem dificuldade, e foi um + tipo uma barreira que eu ultrapassei” (Entrevista – 27/11/2013)
Ana Júlia	“É o que eu acho mais importante é o estágio, PORQUE a gente vê como que é REALMENTE ser professor, quais são os desafios mesmo que o professor enfrenta” (Entrevista – 27/11/2013)
Bella	“Bom, na, na língua inglesa eu acho que, eu não, não, eu penso não estar preparada pra dar aula, (*) apesar de ter feito o estágio, [...] mas vamos dizer assim pra ser PROFESSORA não [...]” (Entrevista – 27/11/2013)
Clara	“significou crescimento, foi assim, crescimento pessoal , na, na formação,” (Entrevista – 27/11/2013)
Danila	“Foi um grande aprendizado , gostei muito, fiz muitos amigos, tendo muitas coleguinhas da internet (+) foi muito bom! não foi ruim não” (Entrevista – 27/11/2013)
Gabriella	“Quando eu fui pra sala (+) foi bom! É, apesar de que, eu tive (*), a minha dificuldade foi só EM, em pronúncia mesmo” (Entrevista – 27/11/2013)
Manu	“ [...] foi muito positiva, gostei muito, [...]com certeza, foi de (*), fundamental importância , PRA MIM, o estágio” (Entrevista – 27/11/2013)
Sofia	“Então o estágio pra mim, se perguntar pra mim “o quê que é o estágio?”, é a confirmação de que REALMENTE EU vou ser professora” (Entrevista – 27/11/2013)

No tópico seguinte, discutirei sobre uma segunda experiência presente nos discursos das alunas-professoras.

4.3.2 Relação dicotômica entre teoria e prática

Nas entrevistas e no Questionário II, as participantes relataram sobre a importância do curso para a construção de novos conhecimentos vinculados à docência. Ana Júlia [21], por exemplo, julga “importante” e decisivo o período do estágio para a sua formação, apesar de apontar que a teoria e a prática são duas vias opostas:

[21] O que eu acho mais importante é o estágio, **PORQUE** a gente vê como que é **REALMENTE** ser professor, quais são os desafios mesmo que o professor enfrenta, porque quando a gente tá estudando aqui, tudo na teoria, a gente pensa **TANTA** coisa que é, (*) chega **LÁ**, você, você planeja alguma coisa, chega, vai fazer o quê você planejou e pronto, deu certo. Então no estágio a gente, **na prática a gente vê**, que não é totalmente como na teoria, mas é muito gratificante quando a gente tá lá, (*). (Ana Júlia – entrevista – 27/11/2011)

A dicotomia teoria-prática no contexto da formação inicial de professores de línguas é assunto recorrente em pesquisas sobre formação de professores (GIMENEZ, 1997, 2004, 2005). O Estágio Supervisionado em si, por suas especificidades, é responsável por centralizar as primeiras experiências de práticas pedagógicas e de socialização (TARDIFF, 2000), pois estabelece um contato com a instituição escolar, com os professores, os alunos e funcionários em geral, além de tornar possível ao aluno pesquisar e conhecer sobre a natureza dos relacionamentos e das interações no contexto cultural de ensino vinculado.

Desde que as novas Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica foram elaboradas, em 2002, iniciou-se uma série de mudanças no que diz respeito aos conteúdos, atividades, avaliação e carga horária dos cursos de licenciatura no país. A concepção de que os conhecimentos teóricos teriam de preceder e direcionar a prática de futuros professores não é mais considerada a característica principal nos currículos de cursos de Licenciatura, pois, nos novos referenciais, a prática deve ser pensada e problematizada a partir das disciplinas do currículo, não somente no espaço de disciplinas como as de *Prática de Ensino e Linguística Aplicada*, como argumenta Gimenez (2005). Assim sendo, conforme consta no Parecer CNE/CP 9/2001, (p. 18), a prática é tida como:

[...] uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional.

Desse modo, a *prática como componente curricular* é aquela presente em todas as disciplinas do currículo do curso de formação, e não apenas as de cunho pedagógico, isto é, todas as disciplinas devem contemplar dimensões práticas, envolvendo procedimentos de observação, resolução de problemas e reflexão, ao longo do período formativo. Assim sendo, pode ser que o “choque de realidade” (PICONEZ, 1991) - confronto com duas realidades: a formação inicial e a realidade escolar, experimentado pelo aluno-mestre poderá ser minimizado.

Apesar da existência do novo paradigma curricular, o estágio curricular parece ser identificado como parte prática dos cursos de formação de professores, em contraposição à teoria (PIMENTA e LIMA, 2012). Oliveira (2004) observa que os resultados de sua pesquisa, com alunos-professores goianos, informam que as experiências na universidade e no estágio não preparam adequadamente para o exercício efetivo em sala de aula e que uma das razões

reside no fato de que os conhecimentos de base científica ministrados nos programas de formação foram pouco relevantes para lidar com tal realidade.

A análise da prática a partir de teorias, a meu ver, constitui um momento ímpar que pode levar o aluno-mestre a ter uma percepção sobre sua identidade pessoal e profissional, ao compor sua visão de língua(gem). Isso, no contexto da formação pré-serviço poderá ocorrer em situações em que os alunos-mestre podem, por exemplo, refletir sobre como aprenderam a língua, quais são as crenças e a natureza dessas crenças. Segundo Vieira-Abrahão (2004), tais crenças, as que nós carregamos oriundas de experiências como alunos, tendem a influenciar a maneira pela qual os alunos-professores desenvolvem seus saberes teóricos e pedagógicos, e, por isso, merecem devida atenção em curso de formação.

Através da assunção de que no interior das experiências sobre o processo de ensino e aprendizagem, adquiridas ao longo da trajetória escolar, se constroem crenças com relação ao ensino e aprendizagem, a reflexão consciente a partir das próprias experiências dos alunos-mestre, poderá alavancar práticas mais significativas e engajadas em situações de conflito quando o aluno se deparar com um contexto novo e se fixar como professor mediante novas informações e interações discursivas.

Nesse bojo, podemos convalescer de que a instrumentalização técnica e o conhecimento científico não são suficientes para o entendimento das complexidades que surgem no exercício da profissão, sendo necessária a prática reflexiva. Gimenez (1997) afirma que por um longo período de tempo, a educação de professores se baseava no pressuposto de que seria necessário moldar comportamentos de futuros profissionais de acordo com as opções metodológicas vigentes, em geral, modelos que enfatizam ‘treinamento’. No entanto, vemos que os professores precisam desenvolver uma teoria pessoal reflexiva de ensino-aprendizagem com vistas à emancipação (LIBERALI, 2012) e colaboração (CONTRERAS, 2002).

Pela abordagem desarticulada de teoria-prática evidenciada nos depoimentos das alunas-mestre, é atinente delinear um caminho do que retomar experiências prévias dos alunos e tornar a teoria menos abstrata, o que poderia tornar tais teorias mais compreendidas, fazendo com que os alunos fossem instigados à prática reflexiva com o devido embasamento teórico. Vejamos alguns relatos:

[22] Em relação à teoria em sua maioria não funciona na prática, o que acontece são adequações que devem ser feitas na prática, pois a teoria nos dá algumas bases, mas nada se compara com a realidade do ensino [...] Não venho tendo a formação necessária para atuar [...] (Gabriella – Questionário II)

- [23] O professor em formação precisa ser conscientizado pelo professor formador de que a teoria e prática andam juntas, mas não é do mesmo jeito, por isso nem sempre funciona (maioria da vezes) então, acredito que nós precisamos estar preparados para isso. (Clara – Questionário II).
- [24] A relação entre teoria e prática são aspectos que devem ser discutidos desde o primeiro ano e desenvolvidos no decorrer do curso. (Sofia – Questionário II)
- [25] No estágio, tivemos a concretização (+) daquilo pra que estamos sendo preparados para trabalhar, [...] colocar em prática as teorias né, que aprendemos no decorrer dos anos. (Manu – Entrevista - 27/11/2013)
- [26] [...] foram apresentados métodos de ensino que não se enquadravam com a prática encontrada na escola. (Danila – Entrevista – 27/11/2013)

Ao analisar a afirmação de Manu [25], evidenciamos em seu discurso que a proposta de estágio supervisionado é descrita por ela como sendo a parte prática, e a teoria aquela vista “no decorrer dos anos” de maneira dissociada. Pimenta e Lima (2012) sugerem um modelo de estágio no qual seja superada a dicotomia teoria-prática por intermédio de “uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade” (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 34).

Sendo o processo de aprender a ensinar moldado pelas experiências, pelo conhecimento de si mesmo como professor, do conteúdo a ser ensinado, dos alunos, da vida em sala de aula e do contexto em que inserem professores e alunos (JOHNSON; FREEMAN, 2001), é preciso reconhecer que tal processo se dará mediante a *práxis* (PIMENTA; LIMA, 2012), numa formação socialmente situada, que interconectem esses fatores (comunidade, currículo, contexto escolar, experiências, crenças, identidades, etc) nesse processo, e a construção de conceitos como reflexão.

Dando sequência à questão da teoria e prática no contexto de formação de professores de línguas, remeto a falar sobre as limitações como experiências vivenciadas pelas alunas-professoras no interior das práticas efetivadas durante o Estágio Supervisionado e (im)possibilidades para o exercício da profissão docente.

4.3.3 Limitações da aprendizagem da LI e/ou a graduação como insuficiente para o real exercício da profissão

As experiências compartilhadas pelas alunas-professoras, quanto à efetivação de seus estágios supervisionados de regência, remetem a considerações sobre a limitação do

conhecimento linguístico de LI. Do modo como as experiências são expostas, fica atinente a vinculação do despreparo linguístico em relação ao efetivo exercício da profissão:

[27] Quando eu cheguei aqui eu assustei, com o inglês, porque eu vi que não sabia nada, sabia assim MUITO pouco, pouco, muito pouco mesmo. [...] na língua inglesa eu acho que, eu não, não, eu penso não estar preparada pra dar aula, (*) apesar de ter feito o estágio, no estágio a gente TEM, DA o que? oito aulas, quinze aulas né? E a gente preparar, uma aula por aula, porque são poucas aí a gente tem tempo, mas vamos dizer assim pra ser PROFESSORA, não, eu acho (**) o ensino aqui é muito, eu acho que é muito pouco, tinha, tem que, é, ir além da faculdade. (Bella – entrevista – 27/11/2013)

Em relação à Bella [22], suas dificuldades no que diz respeito ao desempenho e competência linguística se dão por justificativas oriundas de sua trajetória escolar, em sua narrativa oral, afirma que teve pouco contato com a LI no ensino fundamental e, depois, permaneceu um tempo sem estudar, e, agora, na graduação, vive um estranhamento em virtude de baixo conhecimento sobre a língua.

Almeida Filho (1993) estabelece que o desenvolvimento das competências dos professores de línguas são oriundas de suas concepções de linguagem e do processo de ensino e aprendizagem de LE, as quais são matérias-primas dessas competências. O ensino de competências, postulado pelo referido autor (op. cit. 1993, 1997, 2006), propõe que o professor ensine uma língua estrangeira orientado por suas competências⁵⁴.

No caso específico de algumas participantes desse estudo, nota-se uma ausência significativa da competência *linguístico-comunicativa*⁵⁵ - que permite ao aprendiz “operar em situações de uso real da língua-alvo” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 20) ao longo de sua trajetória escolar até a universidade. Gabriella [28] também relata sobre suas dificuldades em torno do conhecimento linguístico da LI, o que gerou, segundo ela, algumas inseguranças em alguns momentos de sua prática pedagógica. Além da Gabriella, muitas outras alunas-professoras confessaram lidar com essas experiências de dificuldades, conforme podemos perceber nos relatos a seguir:

[28] É (+) foi um pouquinho engraçado que eu **tenho dificuldade na** pronúncia né? (+) Mas em relação à GRAMÁTICA assim eu pego fácil/ ((unrum))/ eu só, eu sempre, sempre tive (*) mais essa facilidade, mais na gramática do que na pronúncia/ ((unrum)). Então quando eu cheguei, no estágio (+) porque a gente se sente assim né? “eu estou AQUI, eu sei um

⁵⁴ O referido autor postula a existência de cinco competências de professores de línguas: *competência implícita*, *competência linguístico-comunicativa*, *competência teórica*, *competência aplicada* (subcompetência teórica) e *competência profissional*. (ALMEIDA FILHO, 2006, p. 11).

⁵⁵ Segundo Almeida Filho (2006, p. 10), tal competência é considerada linguística, pois se trata “de saber sobre a língua” e é comunicativa, porque significa “saber usá-la na comunicação”.

pouquinho mais do que eles, então fica mais fácil pra mim” né?/ ((sei, anrram))/ apesar de não saber, de não ser cem por cento, mais eu sei um pouquinho mais que eles, então fica mais/ ((mais que os alunos?))/ É, mais que os alunos. Então ficava mais fácil pra mim (**)/ ((e como, como foram as aulas assim?))/ As aulas FORAM, boas, né? EU (+) eu TIVE (+) como é que eu falo? (+) eu tive algumas **inseguranças**, mas eu não transmitia né?/ ((unrum))/ É, algumas dificuldades que eu tive, **em relação à algumas pronúncias**, que pra mim era mais difícil (+) eu pedi ajuda A, a professora de estágio, ela me ajudou muito em relação à isso/ ((antes de você ir pra sala?))/ isso! antes de ir pra sala e aos conteúdos. Quando eu fui pra sala (+) foi bom! É, apesar de que, eu tive (*), a minha dificuldade foi só EM, em pronúncia mesmo/ ((só em relação à língua))/ é! (Gabriella – entrevista - 27/11/2013)

[29] Olha (+) eu não, não tive, **não tenho ainda, todo o domínio de conteúdo** (+) cada dia eu aprendo cada vez mais (+) eu faço o curso de inglês fora, E estudo em casa também, que num dá pra parar, a gente tem que tá sempre lendo, sempre fazendo, ouvindo música em inglês. (Danila – entrevista - 27/11/2013)

[30] Tive que **estudar e realmente aprender a pronúncia** correta de todos, do conteúdo + e assim naquele realmente eu aprimorei bastante. [...] Foi importante pra mim, eu consegui, é + até superar a dificuldade porque realmente tenho dificuldade, e foi um + tipo uma barreira que eu ultrapassei./ (Dificuldade em quê?)/ Na pronúncia, principalmente, da Língua Inglesa, mais difícil ainda. (Ana Amélia – entrevista – 27/11/2013)

[31] Eu quero sim ser professora de inglês, é claro que ainda **preciso estudar muito**, mas ainda vou chegar lá. (Alice – Questionário II)

Conforme discutido no tópico 4.3.1 deste capítulo, Barcelos (2005) argumenta que essa dificuldade em relação ao desempenho e competência linguística na língua-alvo dos alunos pesquisados se refere também a falhas no currículo. No caso deste estudo, as alunas apontaram algumas necessidades de melhorias em torno de maior qualificação aos professores do curso e da ampliação de oportunidades de vivências com a LI inglesa, por meio de Laboratórios:

[32] [...] mas vamos dizer assim pra ser PROFESSORA, não, eu acho (**) o ensino aqui é muito pouco, eu acho que é muito pouco, tinha, tem que, é, ir além da faculdade. (Bella – Entrevista – 27/11/2013)

[33] Não venho tendo a formação necessária para atuar. Pretendo me aprimorar e fazer curso de aperfeiçoamento em Língua Inglesa. (Gabriella – Questionário II)

[34] [...] a avaliação que faço é que tem ficado a desejar, falta profissionais capacitados, (+) para orientação e direcionamento necessário [...]. (Gabriella - Entrevista – 27/11/2013)

[35] [...] estou fazendo um curso de inglês para complementar e melhorar minhas pronúncia e desenvolver a oralidade com os alunos, [...] vejo que na universidade, o laboratório de línguas deve ser planejado com urgência para que a formação seja mais aperfeiçoada. (Danila – Questionário II)

Em se tratando da questão identitária dos alunos-professores e do papel da reflexão crítica como aglutinadoras de (trans)formações de experiências cotidianas, é preciso reconhecer que a presença de alguns discursos provenientes da relação entre professor e alunos podem construir barreiras e identidades menos autorizadas de falantes por razão de ainda não adquirirem a fluência esperada em relação a outros alunos do curso, como demonstra o estudo de Mastrella-de-Andrade (2011).

Somada a complexidade da formação de professores, remeto-me a falar das identidades docentes como um lugar de “disputas e embates, choques e conflitos de interesse, de poder e legitimação de verdades”, “de acessos e de embargos”, corroborando as teorizações de Mastrella-de-Andrade (2013, p. 27 e 38). O fato de o aluno ter o domínio da língua acaba por definir ideologicamente as posições de sujeito nas cadeias discursivas, nas quais os discursos veiculam o saber como gerador de verdades, inibindo, assim, suas identidades. Os alunos-professores, sob este prisma, em virtude das contradições e dificuldades da prática docente, estão em constante (re)negociação de suas identidades, (re) posicionando (forma consciente) e sendo (re)posicionados nas relações que estabelecem nos contextos sociais, sendo ora aluno, ora professor, etc.

Celani (2010, p. 61) analisa que pelo fato de as licenciaturas em Letras apresentarem resultados quase sempre decepcionantes, são apontados vários fatores, inclusive o de perpetuar a “licenciatura dupla”. No caso desta pesquisa, apesar de que o contexto seja de uma universidade caracterizada pela dupla licenciatura, não houve, pelos dados gerados da pesquisa, manifestação por ordem de preferência de uma ou outra disciplina por parte das alunas.

No tocante ao processo de ensino-aprendizagem, as alunas-mestre expõem em seus relatos uma não satisfação na forma como a instituição de ensino aplica a disciplina de Língua Inglesa no currículo, na falta de laboratórios, na necessidade de mais professores qualificados. Diante disso, sentimentos de incompletude são gerados no interior dos discursos mediados nas relações cotidianas, que atestam para uma abertura de (não) possibilidades aos olhos do aluno-mestre na busca pela plenitude e certeza da sua identidade.

Passarei a analisar, no tópico seguinte, algumas experiências recorrentes a esse sentimentos recorrentes no discurso das alunas-mestre pesquisadas.

4.3.4 Sentimentos de incerteza e insegurança

O estágio também pode ser compreendido como gerador de receios, medos e sofrimentos. Mateus (2000) salienta que: ‘Aprender a ensinar’ não é algo fácil, mas um processo de complexidade que não pode ser entendido somente como sinônimo de cursos de formação.

Em meio a esse novo contexto, as alunas compreendem que as experiências geraram um desconforto ao ponto de pensar que não conseguiriam efetivar a sua prática:

[28] Então assim, no início do estágio quando, É, a gente vai pra sala de aula, a gente vai cheio de **insegurança**, né? Com **medo** dos alunos **rejeitarem**, É, saber como que tá sendo o ENSINO, saber como que aqueles alunos convivem em sala de aula, mas, o estágio PRA MIM, foi assim, eu falo que foi a melhor parte, foi a comprovação REALMENTE do que eu quero. Então o estágio pra mim, se perguntar pra mim “o quê que é o estágio?”, é a confirmação de que REALMENTE EU vou ser professora. (Sofia – Entrevista – 27/11/2013)

[29] Acredito que sou uma professora tipo, **insegura**, porque tenho dificuldade em aprendizagem em Língua inglesa, transmiti-la mais ainda. (Ana Amélia – Questionário II)

[30] Olha (+) eu não, não tive, não tenho ainda, todo o domínio de conteúdo (+) cada dia eu aprendo cada vez mais (+) eu faço o curso de inglês fora, E estudo em casa também, que num dá pra parar, a gente tem que tá sempre lendo, sempre fazendo, ouvindo música em inglês e (+) e AI, as experiências devido a minha **falta de EXPERIÊNCIA**, eu tive muitos **momentos ruins**, de assim, eu não consegui **dominar a sala**/ ((indisciplina?))/ isso! Porque eu não tinha total **domínio do conteúdo**, então acontecia. (Danila – Entrevista – 27/11/2014)

Para Sofia [28], a experiência com o estágio, mesmo causando certa insegurança serviu para garantir a certeza de que ser professora era o que ela realmente queria. No entanto, as experiências de Ana Amélia [29] e Danila [30] se referem à insegurança em relação ao domínio do conteúdo. Tardiff (2012) nos remete a uma reflexão interessante sobre o estágio como um momento essencial durante a formação por propiciar sentimentos de angústia e incerteza em relação à profissão, que, aos poucos, podem ser amenizados, como podemos ver no caso de Alice [31]:

[31] Dá um **certo medo** pela responsabilidade, mas eu não tenho aquele medo assim mais, porque no meu estágio pra mim **aconteceu naturalmente**./ Diante de cada situação eu soube lidar, aprendi muita coisas [sic] que eu não soube, eu aprendi como lidar com isso, e não sei eu me dei bem, **acho que é pra isso que eu nasci** porque teve situação que outras pessoas se desesperaria e eu consegui lidar tranquilamente (+) então eu hoje eu já não tenho mais esse medo. (Alice – entrevista – 27/11/2013)

[32] À princípio, o estágio foi **meio difícil**, a primeira aula quando eu me deparei com COM diferentes pessoas, diferentes modos de pensar e agir, **pensei a princípio que não conseguiria**, mas no decorrer alguns alunos tentando resolver o que ERA estabelecidos pra eles, e chegava na gente e falava ‘professora, conseguir responder’, ‘professora, não estou entendendo’ [...] foi muito gratificante!. (Manu - Entrevista – 27/11/2013)

Além da responsabilidade com o exercício da docência demonstrada pelas alunas-mestre, em virtude de que, em sua maioria, vivem suas primeiras experiências, afirmam ainda a ter de lidar com o “*slogan*” negativo do “estagiário” na escola, aquele que tem menos autoridade e competência em relações aos professores efetivos, conforme os discursos permeados nos relatos que seguem.

[33] [...] o problema é que o estagiário **não é muito bem visto** na escola, a começar pelo próprio professor, é (+) que **não gosta** de ceder as aulas para nós, e este nome reflete aos alunos o poder de fazer bagunça. (Ana Amélia – Entrevista – 27/11/2013)

[34] [...] apesar de ter sido bem recebida, é visível a **incredibilidade** por parte de alguns professores ao nosso trabalho, nos consideram (++) como, como incapazes, simplesmente acadêmicos que fazem aquilo porque é OBRIGATÓRIO.(Bella – Entrevista – 27/11/2013)

Em contrapartida, outras alunas mencionaram terem sido bem recebidos nas escolas, não evidenciando a crença de que o estagiário não é bem aceito na escola-campo. No caso de Ana Júlia [35] e Sofia [36], o emblema do “estagiário” parece representar a elas movimentos de real identificação com a prática pedagógica:

[35] No decorrer deste ano, foi-me dado o emblema de estagiária, isso mostrou que estou **ME PREPARANDO** para exercer a profissão docente [...] (Ana Júlia – Entrevista – 27/11/2013)

[36] Me **sentí realizada** na instituição, pela forma que fui recebida pela (++) instituição [...] (Sofia – Entrevista – 27/11/2013)

No espaço de embates e conflitos do Estágio Supervisionado foi possível perceber a motivação das alunas-mestre com as amizades conquistadas durante o período em que estiveram na regência na instituição de ensino. Percebe-se a tendência de fixar identidades à medida que as interações sociais progredem frente às experiências conflitantes. Isso corrobora a ideia de que as identidades são construídas no interior de momentos de idas e vindas, sucessos e fracassos vivenciados de maneira contínua e sempre inacabada, na busca ilusória de se chegar à totalidade e à completude.

4.3.5 A amizade dos alunos e a aprendizagem da LI como fatores de motivação para o professor

Quanto às experiências afetivas trazidas pelas alunas-mestres, estão presentes relatos de satisfação em relação às amizades feitas com os alunos durante o período de regência na escola-campo e também o reconhecimento recebido pelo trabalho realizado.

[37] Foi (+) alguns alunos, a interação, A **amizade** que os alunos, pegaram com a gente, depois **na rua**, o lugar que viam (*), **cumprimentavam** assim, FOI/ ((foi legal?))/ foi! reconheciam a gente. (Clara – entrevista – 27/11/2013)

[38] Mas tem o lado positivo também que é quando, a gente **pega amor pelos alunos** e eles por, pela a gente, AI, A com a interação que há entre (*) o professor e o aluno, ai eu **acho QUE, eleva mais de nível a aprendizagem**, tanto o professor como o aluno. (Ana Júlia – entrevista - 27/11/2013)

[39] Foi um grande (*) aprendizado, gostei muito, fiz muitos amigos, tendo **muitas coleguinhas da internet** (+) foi muito bom! não foi ruim não. (Danila – entrevista – 27/11/2013)

As experiências citadas denotam o contentamento das alunas-professoras diante do reconhecimento demonstrado em forma de saudações na rua, solicitações de amizade em redes sociais, etc. Além disso, a recíproca acontecia, como podemos pressupor pelas palavras de Danila [39] “a gente pega amor pelos alunos”.

Em se tratando da satisfação das alunas-professoras, foi possível reconhecer ainda, pelos relatos, a alegria quando podiam reconhecer a motivação dos alunos e suas demonstrações de aprendizagem a partir do ensino que ministravam:

[40] [...] mas no decorrer das aulas quando via alguns alunos, correndo atrás, tentando resolver o que ERA estabelecido pra eles, e chegava na gente e falava “professora, consegui fazer”, “professora, num estou entendendo”, mas ao mesmo tempo ele com, com as suas dificuldades tentava resolver as atividades, e **isso ia estimulando a gente também**. (Manu – Entrevista – 27/11/2013)

[41] Apesar dos obstáculos, **é gratificante** ver que os alunos estão interessados e compreendendo a língua inglesa (Ana Júlia – Questionário II)

Os relatos registrados das alunas-professoras, de sentimentos ligados à frustração e assombro iam sendo recorrentes mediante o quadro em que presenciavam dos alunos, das condições de serviço dos professores e da estrutura escolar em geral e da necessidade de interferências e investimentos do setor público. Na medida em que esses problemas iam sendo narrados, compareciam outros de natureza distinta: o desestímulo dos alunos com relação à aprendizagem da LI. Sobre essas experiências, tratarei no tópico seguinte.

4.3.6 Desinteresse e indisciplina dos alunos como desafio para a profissão

Em geral, as alunas-professoras relataram experiências desafiadoras ao longo das práticas do estágio nas escolas-campo. Segundo elas, os alunos estão, em sua maioria, desmotivados e parecem não gostar das aulas de LI.

Ana Júlia [42], Manu [43] e Clara [44] trazem reflexões sobre os desafios de ensinar para adolescentes no nível fundamental. Salas cheias e alunos indisciplinados e hiperativos são algumas das experiências evidenciadas.

[42] É muito engraçado que a gente pegou, eu e minha colega a gente pegou duas turmas totalmente diferente. Uma turma que tinha poucos alunos, alunos interessados, e uma turma LOTADA com, nossa **é raro os alunos que se interessavam pela língua**, e eu ficava meditando muito quando eles falavam que **“pra quê estudar língua inglesa, eu num vou usar isso mesmo, eu não quero sair do país”**. Então, É, no, nessa turma lotada eu passei experiências, a maioria ruim. (Ana Júlia – entrevista – 27/11/2013)

[43] Durante uma aula uma aluna sempre falava “Ah, não gosto de inglês”, **“o inglês é muito ruim”**. (Manu – entrevista – 27/11/2013)

[44] Uma (+) na turma FOI melhor, houve mais INTERAÇÃO, os alunos participaram mais. **Outra FOI um pouco mais complicada, a falta de INTERESSE**, a turma maior (+) (*) de lhe dar com a indisciplina, foi/ ((indisciplina!))/ isso!/ ((é o fator assim que MAIS TE, te desafiou?))/ foi! FOI (+) a falta de interesse deles assim também foi BEM (+) PREPARAR a aula e depois eles, (**)/ ((não corresponderem, não se interessarem, isso foi ruim?))/ foi! foi frustrante. (Clara – entrevista – 27/11/2013)

Bella [45] explicita reações de profundo desgaste ao ver a reação dos alunos frente às aulas de inglês do estágio. A ansiedade crescia a cada vez que tinha que voltar à escola para lecionar em virtude do pouco conhecimento da LI e desmotivação dos alunos.

[45] Eu estagiei pro sexto, oitavo e nono (+) os meninos, É, não tinham a (*), muito pouca a noção de língua inglesa (+) e **o interesse deles pela língua, mínimo**. Eram/ ((nossa!))/ dois DOIS ou três que se interessavam em aprender. ((como que era a sala, é grande, poucos alunos?)) É, eram trinta alunos em cada sala (+) eram muito poucos, eles diziam que, É, “pra quê aprender inglês?”, “a não **que matéria chata!**”, “a não vamos fazer outra coisa!”, sempre nas aulas eram assim. ((e você, como reagia?)) eu fiquei assustada, porque, o inglês se a gente, se a gente for pensar a gente sabe que é muito importante nos dias atuais. É o inglês está (**) tendo uma valorização enorme.((e aí então, diante disso, como que você LECIONAVA e como que era o seu entusiasmo pra voltar pra sala de novo no outro DIA?)) não, **eu queria que acabasse logo**, as aulas (+) sinceramente, tanto que eu fiquei assim, assustada com a falta de interesse dos alunos, porque a gente chegava na sala já era “AI NÃO vamos fazer outra coisa”, “Anão, inglês não”, (**). (Bella – entrevista – 27/11/2013)

Para Bella, é indiscutível a importância da língua inglesa nos dias atuais, tal crença se evidencia, possivelmente, pela posição que a mesma ocupa como língua franca, língua global (CRYSTAL, 2003). Nota-se nas palavras de Bella [43], que a mesma crença não é compartilhada pelos alunos para os quais leciona, assim, ela nutre uma sensação de desesperança e frustração diante a tarefa de (trans)formar a realidade vivenciada por aqueles alunos.

As aulas teóricas da disciplina de Orientações de Estágio Supervisionado de LI I em que foram discutidas as diferentes abordagens e metodologias de ensino de línguas⁵⁶ parecem repercutir na maneira de pensar a prática pedagógica de Danila [46]. Ela lamenta não ter recebido tais orientações metodológicas antes de seu estágio. Assim, podemos pressupor sua crença de que a metodologia de ensino utilizada nas aulas influencia no interesse dos alunos pela disciplina.

[46] Eu **não sabia os métodos**/ ((que jeito que era o jeito que você dava aula?))// o meu método era aquele TRADICIONAL, QUADRO e GIZ, EXPLICANDO (+) mas ai depois que a gente fez aqui, essa semana com os métodos na aula de Prática de Ensino né? sobre AS orientações e os métodos, foi onde que eu vi que eu (*), poderia ter me (*), se eu tivesse tido essa aula ANTES, eu poderia ter/(((*) tinha te ajudado?))// bastante! Eu **teria diversificado** minhas aulas.[...] os alunos eram trinta, era, no diário, quarenta e cinco alunos, mas ONZE, ERAM, REMANEJADOS, saíram da ESCOLA (+) então dava média de trinta e cinco alunos, sendo alguns **HIPERATIVOS**, que **não QUIETAVAM**, **não queria estudar**, só **queriam badernar** na sala, e não adiantava por mais que, você chegasse com xerox, com material novo (+) só um dia, alguns dias, que eu, algumas vezes eu, usei o multimídia (+) eu passei material MÚSICA, FILME, *TRAILER* (*)/ ((unrum))// ele sentava e assistia, mas do contrário, nada! nada interessava pra ele/ ((unrum))// se não fosse algo do que ele quisesse estudar, ele e alguns da turminha dele. (Danila – entrevista – 27/11/2013)

Nesse mesmo prisma, Manu [47] relata experiências negativas logo no seu primeiro dia de aula de regência de Estágio. Ana Amélia [48], Ana Júlia [49] e Danila [38] trazem à tona as questões relacionadas a esses fatores, que na visão delas são: desmotivação pela matéria, desrespeito dos alunos em relação ao estagiário e falta de domínio de conteúdo por parte do professor.

[47] Foi um momento ASSIM (+) não muito bom, FOI, quando no primeiro dia de aula uma aluna ela apresentou **indisciplina** durante a aula (+) E infelizmente nós somos obrigados a pedir que ela se retirasse porque (*) estava atrapalhando a sala. [...] durante as aulas, porque na, na aula seguinte ela já **passou a respeitar** nós como, professoras, e não simplesmente como meras estagiárias que estávamos ali, e assim, a princípio pensávamos que fosse radical

⁵⁶ As aulas sobre esse assunto ocorreram entre os dias 09/10/2013 a 21/11/2013, conforme data e descrição de aulas gravadas, no tópico 3.4.3 no capítulo metodológico desse trabalho.

né? a decisão porque, iniciando o estágio numa escola diferente, e já chegar e por aluno lá pra fora, a gente pensou “nossa, muito ruim” (Manu - entrevista – 27/11/2013)

[48] É como todas falam, tem muitos é, (+) **adolescentes**, tem uns mais, é digamos assim, é mais interessados, outros menos, mas (*) foi bom, falar como todos falam. (Ana Amélia – entrevista – 27/11/2013)

[49] Assim a gente passa momentos difíceis, o que eu acho mais difícil é quando, há **a falta de respeito dos alunos com o professor, o que a gente enfrenta muito hoje** né? (Ana Júlia – entrevista – 27/11/2011)

[50] E aí, as experiências devido a **minha falta de EXPERIÊNCIA**, eu tive muitos momentos ruins, de assim, eu não consegui dominar a sala/ ((indisciplina?)) / isso! Porque eu não tinha total domínio do conteúdo, então acontecia. Sendo alguns HIPERATIVOS, que não QUIETAVAM, não queria estudar, **só queriam badernar na sala**/ ((unrum))/ não adiantava, [...] devido a minha inexperiência, tinha dia que chegava em casa chorando, conversava com meu marido e falava “como é que eu faço? Como que eu faço?” (+) que eu não sabia, não TINHA noção assim, procurava na internet métodos E/ ((você pensou em desistir alguma vez?))/ no início, sim! (Danila – entrevista – 27/11/2013)

A partir dos relatos, podemos pressupor a existência de algumas crenças das alunas-mestre em relação à desmotivação e indisciplina dos alunos. Isso reforça teorias pessoais acerca das dificuldades do professor em relação ao contexto de ensino em que atua. Bella [45] reconhece que os alunos possuem conhecimento mínimo da LI, além disso, chega à conclusão de que os alunos não veem a importância de aprender a língua; Danila [46] sugere que aulas e materiais de ensino diversificados causam maior interesse dos alunos, e, por conseguinte, alunos motivados são mais disciplinados; Manu [47] acredita que os alunos não respeitam o estagiário na aula, (vê-se claramente a relação de poder presente em sala); Ana Amélia [48] defende que ensinar adolescente é um grande desafio; por fim, Ana Júlia [50] assevera que hoje os alunos não respeitam o professor.

Nesse limiar de dificuldades e conflitos relatados, as alunas-professoras evidenciam a crença de que o trabalho docente é árduo e um desafio quase intransponível. Oliveira (2004) pontua que, através de estudos visitados, pode perceber que os alunos-professores acreditam que o estágio, mesmo permitindo que eles confrontem com a prática e adquiram a experiência com o ensino, não é uma etapa para tentar colocar em prática as orientações recebidas durante a graduação, mas sim um período pelo qual eles estão preocupados em “sobreviver” ao ministrar as aulas.

Notadamente, as experiências formais, referentes às práticas sociais realizadas no contexto da graduação e do Estágio em especial, geraram experiências diretas e indiretas (MICCOLI, 2006) com o ensino, em que foram notórios os movimentos de (não)identificação

com a profissão docente através do constante (re)posicionar das alunas-professora, em virtude dos discursos que iam permeando as relações estabelecidas entre contexto (o “olhar do outro”) e subjetividade (o modo como elas se veem).

Quadro 13: Síntese de algumas crenças evidenciadas nas experiências formais das alunas-professoras⁵⁷

Indícios de crenças oriundas das experiências formais de ensino de LI
1 – O estágio apesar de curto é decisivo em relação a seguir ou não a profissão docente
2 – A teoria aprendida na graduação é distante da prática efetivada na escola-campo
3 – O professor de LI precisa ter total domínio da língua
4 – A complexidade da prática docente ajuda a prever a (não) identificação com a carreira
5 – A amizade e a aprendizagem dos alunos são fatores de motivação para o professor
6- Ministrando aula para adolescente é um desafio.
7 - O curso não forma bem seus alunos para o real exercício da docência
8 – A profissão docente é linda e gratificante
9 – O aluno de hoje não tem respeito ao professor em sala de aula
10 – O emblema do estagiário (não) é bom
11 – O curso não prepara bem o aluno na competência linguística em LI
12 – Alunos interessados são mais disciplinados

Assim, passo a discorrer, no próximo tópico, sobre experiências formais pedagógicas mais ligadas ao ensino de LI e a forma como acreditam que o processo deve acontecer. Essas experiências foram percebidas por meio de seus discursos permeados durante as entrevistas, nas respostas ao Questionário II, e na gravação e observação das aulas de Orientações de Estágio Supervisionado de LI I.

4.3.7 Experiências formais pedagógicas

⁵⁷ No tópico 4.4 delinearei as crenças provenientes das experiências formais pedagógicas em conjunto com as demais experiências (informais e formais pedagógicas) de cada participante da pesquisa buscando associá-las às narrativas visuais e as respectivas explicações.

As experiências formais pedagógicas foram separadas das experiências formais por razão de estarem mais diretamente relacionadas à prática pedagógica e às metodologias de ensino de línguas. Assim, passo uma a uma analisá-las separadamente:

4.3.7.1 Uso de tecnologias e de músicas nas aulas de LI

Além da falta de experiência relatada pelas alunas-mestre, da indisciplina e do desinteresse de uma parte dos alunos, elas revelam a crença no ensino com o uso de tecnologias não havendo indícios de resistência quanto ao seu uso. Freitas (2010) discorre que o docente, muitas vezes, diante dos desafios, adota uma posição defensiva e até negativa deixando a incerteza diante do uso.

Segundo o referido autor (op. cit.), o importante é que o professor se torne um mediador, que utilize a tecnologia como aparato indispensável para tornar a sala de aula um ambiente moderno e rico de possibilidades de ensino e aprendizagem de línguas. O uso das tecnologias foi amplamente mencionado pelas alunas-professoras pesquisadas:

[51] Bem, nosso projeto é dividido em dois momentos, o primeiro são atividades referentes aos conteúdos competentes ao conteúdo *alphabet*, e o segundo momento com a pronúncia da letra será da música será primeira atividade com música, separei uma música, no data-show, tá! E [++] será em inglês, tá, será as letras do alfabeto, juntamente com uma xerox para cada aluno [+] a gente vai pegar a pronúncia PRA DEPOIS a gente continuar a atividade com os outros colegas [+] esse primeiro momento será feito comigo, tá, então tocarei a música, depois farei a pronúncia com os alunos” (Danila – Video 2 – 04/09/2013)

[52] O que me foi muito útil para as minhas aulas [no estágio] foi utilizar o *data-show* trabalhando música” (Ana Amélia – Questionário II)

[53] Lá [no estágio] eu ensinava, ou, tentava ensinar de forma clara, com uso de instrumentos tecnológicos, músicas, dinâmicas e uma boa interação. (Ana Júlia – Questionário II)

Sem dúvida, os alunos da sala de aula hoje são diferentes dos de alguns anos atrás devido a mudanças sociais, à modernidade, e, é claro, a sala de línguas pode ser mais dinâmica comparada com a desse tempo anterior. Os excertos acima evidenciam a crença de que as tecnologias auxiliam no processo de ensinar e aprender línguas, num esforço de provocar maior interesse e interação entre os alunos e o professor nas aulas efetivadas.

Conforme podemos perceber, a partir das citações, as experiências com o uso de diferentes tecnologias estão sempre aliadas à inserção de músicas internacionais. Essa atitude

está vinculada à crença de que as músicas motivam os alunos pelo aprendizado, sobretudo na faixa etária em que os alunos do ensino fundamental estão:

[54] Com base é (+++), é (+) em nossa justificativa, nós (*) uma crítica, é (++) fizemos a seguinte pergunta: Porque não por em prática a teoria? Porque hoje a gente tem muita (++) tem muita teoria, e que acaba culminando nas aulas tradicionais, e as aulas interacionais, elas contribuem muito pro PRO PRO ensino. É (++) e essas teorias acabam ajudando muito para o ensino, os alunos aprendem mais (++) Os professores nos dias de hoje procuram muitas formas de tornar a educação mais atraente, e mais eficaz né, (++) e uma dessas alternativas é trabalhar com músicas e o nosso objetivo, um dos nossos objetivos é aliar o prazer e o divertimento e de uma forma completamente inovadora, EMBORA sabemos que não é uma tarefa fácil”. (Sofia – Video 2 – em 04/09/2013)

[55] As apresentações foram muito boas, senti que a turma ficava atenta ao que era apresentado pelo grupo. Quase sempre havia uma empolgação maior quando a proposta era trabalhar com música, para eles, o ensino de línguas é interativo e prazeroso com o uso de música nas aulas. Isso ficou muito nítido pra mim naquele dia. (Nota de campo - 03, 11/09/2013)

Sofia [54] acredita que ao trabalhar músicas nas aulas de LI, o ensino de línguas se torna “inovador”. Isso fica claramente percebido quando ela afirma querer trabalhar aulas mais interacionais, numa perspectiva oposta ao modelo tradicional de ensino, comumente reconhecido pelo quadro-giz, em que o professor conduz a aula de maneira mais centralizadora.

Corroborando Lévy (1999), o uso de tecnologias em sala de aula é essencial, desde que haja uma atitude reflexiva e comprometida por parte do usuário, pois poderá fornecer-lhe a possibilidade de aprender sem ansiedades ou constrangimentos, encorajando-o a uma atitude mais positiva frente ao propósito disciplinar. Além disso, tal prática pode sugerir maior autonomia ao aluno durante o processo de aprender uma língua (PAIVA, 2009).

Outra proposta oferecida pelas alunas-mestre está relacionada à crença de que o uso de músicas é importante para o ensino de LI. Assim, quanto maior exposição às músicas, maior a chance de aprender a língua, inclusive a pronúncia correta das palavras, conforme podemos perceber:

[56] A gente vai pegar a pronúncia PRA DEPOIS a gente continuar a atividade com os outros colegas [+] esse primeiro momento será feito comigo, tá, então tocarei a música, depois farei a pronúncia com os alunos” (Danila – Video 2 – 04/09/2013)

[57] Utilizei um som portátil durante a aula que ministrei para passar músicas relacionadas ao conteúdo proposto, como uma forma (+) de diversificar e dinamizar a aula de forma mais leve e prazerosa. (Bella – Entrevista – 27/11/2013)

[58] [...] decidimos trabalhar músicas porque elas são mais atrativas e por eles serem pré-adolescentes gostam de alguns cantores internacionais. (Sofia – Entrevista – 27/11/2013)

Na visão das alunas-professoras, os desafios de se ensinar a LI para adolescentes são muito grandes. Sendo assim, elas sugerem, em seus discursos, que o uso de tecnologia (um som portátil e um data-show, por exemplo) e a utilização de músicas integradas aos conteúdos potencializam o ensino de LI, tornando-o mais interativo e interessante. Além disso, nas palavras das alunas-mestre, ficam claramente entendidas as suas crenças em relação à cultura dos alunos na atualidade no contexto estudado, as suas preferências e comportamentos:

[59] [...] são muito curiosos com relação à vida pessoal das outras pessoas, gostam de saber de tudo (**), são apaixonados, românticos, (+) esnobes, eles são desligados, falam sobre jogos, mulheres, muitas vezes, são grossos e mal educados. (Bella – Entrevista – 27/11/2013)

[60] [...] eles estão em um momento onde quase tudo é novo e cada um traz consigo, (+) uma carga cognitiva do seu meio social [...] (Alice – Entrevista – 27/11/2013)

[61] [...] só querem ficar no celular na sala de aula, ouvindo músicas [...]. (Ana Amélia – Entrevista – 27/11/2013)

[62] Os desafios de ensinar a língua inglesa é diário, pois cada dia que passa, (*) aumenta os conhecimentos externo dos alunos. (Gabiella – Entrevista – 27/11/2013)

Os discursos analisados sugerem uma responsabilidade que o professor precisa ter em relação a melhor atender às demandas de interesses e peculiaridades dos alunos da faixa etária envolvida. Nesse sentido, sob o prisma das alunas pesquisadas, os professores devem estar “ligados” a essas diferenças com vistas à construção de uma prática pedagógica mais significativa em parceria com os alunos.

Sobre esse aspecto, discorrerei, no próximo tópico, sobre as experiências de ensino baseadas na interação.

4.3.7.2 Interação no ensino e aprendizagem de línguas

As alunas-mestre, ao relatarem sobre como lecionam, mostraram identificação com o aspecto “interação” na mediação de conhecimento entre os alunos, em que o turno não estava centrado na figura do professor em sala de aula, mas na participação e colaboração mútua:

[63] Explico o conteúdo dialogando com os alunos, logo após faço uma rápida revisão e aplico as atividades de fixação, [...] pergunto aos alunos por que certa palavra é dessa forma e não de outra, e em alguns momentos também faço dinâmicas. (Clara - Questionário II)

- [64] Lá [no estágio] eu ensinava, ou, tentava ensinar de forma clara, com uso de instrumentos tecnológicos, músicas, dinâmicas e uma boa interação. (Júlia – Questionário II)
- [65] uma (+) turma FOI melhor, houve mais INTERAÇÃO, os alunos participaram mais. (Clara – entrevista – 27/11/2013)
- [66] Eu gosto de envolver a turma no momento da aula, para isso eu me utilizo de atividades estimulem a interação entre os alunos (Manu – Questionário II)
- [67] Durante o estágio, tentei mediar o conhecimento de forma dinâmica, levando às aulas a interação entre professor/aluno e aluno/aluno. (Gabriella – Questionário II)
- [68] Procuo expor o conteúdo com clareza e ainda tento diversificar as metodologias pra não cair na rotina e sempre tento envolver meu aluno pra que ele participe ativamente das aulas. (Alice – Questionário II)

As experiências de ensino de Clara [63] e Júlia [64] sugerem o gosto por propiciar uma maior movimentação durante as aulas por intermédio de dinâmicas, em que brincadeiras e o lúdico sejam valorizados na aula. Há uma preocupação latente em envolver os alunos nas aulas de LI por meio de estímulos diferentes das aulas “normais” no intuito de nutrir mais participação dos alunos, maior engajamento, e, por conseguinte, mais interesse e aprendizado.

Gabriella [67] acredita que as interações devem ocorrer entre o professor e o aluno, e entre aluno e aluno. Por sua vez, Alice [68] assevera que a utilização de diferentes metodologias é fundamental para que as aulas não “caiam na rotina”, que é chata e resulta numa atitude passiva dos alunos em relação à aprendizagem.

Assim, percebo que tais crenças ganham mais proeminência, após verificar que nas aulas de Orientações de Estágio, foi dada uma ênfase significativa às diferentes abordagens e metodologias de ensino de línguas, com apresentações de aulas demonstrativas e discussões em grupo sobre o assunto. Acredito que, por isso, as alunas-mestre começaram a refletir nas contribuições que tais possibilidades dariam nas aulas de regência numa tentativa de obtenção de sucesso na tarefa de ensinar diante de alguns desafios encontrados.

No entanto, na arte de ensinar, as alunas manifestaram outras estratégias de ensino sugerindo novas e velhas crenças a partir de seus discursos. A seguir, passarei a discutir brevemente sobre as experiências de ensino de gramática e vocabulário.

4.3.7.3 Ensino de gramática e vocabulário

O movimento das experiências formais reflete crenças de ensino permeadas por discursos em torno de como ser professor. Nesse sentido, as identidades profissionais construídas por meio de discursos reguladores e avaliadores podem ser compreendidas ao considerar os

papéis das instituições formadoras, das escolas, de algum grupo ao qual aspiramos a pertencer.

Por isso, o processo de construção identitária não pode ser tomado como algo tranquilo, uma vez que constantemente estamos revisando nossas identificações e diferenciações a partir dos discursos que nos cercam. Entendo que da mesma forma que existam discursos classificatórios que dividem uma turma em alunos “bons” ou “ruins”, “com” ou “sem futuro” são os mesmos que ditam os modelos de “ser professor”, que posturas devem ter, que domínio da língua precisam atingir, que abordagem de ensino devem privilegiar em sua prática pedagógica.

Assim, as crenças provenientes das ideologias dominantes de representação parecem fornecer orientações momentâneas de *status*, de hierarquia, de opressão e de legitimidade de poder, sempre desiguais e injustas, aos participantes por detrás das construções mutáveis, flexíveis e contraditórias de identidades.

Desse modo, os movimentos das crenças e das identificações das alunas-professoras, a meu ver, pressupõem confrontos entre experiências de ensino e de aprendizagem provenientes de suas histórias de vida, de passado e presente, marcadas por discursos ideológicos problemáticos. Ao passo que, a impressão que se tem, é de que a língua precisa ser “transmitida” aos alunos, e que o método (gramática-tradução/comunicativo, etc) é uma interdição enfraquecida da falta de problematização das “relações de poder desiguais” da língua engendrada via (língua)gem, no interior de nossas experiências cotidianas por meio de mecanismos discursivos.

[69] O que fiz na sala de aula foi ensinar a prática da pronúncia e oralidade e ensinando gramática. Preparei bastante, busquei ao dicionário, tentei passar com clareza e certeza, pois havia pesquisado em fonte segura. (Ana Amélia – Questionário II)

[70] Exponho a matéria no quadro, explico detalhadamente e se houver dúvidas, explico sempre que necessário. (Bella – Questionário II)

[71] O meu método era aquele TRADICIONAL, QUADRO e GIZ, EXPLICANDO. (Danila – Entrevista – 27/11/2013)

Nesse mesmo prisma, havia uma preocupação das alunas-mestre de que o vocabulário pudesse ser de fato aprendido pelos alunos, na justificativa de que os mesmos tivessem pouco conhecimento da língua. Associado a isso, a oportunidade de vencerem a timidez ao pronunciar as palavras da LI.

[72] Bom, O objetivo do nosso projeto, (+) o objetivo geral é proporcionar aos alunos a ampliação do conhecimento da língua inglesa do vocabulário sobre animais com o objetivo de motivá-los a aprender o inglês de forma descontraída e prazerosa com o tema é (++) sobre animais. Os objetivos específicos é fazer com que os alunos participem das nossas atividades e é (++) , (*) que no estágio tivemos a experiência de que os alunos tem medo de pronunciar as palavras em inglês até as mais fáceis, a gente vai (+) tentar com as nossas atividades fazer com que eles percamos ESSA TIMIDEZ, fazer com que os alunos reconheçam o nome dos animais em inglês, desenvolver a pronúncia, ampliar o vocabulário, é (++) relacionar figuras com o nome dos animais em inglês, melhorar suas habilidades orais e escritas no idioma, estabelecer um contato direto e indireto com a língua inglesa e motivar e tentar né motivar os alunos a estudar um pouco inglês. (Bella – Video 2 – 04/09/2013)

[73] Nós vamos nos delimitar na parte das refeições, no café da manhã, no almoço e no jantar/e a gente vai tentar (++) inserir (++) no aluno um contexto e algumas situações em que eles vão utilizar o vocabulário dessas refeições, desses alimentos, na turma do 8º E da escola. (Alice – Video 2 – 04/09/2013)

[74] O segundo projeto de oficina apresentado no dia foi sobre vocabulário referente aos animais. As alunas apresentaram uma série de atividades a serem desenvolvidas, atividades lúdicas, com uso de música, figuras coloridas e brincadeiras diversas, referentes a esse vocabulário em inglês. A aprendizagem de LI parece ficar restrita ao lúdico, distante da co-construção crítica do aluno acerca dos problemas locais vivenciados. (Nota de Campo – 02, 04/09/2013)

Nas palavras de Pennycook (1998), o ensino de inglês vem sendo embasado em uma concepção apolítica e a-histórica de linguagem, entendida como um sistema de transmissão de mensagem ou para fazer coisas com as palavras, fortemente determinado por uma visão funcionalista em que se prima o conteúdo trivial e de normas fixas de adequação de mensagem.

Em se tratando do processo de ensino e aprendizagem de línguas, urge problematizar a língua não exatamente como um instrumento usado para se comunicar, mas para construir identidades e debater práticas sociais situadas em que se negociam as diferenças.

A seguir, pontuo alguns movimentos de experiências críticas de ensino e aprendizagem de línguas.

4.3.7.4 Ensino crítico de LI

Em uma via oposta ao que foi delineado acima, foi possível reconhecer também que, baseadas nas atribuições do estágio supervisionado de gerar situações em que os alunos vivenciam situações relacionadas à prática, vê-se a importância de uma boa formação teórica e crítica para os mesmos atuarem de modo consciente e reflexivo nos diversos contextos de ensino. Magalhães (2003, p. 44) assevera que “as práticas discursivas em sala de aula nunca

são neutras ou isenta de valores, mas refletem ideologias, valores, representações e práticas sociais que são, em geral, compartilhadas pelos participantes do contexto escolar”.

Nessa direção, é possível destacar que essas formas de agir embasam, muitas vezes, o comportamento do aluno em sala de aula. Cabe, entretanto, ao professor, implementar mudanças de paradigmas e buscar transformações a partir da clareza desse fato. Ana Júlia [61], vivenciou, nesse sentido, momentos em que ela quase pensou em desistir:

[75] É muito engraçado que a gente pegou, eu e minha colega a gente pegou duas turmas totalmente diferentes. Uma turma que tinha poucos alunos, alunos interessados, e uma turma LOTADA com, nossa é raro os alunos que se interessavam pela língua, e eu ficava meditando muito quando eles falavam que “pra quê estudar língua inglesa, eu num vô usa isso mesmo, eu num quero saí do país”. Então, nessa turma lotada eu passei experiências, a maioria ruins, que a gente até pensou “não, eu não quero ser professora” (+) “não quero, tenho certeza/ ((e como que você reagiu, diante desse DEPOIMENTO deles? (*))), os alunos disseram não querer estudar a língua, porque eles não iam viajar! (*)/ ((como que foi sua reação no momento da aula?))a gente tentava conversando mesmo, conscientizando eles/ ((de que forma?)/ da importância da língua inglesa importância)/ isso! da importância a língua inglesa, QUE, nada que a gente estuda num vai ficar, num vai ter valia, sabe? A gente ficava tentando conscientizar eles assim. (Ana Júlia – entrevista – 27/11/2013)

O fator que gerou essa angústia em Ana Júlia é a desmotivação dos alunos em relação ao inglês. No contexto público é quase que comum verificar ambientes lotados, e no caso dela, em sua maioria não tinham interesse em aprender a língua inglesa. Com certeza, os alunos traziam consigo experiências negativas de ensino e aprendizagem e também algumas crenças, como a de que não precisam aprender a língua já que não possuem planos de sair do país.

Interessante notar é que a aluna-mestre se incomoda com esse discurso oriundo de sua prática na ocasião de seu estágio, que ela resolve conscientizar os alunos sobre a importância de se estudar a língua inglesa e a de que o conhecimento sempre vai nos servir em algum momento. Constata-se aqui que além de repassar conteúdo, ela preocupa-se com a formação do aluno, isso justifica a sua inquietação em ressignificar/desconstruir as crenças enraizadas no contexto em que atua.

Nesse bojo, é imprescindível compreender o estágio como lugar privilegiado em que se consolidam transformações das práticas sócio-discursivas da/na comunidade escolar; com vistas a novas possibilidades de ser professor (MATEUS, 2012). Esse fato, sem dúvida, vivenciado por Ana Júlia, pressupõe uma experiência que pode contribuir para sua formação enquanto professora, assim como Manu [63].

[76] Entendi que nós professores que estamos lá [++] dando aulas lá (***) precisamos pensar que cada aluno tem suas necessidades, tem suas dificuldades, que cada turma é uma turma, e em

cada turma a gente vai ter de desenvolver um método de ensino diferente (***), então, assim (++) precisamos pensar nas crianças não somente como alunos, mas como seres humanos, então temos que ver seu contexto social, cultural, vendo suas necessidades, como nós professores que também temos, né, nossas dificuldades (***) e precisamos então pensar naquilo que estou ensinando para que isso vai ser útil para o aluno. (Ana Júlia – Vídeo 4 – 18/09/2013)

[77] Eu acredito que sim!/ ((unrum))/ pela forma de lidar e de explicar pra ela que a língua não era difícil, não era um bicho de sete cabeças. (Manu – entrevista – 27/11/2013)

Corroborando os relatos das alunas-mestre frente ao desejo de transformação por meio do ensino, Ana Amélia [64] discute em um dos momentos da aula de Orientações de Estágio supervisionado I, na graduação, sobre o ensino crítico:

[76] Ana Amélia: “o ensino crítico também refere-se ao conceito de ideologia, poder, classe social, consciência crítica e empoderamento relacionado a raça, gênero e classe [...]” (lendo) eu entendi assim que independente do PODER, da classe social, a escola pode e tem capacidade de levar um ensino pra todos, no caso também de direito iguais porque até assim essa questão assim, às vezes no caso de línguas né, eles ficam falando assim “ah você vai ensinar inglês, assim eu sei, eu FIZ Fisk” e não é bem assim por que independente da classe social, de fazer Fisk, se você quiser tem outros meios né [++] você pode aprender sim inglês. /Professora: “Isso na verdade é uma desculpa né!?” Ana Amélia: sim, sempre tem essa questão, que eles [alunos da escola] sempre falam e aqui [no ensino crítico] é diferente né. (Ana Amélia – Video 4 – 18/09/2013)

Sob a égide da prática reflexiva, a importância do desenvolvimento do senso crítico na formação e atuação do professor tem como objetivo principal ajudar os professores, em formação inicial ou continuada, por meio da análise sobre sua prática de ensino, buscar fazer com que o professor avalie suas ações e as consequências que as mesmas poderiam acarretar a essa prática. Ana Amélia [76] alega que as vivências na escola buscam levá-la a assumir e legitimar posições de uma identidade embargada e ilegítima, como “verdades” acerca de como e quem pode aprender e ensinar línguas.

De acordo com Zeichner e Liston (1996) os professores vistos como profissionais reflexivos entendem que eles são capazes de descobrir e resolver problemas relacionados à sua prática educacional por si mesmos, e reconhecem também que professores trazem ideias, crenças e teorias, que filtram e contribuem para seu aprendizado como profissionais.

Desse modo, é imprescindível compreender a língua como um instrumento ideológico de poder que não cria oportunidades iguais (PENNYCOOK, 2007), mas possibilidades de construção de um mundo melhor e mais justo também, a meu ver, por meio da ação reflexiva, por meio do questionamento e da conscientização, e do não silenciamento mediante os sistemas simbólicos de representação e poder.

Então, a partir das experiências formais discutidos, proponho um quadro que evidenciam algumas crenças provenientes das experiências das participantes da pesquisa.

Quadro 14: Síntese de algumas crenças provenientes das experiências formais pedagógicas de LI

Indícios de crenças oriundas das experiências formais pedagógicas de LI
1 – O uso de tecnologias e de músicas nas aulas de LI motiva os alunos a aprender
2 – O ensino de línguas deve ser mediado pela interação saudável entre professor e aluno
3 – O ensino de gramática e vocabulário é importante.
4 – O ensino crítico é necessário para o exercício da profissão

4. 4 Movimentos de (des)identificações docentes das alunas-mestre

Percebe-se pelos relatos que a (não)construção identitária das alunas-mestre pode ser marcada pela sua história de vida, pelos saberes que elas vêm obtendo na graduação e pelo estágio supervisionado. Isso não é tido como algo pronto, fixo, mas em movimento, constantemente negociado e mediado pelas interações sociais, corroborando as ideias de Nóvoa (2000) de que:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construções de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um sente e se diz professor. (NÓVOA, 2000, p. 16)

Então, vê-se que os espaços de formação, têm no estágio supervisionado, como componente curricular, “um espaço de convergência das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso e, principalmente, ser uma contingência de aprendizagem da profissão, mediada pelas relações sociais historicamente situadas” (PIMENTA, 2013, p. 102).

Desse modo, nesse trabalho, apresento uma desconstrução epistêmica quanto ao que são ilhas. O fato é que os construtos reunidos nesse estudo convergem para uma compreensão dissociativa das ilhas, ou seja, as experiências, as crenças e (não) construções identitárias são entendidos como processos complexos que são imbricados, dinâmicos, contextuais, culturais, individuais e sociais, portanto, tomados como um arquipélago de ilhas, sendo, portanto,

problematizados à luz das práticas colaborativas e reflexivas nos espaços de formação de professores de línguas. É com essa perspectiva que delinheio as motivações das metáforas desse trabalho. Porém, é interessante compreender que enquanto fenômenos, as alterações “climáticas” são suscetíveis de operação em maior ou menor grau de intensidade nesses espaços.

Sendo assim, as escalas de atuação podem variar bastante, e, em se tratando das construções identitárias, isso vai depender de como os sujeitos vivenciam e se (re) posicionam ou são (re) posicionados no interior desses processos sociais de (não) construção profissional. Para alguns alunos-professores, é possível sugerir que esses processos se assemelham a movimentos mais tranquilos, com a presença de pequenas intensidades de ventos com gotículas de água (maresia), em contrapartida, para outros, esses momentos poderão representar ventos mais fortes, ondas e movimentações intensas (marés), ou ainda, tais previsões poderão pressupor circunstâncias mais críticas acompanhadas de raios, trovões, ventos fortes, tempestades dentre outros.

Nessa perspectiva de complexidade, de buscar analisar de que forma as alunas-professoras entendem o seu relacionamento com o mundo, como esse relacionamento é construído ao longo do tempo e do espaço e como a pessoa entende as possibilidades de futuro (NORTON, 2000), é que proponho a analisar de que forma as (não) construções identitárias podem ser vistas a partir das representações das narrativas visuais e das respectivas explicações gravadas das alunas-mestre.

Para isso, exponho, individualmente, uma síntese das experiências e crenças pessoais que as alunas-professoras evidenciam ao longo da pesquisa, por meio de recortes das falas ou pela elaboração de uma paráfrase, a fim de obter compreensão mais ampla e criteriosa dos movimentos de (não) construção identitária docente:

4.4.1 Alice

Quadro 15: Movimentos de experiências, crenças e (não) identificações profissionais

Experiências	<ul style="list-style-type: none"> -É costureira, tem 23 anos, é solteira, não tem filhos, mora sozinha e recebe bolsa de estudos de incentivo à Licenciatura; -Sempre estudou em escola pública e nunca estudou em cursos de idiomas; -Escolheu o curso por falta de opção; -Não pensava na ideia de ser professora, queria apenas ter um curso superior; -Tem dificuldades na LI; -Se apaixonou pela docência durante o curso; - Lecionou para turmas desmotivadas e de baixa renda;
---------------------	---

	- Utilizou aparelho de som de uso pessoal;
Crenças	-A docência é uma profissão encantadora; -O ensino de vocabulário é importante; -Ser professor de línguas requer total domínio do conteúdo; -Dar aula para adolescente é um desafio;
(Não) Identificações	“Quando eu me vi ali com aquele tanto de olho olhando pra mim, e assim né esperando o que que eu podia falar. [...]” (Entrevista – 27/11/2013) “[o estágio] Foi uma experiência MARAVILHOSA! [...], acho que foi iniciação mesmo nesse processo né? / não tem outro nome, seria iniciação mesmo nesse processo” (Entrevista – 27/11/2013) “Eu quero sim ser professora de inglês, é claro que ainda preciso estudar muito, mas ainda vou chegar lá” (Questionário II) “[...] no meu estágio pra mim aconteceu naturalmente. [...] e não sei eu me dei bem, acho que é pra isso que eu nasci” (Entrevista – 27/11/2013) “[...] após o término da regência, comecei a dar aulas de substituição para obter horas e não parei mais [...] através disso estou aprendendo cada vez mais, tenho certeza que quero essa profissão” (Entrevista – 27/11/2013)

As experiências de Alice, efetivadas ao longo do curso pressupõem momentos de construção e identificação em relação à docência. Ela que relatou ter entrado na graduação em Letras por falta de opção de curso, encontra-se extremamente motivada a seguir a carreira. Os movimentos de construção identitária somam-se às experiências vivenciadas ao longo do curso, por vezes conflitantes e permeadas por crenças diversas. Vejamos a narrativa visual de Alice e análise feita do seu desenvolvimento pessoal e profissional, a influência das práticas sociais estabelecidas no espaço de formação e Estágio:

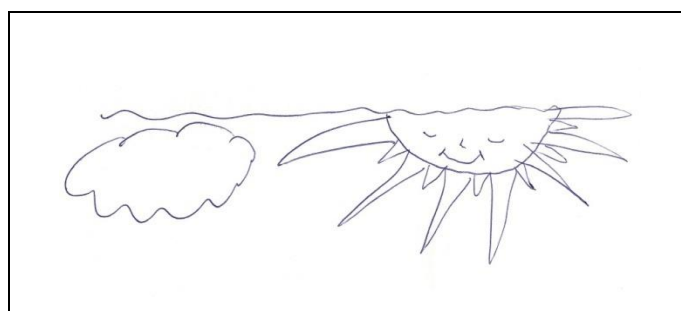


Figura 04: Desenho da Alice

Explicação do desenho da Alice:

- Eu desenhei um sol, todo brilhante + é como se fosse um dia, um novo dia, porque pra mim foi isso, porque eu nunca tive um sonho de profissão, uma pessoa que nunca teve [sic] sonhar em ser alguma coisa, nunca sonhei. Eu sonhava em casar, ter filhos e ter uma família + mas quando eu comecei a fazer o estágio e tal foi isso que eu vi foi uma luz ** que brilhou na minha vida, foi exatamente isso por isso que eu desenhei esse sol./ (E esse outro desenho?)/É só uma nuvem só

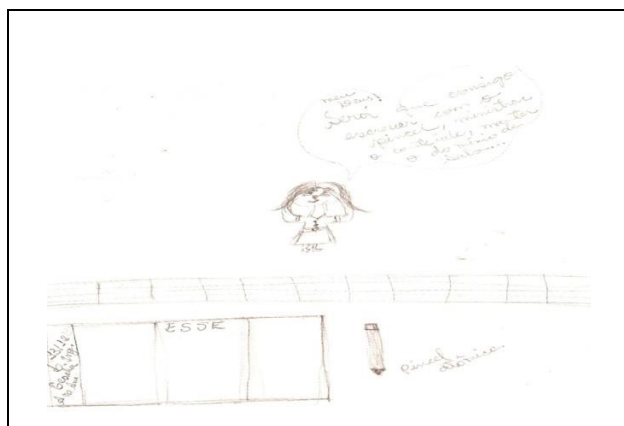
mesmo para representar um dia mesmo BEM aquele BEM bem ensolarado/(Ah, entendi! Então o foco seu é o sol / Alice: Isso! / Nesse novo dia./ Alice: Aham!)

4.4.2 Ana Amélia

Quadro 16: Movimentos de experiências, crenças e (não) identificações profissionais

Experiências	<ul style="list-style-type: none"> - Tem 47 anos, é divorciada, não tem filhos, mora em outra cidade e é funcionária pública; - Sempre estudou em escola pública e nunca estudou em um curso de idiomas; - Tentou o Vestibular de Letras por 3 vezes; - Trabalhou músicas com uso de data-show na escola; - Era insegura com o conteúdo a ser ensinado nas aulas do estágio; - Teve que estudar muito a pronúncia antes de ir para a sala de aula; - Contato direto com toda comunidade escolar; - Participou de organização de eventos na escola campo; - Lidou com má disciplina e falta de interesse dos alunos pela LI; - Teve professores admiráveis na graduação;
Crenças	<ul style="list-style-type: none"> - O curso de Letras dá base para concurso; - O estagiário não é bem visto na escola; - Os professores não gostam de ceder as suas aulas para o estagiário; - Ter estagiário na escola delega poder aos alunos a serem indisciplinados; - Dar aula pra adolescente é um desafio; - Ensinar gramática é importante; - Os adolescentes não tem interesse em aprender a LI; - O ensino público já esteve melhor; - O salário pago ao professor reflete na qualidade de ensino; - Os alunos pensam que não precisarão da LI no futuro; - Laboratório de línguas desenvolve a prática oral dos alunos; - É preciso gostar da profissão;
(Não) Identificações	<p>“Acredito que sou uma professora tipo, insegura, porque tenho dificuldade em aprendizagem em Língua inglesa, transmiti-la mais ainda” (Questionário II)</p> <p>“Foi importante pra mim, eu consegui, é + até superar a dificuldade porque realmente tem dificuldade, e foi um + tipo uma barreira que eu ultrapassei” (Entrevista – 27/11/2013)</p> <p>“Pelo meu conhecimento, acredito que evolui bastante, comparado ao início do curso, pretendo quando terminar, fazer um curso de inglês para melhorar ainda mais. É uma língua muito importante e interessante, mas tem que aprofundar bastante. Quem sabe um dia? Talvez!! Não deixa de ser uma ótima opção e excelente oportunidade, e que são poucos que estão buscando” (Questionário II)</p> <p>“Para me tornar uma professora de inglês, acredito precisar me qualificar um pouco mais” (Entrevista – 27/11/2013)</p> <p>“Acredito que as pessoas ainda me veem como iniciante que tem muito que aprender” (Entrevista – 27/11/2013)</p>

Ana Amélia se considera uma professora insegura, confessa ter muitas dificuldades com a aprendizagem da língua, em especial com a pronúncia e prática da oralidade. Ela considera a língua como algo extremamente difícil, apesar de reconhecer o quanto tem aprendido ao longo de sua formação, sente-se ainda despreparada para seguir a profissão como professora de LI. Vejamos o desenho que o estágio representou a ela:



Meu Deus! Será que consigo! Escrever com o pincel, ministrar o conteúdo, manter o domínio de sala... / Teacher Ana Amélia / pincel atômico

Figura 05: Desenho de Ana Amélia

Explicação do desenho de Ana Amélia:

- Eu desenhei uma sala de aula, um quadro, um pincel atômico, que foi também uma barreira chegar lá e ter que escrever com ele, e MEU DEUS, é pronúncia, ministrar sala de aula, foi realmente uma barreira./ (Qual foi sua experiência, positiva ou negativa que você gostaria de comentar, que foi marcante no seu estágio? Acerca da barreira, por exemplo, explique um pouco mais sobre isso.) / Eu aprendi vários conteúdos, realmente, aprendi e sei, assim com certeza, e escrever até com pincel também, consegui escrever melhor, que no início/ (Você não tinha tentado?*) / Experiência com o pincel nunca, a primeira vez. Aí realmente melhorei bastante + e saí lá assim bem tranquila, os meninos, a, é aquela gratificação dos alunos, aí já saí assim (+) aliviada, tranquila!

4.4.3 Ana Júlia

Quadro 17: Movimentos de experiências, crenças e (não) identificações profissionais

Experiências	<ul style="list-style-type: none"> -Tem 19 anos, é solteira, estudante e não tem filhos; -Mora em outra cidade, o prefeito custeia as despesas do ônibus aos alunos universitários; -Sempre estudou em escola pública e nunca estudou em cursos de idiomas; - Tinha convicção da escolha do curso, desde o EM; - Tinha paixão pela LI desde o EM;
---------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Realizou o estágio em turmas lotadas; - Os alunos não tinham interesse pela LI; - Utilizava instrumentos tecnológicos nas aulas de estágio;
Crenças	<ul style="list-style-type: none"> - A língua inglesa é linda; - Na prática a teoria é outra; - O estágio é um emblema positivo de ingresso à profissão; - A profissão docente é gratificante; - O estágio é um momento decisório para a escolha docente; - O desinteresse dos alunos é um desafio para a docência; - O aluno de hoje não tem o respeito ao professor em sala de aula; - A interação na aula de LI é fundamental - A docência é um desafio; - A carga horária de LI na escola é insuficiente” - O professor tem carga horária excessiva e é mal pago” - Os alunos acham a LI difícil - é preciso promover mais diálogos sobre o estágio” - A teoria e a prática são divergentes, mas estão interligadas”
(Não) Identificações	<p>“[...] no ensino médio tive mais certeza que eu queria ser professora de LI” (Narrativa oral – 27/11/2013)</p> <p>“[...] o emblema estagiária [...] mostrou que estou ME PREPARANDO para exercer a profissão docente” (Entrevista – 27/11/2013)</p> <p>“É o que eu acho mais importante é o estágio, PORQUE a gente vê como que é REALMENTE ser professor, quais são os desafios mesmo que o professor enfrenta” (Entrevista – 27/11/2013)</p> <p>[...] Pretendo ser professora de língua inglesa, e meu desejo é ser uma professora competente e eficiente que saiba ensinar de uma forma diferente, interessante e divertida para assim despertar nos alunos interesse pela língua inglesa e vontade de aprendê-la. (Questionário II)</p> <p>“Já me sinto como professora, porém vejo que há pontos que preciso conhecer ou melhorar, ganhar mais experiência” (Questionário – 27/11/2013)</p>

É nítido o movimento das experiências e das crenças no contexto de estágio de regência de Ana Júlia: salas de aula cheias, alunos desmotivados e, de outro lado, uma disposição de (trans) formar tal realidade. A construção de sua identidade profissional pode ser compreendida pelo anseio de “não ser” um professor tradicional, portador da voz e da autoridade em sala de aula, mas de se construir uma professora amiga e mediadora do saber com base no respeito e participação mútua. Em análise à narrativa visual de Ana Júlia e sua respectiva explicação, podemos perceber tais características:



Figura 06: Desenho de Ana Júlia

Explicação da narrativa de Ana Júlia:

- Eu desenhei eu e a minha colega de estágio, como professoras, e DESENHEI a sala em círculo (+) desenhei alguns balões, É, que estão simbolizando a interação entre o professor e o aluno. Ai eu coloquei que ‘interação (+) mais aprendizagem’ (+) que eu, como eu disse, É, a interação entre os professores e os alunos, ela possibilita mais aprendizagem deles, porque eles se sentem mais liberdade PRA questionar o professor, e quando o professor dá essa liberdade, é lógico QUE no limite, ai o aluno, ele não vai ter medo de questionar, E conhecendo o professor, porque alguns professores É (+) não, não têm educação, vamos dizer assim, não SABEM responder aos alunos, então eles se sentem, não tem essa, é!/ ((essa liberdade para))/ essa liberdade para perguntar/ ((para PERGUNTAR, pra participar das aulas)). Então eu desenhei esse círculo, É, mostrando a interação entre o professor e o aluno/ ((unrum))/ que resulta na aprendizagem.

4.4.4 Bella

Quadro 18: Movimentos de experiências, crenças e (não) identificações profissionais

Experiências	<ul style="list-style-type: none"> -Tem 26 anos, é casada, tem um filho e trabalha eventualmente; -Sempre estudou em escola pública e nunca estudou em um curso de idiomas; -Depois que terminou o EM, passou anos sem estudar; -O pouco contato que teve com a LI foi no EM; -Caiu de “paraquedas” no Curso de Letras; - Na faculdade voltou a ter contato com a LI; - Teve uma experiência frustrante no estágio e queria que o mesmo terminasse logo; - Dava aula utilizando o quadro-giz, com foco no ensino de vocabulário e pronúncia e, por vezes, músicas internacionais;
Crenças	<ul style="list-style-type: none"> - O professor precisa ter total domínio da LI - O curso não forma bem o aluno para o exercício da profissão - O estagiário é visto como incapaz;

	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos não tem interesse pela LI; - Pronunciar as palavras da LI desinibem os alunos; - O inglês tem uma valorização enorme; - O ensino de vocabulário é importante; - A aula de LI torna-se mais dinâmica com músicas; - O ensino de vocabulário é importante; - Os salários dos professores e a carga horária excessiva são fatores comprometedores do ensino; - A carga horária de LI na universidade é insuficiente;
(não) identificações	<p>“Minha formação como professora, eu diria, eu me considero, eu sei muito pouco de inglês” (Entrevista– 27/11/2013)</p> <p>“Mas vamos dizer assim pra ser PROFESSORA, não, eu acho (**) o ensino aqui é muito, eu acho que é muito pouco, tinha, tem que, é, ir além da faculdade” (Entrevista – 27/11/2013)</p> <p>“Bom, na, na língua inglesa eu acho que, eu não, não, eu penso não estar preparada pra dar aula, (*) apesar de ter feito o estágio, [...] mas vamos dizer assim pra ser PROFESSORA não [...]” (Entrevista – 27/11/2013)</p> <p>“Não pretendo ser professora de inglês, pois não tenho ‘intimidade’ com a língua”. (Questionário II)</p> <p>“[...] não me sinto preparada para ser professora, acho que preciso de mais conhecimento para exercer um papel tão importante que é ser formadora de mente críticas, [...] no momento não consigo me ver exercendo a profissão de docente”. (Entrevista – 27/11/2013)</p>

Bella vive momentos de extrema frustração com as experiências que vem tendo na graduação, em especial com as experiência de regência de estágio. Pela explicação do desenho feito, nota-se o seu descontentamento com a situação de indisciplina e pouco conhecimento da LI dos alunos. Todavia, suas experiências com a LI, de acordo com seus relatos, são mínimos, sendo também, pouco visíveis os investimentos em torno da aprendizagem em LI. Nota-se pela representação do desenho a marca da frustração e desestímulo pela profissão:



Figura 07: Desenho de Bella

Explicação do desenho de Bella:

- Eu desenhei um rosto (+) de uma, uma menina chorando. ((quem é essa menina?)) eu! ((a professora?)) / (**) (+) é! / ((o quê que você quis dizer ou representar com esse desenho?)) eu coloquei porque, É, o estágio significou pra mim assim, foi, eu tinha uma visão diferente do que era lecionar, do que era uma sala de aula (+) É, eu acho que eu tirei assim muito porque, quando eu estudava era totalmente diferente, a gente, os professores faziam a gente, É, ter interesse em aprender, (**) era mais (+) disciplinada, assim eu acho que tinha um pouco mais disciplina, E, HOJE os meninos não têm interesse, estão na escola por estar, alguns né? (*) não pode / ((a maioria!)) / a maioria! E, não tem interesse nenhum, principalmente pela língua inglesa né? É / ((e daí a sua frustração? (*) Você achava que ia chegar na sala, e como que seriam os alunos?)) / (+) Eu pelo menos (*), pelo menos O BÁSICO do inglês, a INICIAÇÃO assim na língua inglesa eu acho que eles, eu pensei que eles sabiam. / ((unrum (*) / ler um texto, ler um pequeno diálogo, nem isso eles não sabem / ((uma noção básica)) / básica, é! Um diálogo bem simples de iniciação na língua inglesa, isso, no meu estágio, os alunos não sabiam. ((e como que você lidou com a indisciplina? Que você disse que eles eram difíceis, indisciplinados. Como que você reagiu diante disso?)) Bom, A (**), na nossa primeira aula, a professora nos (*) regente, É, nos deu instruções pra fazer o seguinte, É chegar na sala e Tudo que se eles, É, fizessem qualquer coisa que eles fizessem, era pra estar avaliando, falar que tá valendo NOTA, falar que vai chamar a coordenação, falar que (*) é pra chamar ELA, ai eles foram até (+) ai ela disse que a gente estaria por pouco tempo lá, então era para eles colaborarem. E ela ia perguntar, ia perguntar pra nós como é que tinha sido / ((o comportamento?)) / o comportamento deles. ((E a partir disso dar nota?)) / ela, ela ia dá nota.

4.4.5 Clara

Quadro 18: Movimentos de experiências, crenças e (não) identificações profissionais

Experiências	<ul style="list-style-type: none"> - Tem 19 anos, é estudante, solteira e mora em outra cidade; - Sempre estudou em escola pública e nunca estudou em cursos de idiomas; - Desde pequena tinha o gosto por ser professora; - Sempre gostou das professoras de inglês do EM; - Tinha convicção da escolha do curso; - Decidiu fazer Letras quando estudava no 3º ano; - Presenciou uma realidade dura na escola: salas superlotadas, falta de bom material didático, baixos salários dos professores, alguns professores cansados e alunos desinteressados pela aprendizagem da LI;
Crenças	<ul style="list-style-type: none"> - Ser professor de LI é uma profissão bonita; - O desinteresse dos alunos é um desafio à profissão docente; - A interação é fundamental na aula de LI; - A amizade dos alunos é gratificante para o professor;

	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos não veem a importância de aprender a LI; - A profissão docente não tem o reconhecimento desejável;
(Não) Identificações	<p>“[...] eu achava bonito ver o professor dando aula, Eu pensava, imaginava, dando aula, então”. (Narrativa oral – 27/11/2013)</p> <p>“Eu pretendo ser professora de língua inglesa. Daqui para frente eu vejo em uma formação continuada, aprendendo mais e aprimorando os meus conhecimentos, para que assim possa desempenhar bem a minha função de professora de LI e ensinar da melhor forma possível os meus alunos. (Questionário II)</p> <p>“[...] apesar dos desafios, acredito conseguir ser uma ótima professora” (Entrevista – 27/11/2013)</p>

Nas palavras de Clara, ser professor de línguas é mediar o processo de ensino aprendizagem. Os movimentos de construção identitária da aluna-mestre parecem se confirmar a partir das experiências do Estágio Supervisionado, todavia, esse processo se confira inacabado, incompleto, um movimento contínuo de construção pessoal e profissional (NÓVOA, 2009). Assim, ela espera se tornar uma professora de LI e aprimorar a sua prática. A narrativa visual expressa sua visão de interação e participação na sala de aula de LI:

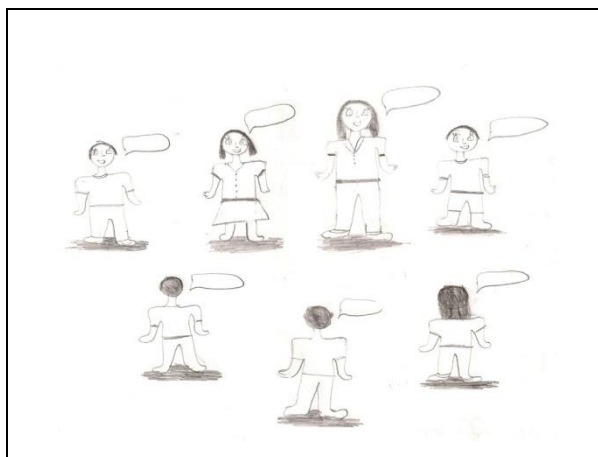


Figura 08: Desenho da Clara

Explicação do desenho de Clara:

- BOM o que eu desenhei (+) eu com os alunos, uma forma de (*), interagindo com os alunos (+) representando assim o crescimento tanto MEU, que na (*), NA formação como profissional, QUANDO dos alunos também em desenvolvimento, eu queria representar era isso.((então você quis representar a INTERAÇÃO, sua com eles. Onde que você se vê nesse desenho?)) (+++) ((essa no centro?)) isso! ((então em linhas gerais o estágio representou o quê?)) é INTERAÇÃO, CRESCIMENTO/ ((CRESCIMENTO))/ unrum!/ ((ok!)).

4.4.6 Danila

Quadro 20: Movimentos de experiências, crenças e (não) identificações profissionais

Experiências	<ul style="list-style-type: none"> - Tem 37 anos, é casada e tem duas filhas; - Estudou em escola pública e já fez um ano de curso de LI; -Tinha afinidade com o inglês desde o EM; -Passou 16 anos sem estudar, após terminar o EM; -Foi incentivada por uma amiga a cursar Letras. -Utiliza o método tradicional (quadro e giz) em suas aulas; - Conheceu a realidade dura da escola: carência de professores concursados, livros de péssima qualidade, falta de infraestrutura e recursos financeiros. - Fez muitas amizades com os alunos;
Crenças	<ul style="list-style-type: none"> - A teoria na prática é outra; - Métodos variados influenciam no interesse dos alunos pela disciplina; - O curso não prepara bem o aluno na competência linguística de LI; - A amizade dos alunos é motivador na docência; - A pronúncia correta é fundamental no ensino de LI; - O bom professor precisa ter métodos variados de ensino; - O ensino público está defasado e precisa de amparo das autoridades; - Os métodos de ensino apresentados nas aulas não se encaixam com a prática encontrada na escola;
(Não) Identificações	<p>“[o estágio] foi um grande aprendizado, gostei muito, fiz muitos amigos, tendo muitas coleguinhas na internet (+) foi muito bom! não foi ruim não. ((e a professora hoje depois da experiência do estágio?)) depois dos métodos que eu aprendi, vou tentar, ser melhor né? com novos métodos/ ((tá em construção?))/ isso!” (Entrevista – 27/11/2013)</p> <p>“Já adquiri um pouco de experiência e me considero capaz de exercer um papel tão importante. [...] grande parte da pessoas que me conhecem, me consideram preparada para essa profissão, pois dizem que desempenho bem e tenho responsabilidade” (Entrevista – 27/11/2013)</p>

É pertinente o movimento identitário da participante Danila durante suas experiências de estágio. No seu relato, fica nítida a sua preocupação em aprimorar o conhecimento da língua e aprender novos métodos de ensino. A explicação do seu desenho parece confirmar esse conflito vivido em torno do que seja o método/abordagem de ensino apropriado, e vive em busca de se construir como uma professora que imagina ser a “ideal”. Com isso, ela resgata algumas memórias oriundas da época de seu ensino médio:

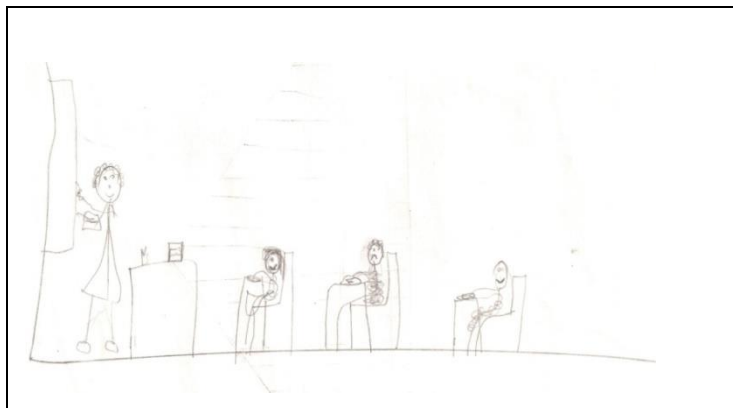


Figura 09: Desenho da Danila

Explicação do desenho de Danila:

- Bom eu DESENHEI, a minha pessoa como uma professora tradicional, no quadro, escrevendo lá, e sempre de olho no quadro e nos alunos pra eles num fazerem tanta bagunça, né?! (+) ai têm os alunos com sorriso, que é os, que eram os que gostavam de mim, né?! que eu sempre tinha afinidade (+) e já outros que NÃO me engoliam de JEITO nenhum.((que não gostavam de você, POR QUÊ?)) não sei, pelo meu jeito de SER, as vezes/ ((não te aceitavam))/ anrram! ((VOCÊ, um professora no quadro, uma professora tradicional, por que que você fala assim?)) BOM devido (*) o MEU ensino médio, meus professores TODOS, ensino médio e fundamental, todos eram tradicionais, eu tinha parado há dezesseis anos, sem ir pra escola sem um nada. [...] BOM, com os métodos que eu aprendi aqui na faculdade agora com as aulas que nós tivemos com a professora de estágio)) (+) eu espero mudar (+) pegar mais MATERIAL, pegar mais material diversificado pra investir mais assim, pra ser uma melhor professora. [...]

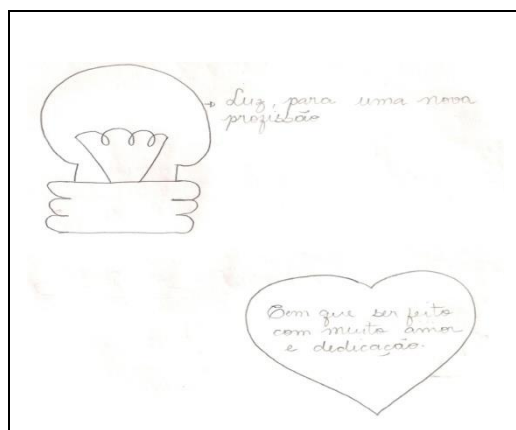
4.4.7 Gabriella

Quadro 21: Movimentos de experiências, crenças e (não) identificações profissionais

Experiências	<ul style="list-style-type: none"> - Tem 27 anos, é solteira, tem uma filha, é funcionária pública e mora em outra cidade; - Sempre estudou na escola pública e nunca estudou em curso de idiomas; - Fez o Vestibular de Letras por falta de opção; - Queria o curso de Enfermagem; - Teve pouco contato com a LI, mas tinha interesse por aprender; - Durante o estágio, teve dificuldade com a pronúncia e domínio de sala; - Utilizou cartazes como auxílio do material didático nas aulas;
Crenças	<ul style="list-style-type: none"> - A teoria é outra na prática; - O curso não prepara bem o aluno para o exercício real da profissão; - O professor precisa ter domínio total da língua; - O curso não prepara bem o aluno na competência linguística em LI; - Dar aula para adolescente é um desafio diário; - A profissão docente exige amor e dedicação; - Os alunos são desestimulados com as aulas de LI;

	<ul style="list-style-type: none"> - Os adolescentes têm uma energia contagiante; - O ensino de vocabulário é importante; - Os pais estão transferindo a educação dos filhos para a escola; - O ensino público está em atraso;
(Não) Identificações	<p>“[...] enquanto agente de saúde a gente faz (*) palestras educativas, então foi quando eu comecei assim, a ME ver como professora, num ambiente escolar</p> <p>“[...] porque a minha ideia era, na área de, da saúde, eu querida enfermagem (+),mas como pra mim era difícil, né? Porque, por morar em outra cidade” (Narrativa oral – 27/11/2013)</p> <p>“[...] o momento crucial mesmo foi NO, durante o estágio, né? QUE ALÍ que eu vi que não, é isso mesmo que eu quero. [...] e quando você vê acabou (**), algumas pessoas não ia dizer isso, mas fica até c’aquele gostinho de quero mais né?/ ((unrum))/ e eu senti isso no final. (Entrevista - 27/11/2013)</p> <p>“Quando eu fui pra sala (+) foi bom! É, apesar de que, eu tive (*), a minha dificuldade foi só EM, em pronúncia mesmo” (Entrevista – 27/11/2013)</p> <p>“Pretendo não parar quando encerrar meu curso de Licenciatura, pretendo me aprimorar e fazer cursos de aperfeiçoamento em LI”. (Questionário II)</p> <p>“Não sei ainda como as pessoas me veem, mas penso que passo a imagem de descomprometimento” [...]. Enquanto professora em formação, tenho a esperança de fazer parte da transformação da educação do país” (Entrevista – 27/11/2013)</p>

Quanto à Gabriella, os movimentos de construção identitária se mostram extremamente dinâmicos: uma agente comunitária de saúde encontra-se motivada com as experiências docentes vivenciadas durante o Estágio. Apesar das limitações com a LI, sugere visualizar a profissão como um grande desafio, e possui dúvidas sobre a sua atuação em virtude de alguns problemas evidenciados, mas deseja não parar seus estudos após o término da Licenciatura:



Luz para uma nova profissão/

Tem que ser feito com muito amor e dedicação

Figura 10: Desenho de Gabrielle

Explicação do desenho da Gabriella:

- É, eu fiz dois desenhos, no primeiro eu fiz uma luz, né? QUE, a qual eu represento como a luz mesmo que eu tive, depois do estágio (+) né? que é igual eu já falei, é, foi ali que eu (+) que eu decidi que era isso mesmo que eu queria/ ((unrum))/ então assim, É, como se eu tivesse visto a (*), eu vi a luz como um (+) pra mim uma nova profissão né? que é aquilo que depois que eu sair da faculdade é o que eu quero pra mim. Então a luz que eu, que eu desenhei, que eu representei foi isso. ((e você tem certeza disso HOJE?)) tenho certeza. ((E o segundo desenho?)) no segundo desenho eu fiz um coração (+) né? que o coração ele representa O, sentimento, né? O nosso, nosso sentimento mesmo. E eu quis, quis fazer o coração, porque, É, representando assim que, já que eu me decidi, a ser professora, eu sei que apesar de QUERER, eu tenho que fazer com amor, né? então, eu, representei o coração com amor, e que é necessário muita dedicação.(((*) gostar disso, né? de fato))/ (*) É que (*), pra ser professora a gente tem que gostar do que faz né?/ ((unrum))/ eu não vou, eu não vou estar lá por fazer, então eu vô ter que estar fazendo por amor e me, me dedicar (*) que me compus a fazer.

4.4.8 Manu

Quadro 22: Movimentos de experiências, crenças e (não) identificações profissionais

Experiências	<ul style="list-style-type: none"> - Tem 19 anos, é solteira e trabalha como secretária; - Sempre estudou em escola pública e fez cursinho durante 3 anos; - O pai sempre a influenciou para cursar Letras; - No estágio, lidou com salas cheias e alguns alunos indisciplinados; - Os alunos tiveram facilidade para compreender o conteúdo ensinado; - Alguns alunos têm grande interesse pela LI;
Crenças	<ul style="list-style-type: none"> -O estágio é a concretização da escolha da profissão; - O interesse e a aprendizagem dos alunos são fatores de motivação para a prática docente; - O desinteresse dos alunos é um desafio para a docência; -O aluno não respeita o estagiário na aula; - A docência é uma profissão gratificante; - O ensino público está defasado;
(Não) Identificações	<p>“A princípio, o estágio foi meio difícil, a primeira aula quando eu me deparei com COM diferentes pessoas, diferentes modos de pensar e agir, pensei a princípio que não conseguiria, [...] foi muito gratificante!. (Entrevista - 27/11/2013)</p> <p>“[...] foi muito positivo, gostei muito, [...]com certeza, foi de (*), fundamental importância, PRA MIM, o estágio, [...] tivemos a concretização (+) daquilo pra que estamos sendo preparados para trabalhar (Entrevista – 27/11/2013)</p> <p>“Eu pretendo ser professora de língua inglesa e desejo me aperfeiçoar ainda mais dentro dessa disciplina, pretendo fazer pós-graduação e cursos referentes a língua inglesa”. (Questionário II)</p> <p>“Com toda a experiência ainda não me sinto totalmente preparada para</p>

atuar como professora, [...] me vejo como iniciante, alguém que tem muito que aprender” (Entrevista – 21/11/2013)

Manu encara a profissão como um grande desafio a ser enfrentado e que possui seus pontos bons e ruins. Mas considera que a gratificação de ensinar a alguém é o maior contentamento de um professor. Manu pretende ser professora de LI e almeja a formação continuada para obter aperfeiçoamento:

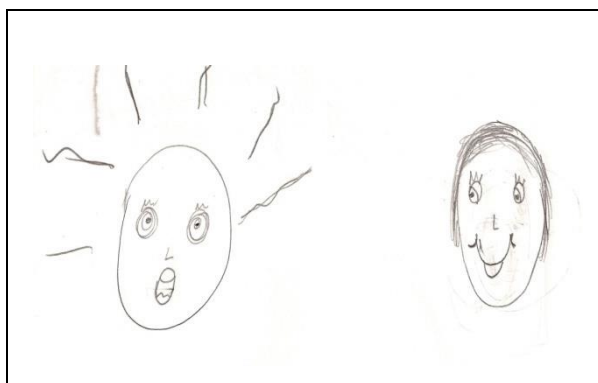


Figura 11: Desenho da Manu

Explicação do desenho de Manu:

- Eu desenhei DUAS, dois rostos (+) no primeiro HÁ um semblante de ESPANTO, e no segundo já DE, de alegria, com um sorriso no rosto. ((o quê que você quis representar com esse desenho?)) no primeiro SERIA, eu acho QUE (+) a primeira ideia quando se fala que você vai entrar numa sala de aula (+) o medo, o susto, num sei, a insegurança também, por tá chegando num ambiente, diferente, uma experiência nova, por tá, ter que chegar lá E, tenta passar o que você saber, ensinar alguém alguma coisa. Então o primeiro desenho simboliza isso, o medo, o espanto, de encarar um novo desafio. ((e a outra figura?)) A outra figura seria, a de realização, (*) representando a alegria por, pelo fim do estágio, de ter concluído e visto QUE, o que era um, o que parecia ser um gigante, um desafio muito grande, foi vencido, e com grandes pontos positivos, por vê que consegui atingi a meta, o objetivo, que é de ensinar, e de ensinar a alguém alguma coisa.

4.4.9 Sofia

Quadro 23: Movimentos de experiências, crenças e (não) identificações profissionais

Experiências	<ul style="list-style-type: none"> - Tem 30 anos, é atendente comercial, é solteira e tem uma filha; - Sempre estudou em escola pública e nunca estudou em cursos de línguas; - Teve uma infância marcada pela pobreza; - Sua mãe era analfabeta;
---------------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> -Sempre sentia motivação para estudar; -Terminou o ensino médio parou de estudar e teve uma filha; - Tentou dois vestibulares (Letras e Direito) e foi aprovada para Letras em primeiro lugar; - Teve contato direto com a rotina difícil da escola; - Observou que muitos alunos com menor poder aquisitivo conseguem aprovação no vestibular; - Deparou com uma diversidade imensa de alunos: diferentes classes sociais; urbanos, zona rural, brancos, negros, gordinhos, magrinhos, etc., uns maltratados, mal vestidos, e até abandonados;
Crenças	<ul style="list-style-type: none"> - A teoria e a prática devem andar juntas desde o início do curso - o estágio mesmo sendo curto influencia na decisão de seguir ou não a profissão; - A teoria e a prática devem ser vistos desde o primeiro ano do Curso; - O estágio propicia momentos de insegurança; - Não existe fórmula perfeita para ser professor; - O governo precisa dar mais atenção à universidade; - O desafio do professor de ensinar deve ser enfrentado todos os dias;
(Não) Identificações	<p>“[...] eu pensava assim, quando eu crescer, eu quero ser professora” (narrativa oral – 27/11/2013).</p> <p>“Então o estágio pra mim, se perguntar pra mim “o quê que é o estágio?”, é a confirmação de que REALMENTE EU vou ser professora,[...] Me senti realizada na instituição, pela forma que fui recebida pela (++) instituição [...] (Entrevista – 27/11/2013)</p> <p>“Tenho certeza que quero ser uma profissional da educação” (Questionário II)</p>

A concepção de estágio supervisionado representado e contado por Sofia, por meio do desenho e sua explicação, sinaliza convicção acerca da sua futura projeção profissional, de ser professora para crianças, com uma importante missão de formadora, que irá contribuir positivamente para a educação das pessoas. Além disso, crê que com sua profissão trará orgulho para seus filhos, ou seja, a profissão escolhida outorga-lhe legitimação social e contentamento. As experiências vivenciadas na graduação confirmam seus anseios:

A seguir reafirmam-se os traços identitários de uma professora engajada em princípios éticos e políticos em prol de um futuro melhor:

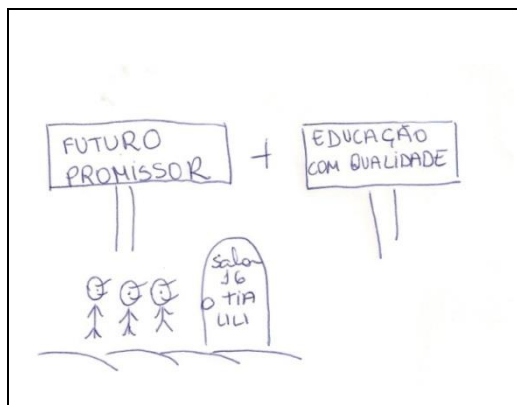


Figura 12: Desenho da Sofia

Explicação do Desenho de Sofia:

- ENTÃO, eu desenhei duas plaquinhas, como se fossem É (+) como se fossem dois símbolos. Numa placa eu escrevi ‘futuro promissor’, em outra (*), em outra placa eu escrevi ‘educação com qualidade’. Na placa ‘futuro promissor’, EU, eu acredito que é o que eu vou lutar PRA TER no futuro, É, ser uma profissional futuramente que vá contribuir. E, a ‘educação com qualidade’ é a meta que eu quero conseguir para passar para os meus alunos. Ai se eu pegar, se eu juntar o futuro promissor MAIS a educação com qualidade, ela vai resultar no desenho que eu fiz, que é uma SALA com meu nome, e NA frente da sala eu desenhei várias, vários bonequinhos em fila indiana e na (*), na placa, na (*), na porta da sala tá escrito ‘sala dezesseis, tia Lili’, que é o que eu realmente quero.

Nesse capítulo teci uma análise sobre os dados coletados por meio dos instrumentos de pesquisa utilizados. Foi possível caracterizar acerca do perfil das participantes, algumas experiências passadas e as vivenciadas na formação, em particular aquelas por meio do Estágio Supervisionado, nos discursos das participantes muitas crenças foram evidenciadas e a partir desses entremeios, movimentos de (re/des) construção identitária profissional. No próximo capítulo, com base nas análises aqui discutidas, apresento as considerações finais desse estudo.

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS - “INTERLIGANGO AS FRONTEIRAS”

[...] Nada perdeu a poesia. E agora há a mais as máquinas
Com a sua poesia também, e todo o novo gênero de vida
Comercial, mundana, intelectual, sentimental,
Que a era das máquinas veio trazer para as almas.
As viagens agora são tão belas como eram dantes
E um navio será sempre belo, só porque é um navio.
Viajar ainda é viajar e o longe está sempre onde esteve
Em parte nenhuma, graças a Deus! [...]

(Ode Marítima – Álvaro de Campos)

Nesta última parte do estudo, apresento três subdivisões. Na primeira seção retomo as perguntas de pesquisa. Na segunda, discuto as contribuições da investigação. Na terceira, aponto as limitações do estudo bem como sugestões de novas pesquisas.

5.1 Retomando as perguntas de pesquisa

Nesta seção, busco retomar os objetivos da investigação por meio das perguntas norteadoras. Este estudo de caso estabeleceu como objetivo compreender de que *maneira as experiências de professores em formação inicial contribuem para a (re) significação de crenças e as possíveis (re) construções da identidade profissional*. O interesse em pesquisar sobre o assunto das experiências, crenças e identidades entrelaçadas ao contexto do Estágio Supervisionado pode ser compreendido a partir das seguintes proposições: a) a discussão em torno das experiências dos alunos-professores, b) suas crenças sobre o processo de ensino e c) as possíveis relações com as construções identitárias docentes.

Sendo assim, parto diretamente às considerações a serem feitas sobre as perguntas de pesquisa:

- 1) *Como se caracterizam as experiências de ensino de LI dos alunos de graduação em Letras?*

Para responder a essa pergunta, na seção de experiências, no capítulo de análise, Quadro 11, demostrei uma síntese das experiências informais das alunas-professoras, com base em suas narrativas pessoais, nas quais foram relatados acontecimentos de infância, marcos

significativos da vida escolar, afinidade e interesse pela língua e pela carreira desde esse tempo. Quanto a isso, podemos notar pelos depoimentos de Ana Júlia e Clara, grande identificação com a carreira docente, desde o início, Ana Júlia por influência da professora do EM e Clara pela admiração da profissão desde muito pequena. Danila também relata ter preferência pela disciplina de LI à época do EM, apesar de que, teve um período ausente da escola, e voltou após 16 anos, por influência e incentivo de uma amiga professora de Geografia.

Nesse mesmo prisma, constatamos pela história de Sofia, uma grande motivação por vencer a pobreza através dos estudos, ela que vivenciou fases conflitantes na infância em virtude da mãe analfabeta e lavadeira de roupas e não tinha condições de comprar os melhores materiais de escola. Essa situação gerou em Sofia um sonho de, futuramente, se tornar professora.

Em contrapartida, fica claro também que a motivação pela escolha do curso de Letras, para algumas alunas-professoras, não se deu por motivos de identificação com a carreira e/ou pelo encantamento com a LI. Ana Amélia afirma que sua escolha se deu por falta de opção, ela argumenta que o curso é capaz de dar um bom suporte para a realização de concurso público e, a fim de conseguir cursar a Licenciatura, chegou a fazer o vestibular por três vezes. No discurso de Bella, sob esse limiar, fica pressuposta a ideia de não identificação com a área de Letras, além disso, alega ter tido um mínimo contato com a LI apenas no EM. Essa (in) competência linguística parece acompanhar as experiências de Bella até a atualidade.

Do mesmo modo, Manu confessa ser influenciada pelo pai na escolha do curso, até porque já havia estudado inglês em cursinho durante três anos, assim, seria uma oportunidade de seguir na mesma área. Gabriella mora em outra cidade e apesar desse fato, decide fazer o curso pela facilidade de transporte e impossibilidade de realizar o curso pretendido - Enfermagem. Quanto à LI, embora tivesse pouco contato na época escolar, nutria um certo interesse por aprendê-la, então, ela via nessa escolha uma oportunidade de realizar esse anseio.

Conforme evidenciamos, as participantes deste estudo, em sua maioria proveniente da escola pública, residente na própria cidade ou cidades circunvizinhas, optaram pelo curso por conta de uma certa facilidade proporcionada pela proximidade e falta de condições de morar em outra cidade, por falta de opção, e, no caso de Sofia, por ter sido reprovada no vestibular de Direito. Ana Júlia e Clara escolheram Letras, declaradamente, por vocação e admiração ao magistério.

Com diferentes ocupações e frequentando a licenciatura no período noturno, muitas alunas-professoras precisam conciliar trabalho e estudos, e apesar de todos os desafios encontrados, cuidar da família, deslocar de outra cidade para estudar, receber baixos salários, dentre outros, as alunas-mestre parecem ter produzido boas experiências na formação ao longo dos estágios. Com exceção de Ana Amélia e Bella, as outras sete participantes se veem como professoras e com considerável identificação com a carreira docente.

Outro tópico levantado, na seção de Experiências no capítulo de análise, diz respeito às experiências formais, aquelas vivenciadas a partir das práticas efetivadas na graduação. Sobre elas, as alunas-professoras, em geral, pontuaram as experiências do estágio como um momento essencial para quem não conhece a profissão na prática. Desse modo, o estágio representou para as participantes uma oportunidade de descoberta da profissão, representando um “impacto” e ao mesmo tempo um convite à identificação ou não com a carreira docente.

Além da experiência formal de teoria vista como outra face no processo de construção da sua *práxis* na escola campo, as participantes também relataram experiências negativas sobre suas aprendizagens em LI. Em sua maioria, apresentaram conviver com limitações no que se refere ao desempenho linguístico em LI, em especial à pronúncia. Essas experiências estão diretamente relacionadas às experiências de frustração e insegurança nas práticas do estágio de regência, vivenciadas por Ana Amélia e Bella; e de maneira menos intensa no caso de Alice, Danila e Gabriella, que mesmo com as limitações, registraram experiências mais positivas com a regência.

Foi observado também que as alunas-professoras tiveram experiências de satisfação e contentamento por conta da amizade dos alunos, do reconhecimento recebido ao caminhar pelas ruas, do pedido de amizade nas redes sociais e pelo interesse pelas aulas e demonstração de respeito a elas em sala de aula. Por outro lado, também alegaram conviver com situações conflitantes de indisciplina por parte de alguns alunos e de desinteresse total pela aprendizagem de LI. Esses dois fatores foram abordados por todas as participantes.

As alunas-professoras, em sua maioria, confessaram trabalhar em salas superlotadas, com pouca infraestrutura e com carência de bons materiais didáticos e tecnológicos. Além do mais, a alusão à indisciplina e desinteresse dos alunos pela aprendizagem da disciplina é recorrente nos discursos das participantes desse estudo. Esses fatos evidenciam um conjunto de experiências negativas observáveis no processo de ensino e aprendizagem de línguas, bem como fornece uma imagem desafiadora para o docente.

Em relação às experiências formais pedagógicas, aquelas vivenciadas diretamente com as práticas de ensino e metodologias, as alunas-professoras demonstraram diversificar as aulas

no intuito de dinamizar e gerar maior interesse dos alunos pelas aulas ministradas. Desse modo, houve uma preocupação notória em utilizar metodologias variadas de ensino, com a utilização de músicas, cartazes, e o aparato tecnológico, que quase sempre, era conseguido fora do ambiente da escola.

Diante da descrição das experiências formais pedagógicas, percebemos que as alunas-professoras tentaram (trans) formar alguns discursos legitimados sobre a LI em suas aulas. A prática pedagógica efetivada na escola, mesmo que em um curto período de tempo, pareceu propiciar experiências significativas quanto a possibilidades de conscientização sobre a posição da língua enquanto língua franca e problematização de algumas visões estereotipadas apresentadas por alguns alunos.

Assim, as experiências puderam ser percebidas a partir dos relatos das alunas-professoras e possuem forte ligação com as crenças, claro que sempre tomando o cuidado de lançar luz sobre dissonâncias e contradições evidenciadas pelos discursos que perpassam em diferentes momentos de vivência das participantes e a partir do cruzamento de dados por intermédio da utilização de variados instrumentos de coleta.

2) *Quais são as crenças de ensino de LI dos graduandos desse Curso?*

É no interior das experiências sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas, adquiridas ao longo do percurso escolar, que se constroem também crenças com relação ao ensino e aprendizagem (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004). As crenças encontradas puderam ser divididas nesse estudo e referem-se aos seguintes temas: a) Como deve ser o ensino de LI; b) como deve ser o professor de LI; c) qual é o papel da formação inicial e do Estágio Supervisionado; d) qual é o status da LI e da profissão; e e) como está o ensino na esfera pública.

Foi discutido que as nossas crenças são pessoais, contextuais, temporais e paradoxais. Ao considerar a natureza dinâmica das mesmas, podemos asseverar que com o desenvolvimento das experiências de formação, muitas crenças puderam ser (re) significadas, se associar a outras, e assim, ao se juntarem às experiências individuais nutrem e desenvolvem traços de identidades em relação à docência.

Os Quadros 11, 13 e 14 apresentam a síntese de algumas crenças levantadas a partir das experiências informais, formais e formais pedagógicas das participantes desse estudo. Sobre como as alunas-professoras veem o ensino de LI, a maioria acredita que o ensino deve ser interativo, com a utilização de músicas para melhor desenvolver a habilidade de pronúncia,

deve se dar ênfase no vocabulário e também criar condições de problematizar um ensino mais crítico, uma vez que os alunos, no dizer das participantes, não reconhecem a importância de se aprender a LI. Todavia, em alguns momentos foram observadas experiências mais tradicionais de ensino como o uso do quadro-giz como metodologia norteadora nas aulas de Danila, por exemplo.

Observa-se que as crenças de ensino voltadas para o modo como as alunas-professoras compreendem que o ensino deve ser, se imbricam a outras crenças, quais sejam: os alunos são desinteressados pela LI; o ensino de músicas é importante; o professor precisa utilizar diferentes metodologias; a teoria na prática é outra; ensinar adolescente é um desafio, etc. E, por vezes, essas crenças se contrapõem a algumas experiências de ensino descritas, como é percebido no caso de Danila, que narrou ter tido professores extremamente tradicionais no período em que estudava há quase vinte anos atrás. Desse modo, é importante ressaltar a importância da análise mais profícua dos movimentos de experiências e crenças das alunas-professoras para a compreensão de seus traços identitários, e assim, perceber o quanto podem ser conflitantes os momentos de construção da identidade profissional.

No que diz respeito à visão das participantes de como deve ser o professor de LI, as evidências apontam que o professor precisa ter total domínio da LI a fim de ter condições para lecionar de maneira satisfatória. Essa crença sobre o desempenho linguístico abrange um tipo de “discurso” que é negativamente marcado pelas experiências de ensino de LI, principalmente em relação às participantes Ana Amélia e Bella. Além de ser proficiente na LI, elas veem que o professor deve ser dinâmico, interativo, mediador do conhecimento, paciente, amigo, dedicado, utilizar métodos variados de ensino e ter responsabilidade e amor ao que faz.

Quanto aos papéis da formação inicial e das práticas do Estágio Supervisionado, as participantes afirmam que a formação em si, apesar de ajudar o aluno a ter o contato com a docência e orientar bem sobre como as práticas devem ser feitas, deixa entrever um abismo entre a teoria e a prática. Nesse sentido, ao chegar às escolas, as participantes defrontam com experiências desfavoráveis ao seu desenvolvimento docente. Desse modo, as crenças em torno de como veem o ensino se chocam com as experiências negativas de aprendizagem e da profissão como sendo uma carreira árdua que exige constantes superações. Além disso, com exceção de duas participantes, as demais afirmaram rejeitar o emblema de estagiária, visto que na visão delas, tal vocativo denota incapacidade e inexperiência em relação aos professores titulares das escolas.

As alunas-professoras julgam que o Estágio Supervisionado constitui um momento decisivo e importante para a (não) identificação com a carreira. No caso específico das alunas-professoras pesquisadas, essa questão pode ser bem retratada, visto que para a maioria delas, as práticas efetivadas do estágio supervisionado constituíram suas primeiras experiências com a docência e a descoberta da profissão no âmbito da prática.

Quanto ao *status* da LI e do professor de LI as crenças se mostram um pouco divergentes. A princípio, a LI é positivamente caracterizada pela importância no cenário mundial, isto é, saber a LI é adquirir um poder em relação ao outro, o posiciona acima do outro que não detém tal conhecimento e domínio. De outro modo, a LI é descrita como linda e bonita. Na contramão desse discurso, há as condições marcadas pelo ofício do não reconhecimento da profissão como realmente importante na sociedade. Então, apesar de duas alunas-professoras alegarem que a profissão professor seja bonita, encantadora e gratificante, por propiciar caminhos e novas descobertas tanto aos alunos e professores, ela é alvo de encargos e frustrações, em virtude das péssimas condições de serviço, baixos salários, carga horária rígida e ainda a necessidade da convivência com o desrespeito dos alunos.

Em se tratando das crenças em torno do espaço do contexto público de ensino, as alunas-professoras evidenciaram crenças chocantes que sem dúvida corroboram com suas (não) identificações com a profissão. Nas escolas públicas em que efetivaram seus Estágios Supervisionados, puderam (re) configurarem suas crenças de que as salas são muito cheias, com limitações de infraestrutura didática e tecnológica, gerando concepções de que o ensino público se encontra defasado, desamparado pelas autoridades e repleto de professores cansados e frustrados com a profissão que exercem, desestimulados em virtude do salário que recebem.

Embora haja as crenças em torno das condições nebulosas pelas quais a docência é destacada, foi possível prever sentimentos latentes de mudanças e (trans) formações por meio da profissão por parte de algumas das participantes desse estudo.

3) *Como ocorre o processo de (des/re) construções de identidades profissionais dos alunos-mestre de LI?*

A partir dos discursos levantados pelos instrumentos de pesquisa utilizados nesse estudo, e pelas observações feitas das aulas de Orientações de Estágio Supervisionado de LI I, foi

possível captar elementos sobre suas faces identitárias, seus investimentos e projeções de futuro⁵⁸.

Alice afirma que desenvolveu a identificação com a docência durante a graduação, e, apesar dos revezes, obteve experiências positivas na escola e se viu professora ao se encantar com os “olhinhos dos alunos” fitados nela esperando o que ia falar. *Alice* alega que o estágio foi uma experiência maravilhosa de descoberta da profissão. Quanto a esses movimentos identitários, podemos notar que, no que tange às suas experiências informais, não havia por parte dela planos para essa identificação, tanto é que no seu relato ela afirma que esse processo aconteceu “naturalmente” ao longo do curso, com as palestras assistidas, as aulas e as experiências do Estágio.

Apesar de perceber as suas limitações em relação à competência linguística, *Alice* se vê como professora e tem certeza da escolha. Quanto aos investimentos, ela acredita que, deve haver um esforço por aprender cada vez mais e aprimorar sua prática e os conhecimentos na língua alvo, são crenças pessoais acerca do total domínio do conteúdo (BARCELOS, 2005) que parecem acompanhá-la, ditando “verdades” em relação à uma carreira bem sucedida.

Ana Amélia se vê como uma professora insegura, com limitações na competência linguística de LI e, além disso, defronta com dificuldades para ensiná-la. O contato com a realidade escolar através das experiências do estágio, trouxeram-lhe uma certeza de sua escolha profissional, ela que por inúmeras vezes relatou se colocar menos competente na língua em relação aos alunos. A formação parece significar para a aluna-professora uma oportunidade de evoluir seus conhecimentos, experienciar uma posição antes não imaginada, que mesmo apresentando seus obstáculos, pode ser vencida no cotidiano com muito esforço e dedicação.

Desse modo, podemos reconhecer pelos relatos de *Ana Amélia*, suas projeções identitárias docentes em construção, que apontam para uma possibilidade distante ainda de vir a ser professora, por isso, é essencial que consiga ressignificar suas crenças em torno da ideia da necessidade do professor de LI possuir total domínio do idioma (BARCELOS, 2005), e ainda mais, ser menos influenciável pelos discursos a sua volta, que segundo ela, ditam-na como uma iniciante ainda.

Ana Júlia vivencia o anseio pela profissão desde o EM ao admirar sua professora dando aula de inglês, por detrás dessa identificação subjaz um encantamento pelo referido idioma. Assim, *Ana Júlia* se vê como uma professora de LI e pretende avançar mais procurando ser

⁵⁸ Para uma análise mais detalhada das experiências, crenças e identidades, ver os Quadros 15-23 presentes no Capítulo de análise de dados.

competente, eficiente, capaz de despertar os alunos pela aprendizagem da língua também. Assim, o Estágio representou uma oportunidade de ter certeza da escolha da qual já se identificava há algum tempo. No caso de Ana Júlia, os conflitos identitários parecem ser menos sinuosos, suas projeções futuras são de investimentos de busca por aprender mais a LI, representado como a disputa de um poder, nas palavras de Norton-Pierce (2000), além disso, o modo como se vê (professora) é facilitado pelas crenças e experiências positivas vivenciadas ao longo de sua trajetória de vida.

Bella, por sua vez, não conseguiu se identificar com a docência até o momento presente. Desde o início da escolha, apesar de ter o apoio da família para cursar a licenciatura, deparou com alguns obstáculos com a LI de tal forma que os mesmos parecem ser intransponíveis ao analisar seu discurso negativado pelas experiências relatadas. Assim, se queixa de não haver tido uma formação mais profícua no idioma e se encontra desmotivada a superar e investir mais.

Acredito que *Bella* ainda não tenha conseguido superar os conflitos ligados à pouca competência linguística e tal fator pode ser confrontado ao vivenciar outras experiências, quando ela puder perceber que seus investimentos são bem-sucedidos e assim (re) significar algumas crenças confirmadas por ela a cada experiência negativa que vivencia, assim, poderá em um futuro, breve ou não, se identificar mais fortemente à seguir a profissão docente.

Clara é admiradora da LI e já sonhava com a profissão desde sua infância, assim, projeta prosseguir seus estudos na formação continuada a fim de aprimorar os seus conhecimentos e a sua prática. Ela anseia desempenhar bem a função como docente e, apesar dos desafios encontrados inerentes à profissão, consegue se projetar como uma “ótima” professora. À semelhança de Ana Júlia, experiência uma identificação muito boa em relação às suas ações, investimentos e aprendizagem reunindo ao longo da vida.

Danila vislumbra a profissão como uma superação de seus próprios limites. Quando ela iniciou o curso trabalhava como vendedora ambulante e havia se passado dezesseis anos distante da escola. Assim que iniciou a graduação foi em busca de aprendizado extra da LI no curso de idiomas, e, embora convivendo com suas experiências negativas de ensino anteriores, é notório os investimentos nos seus estudos na busca por melhorar sua competência profissional, atentando para as metodologias de ensino acreditando se transformar e se construir professora.

Danila além de investir diariamente na profissão, já se posicionou de forma legítima ao discurso comum de que é uma boa e responsável professora. Notamos claramente, no seu relato, que as nossas identidades são condicionadas à conformidade do outro, do parecer do

grupo ao qual pertencemos, das normatizações e das fixações sociais (NORTON-PIERCE, 2000, HALL, 2003)

Gabriella vivencia um aglomerado de circunstâncias desde o momento em que decide pelo curso de licenciatura em Letras. A princípio queria formação em Enfermagem e, devido as suas reais impossibilidades de deslocamento, opta pelo Curso de Letras tendo um anseio por aprender a língua inglesa. Ao longo de sua formação, além das limitações na competência linguística de LI enfrenta algumas barreiras, sobretudo, em relação à pronúncia.

Durante as experiências vivenciadas no Estágio, ela pode descobrir a profissão, no próprio chão da escola, ali foi capaz de se perceber como professora, uma identidade desconhecida que assumira, diria que, a partir da diferenciação (SILVA, 2000), pois segundo ela mesma afirma, tal experiência é distinta das práticas sociais vivenciadas enquanto agente de saúde ministrando palestras, com diferentes significados e com novas subjetivações para ela.

Compreendo, também, que a (des) identificação de *Gabriella* com a carreira, a princípio, se dê pelo fato do não domínio da LI, uma crença que parece influir diretamente em suas escolhas. Esse fator a coloca em posição inferior nas relações de poder em virtude do que acredita ter o professor de LI: domínio total do idioma. Mesmo assim, se considera uma professora em formação e projeta um aperfeiçoamento dentro da LI e assim, protagonizar (trans) formações na educação brasileira. A reviravolta das experiências e crenças de *Gabriella* ocorre no interior das práticas sociais vivenciadas na graduação e, em especial, no Estágio Supervisionado, que pelas suas palavras, provocou “um gostinho de quero mais”.

Manu vivencia um estágio de mudanças significativas em suas experiências após o ingresso ao curso de licenciatura. No início, ela afirma ser motivada pelo pai a fazer o curso de Letras vê-se identificada com a profissão. Essa mudança é propiciada pelas experiências do Estágio Supervisionado. Embora as vivências se delineiem negativas por fatores diversos tais como a precariedade do ensino público, interesse e desrespeito dos alunos, mencionados por ela, considera o momento do Estágio crucial para a escolha da profissão.

A partir de suas experiências bem sucedidas e gratificantes da regência, se vê como professora iniciante que precisa aprender muito e projeta, desde então, investir em sua formação continuada. A meu ver, assim como todas as histórias partilhadas pelas participantes desta pesquisa, *Manu* consegue fundir em seu discurso de maneira objetiva, como as influências externas são decisórias e importantes nas nossas escolhas e (des) identificações. Ela revelou isso em dois momentos de seu relato, quando seu pai a pôs no curso de inglês, e, depois, quando influenciou na escolha do Curso de Letras. Ademais, compreendo que essas

interferências sofridas passaram pelo seu crivo de análise e de concordância, o que somou em sua identificação bem-sucedida.

Por fim, *Sofia* se vê realizada com a escolha que fez desde sua infância e com a concretização no Estágio Supervisionado. Apesar de ser interpelada por um conjunto de circunstâncias no intervalo entre o término do EM e o ingresso à licenciatura, constrói-se a partir de uma projeção que iniciara desde suas primeiras experiências escolares. Pela história de Sofia, podemos perceber as movimentações oscilantes das nossas identidades, estamos constantemente (re) visitando e testando nossas identificações a partir das diferenciações, estabelecendo nossos papéis e possibilitando mudanças na nossa vida e, por conseguinte, na vida profissional (NÓVOA, 2009), pois é no interior da construção de uma “teoria da personalidade”, afirma Nóvoa (op. cit., p. 16), que construímos uma “teoria da profissionalidade”.

5.2 Contribuições da investigação

Acredito que este trabalho pôde trazer contribuições teóricas para o aprofundamento dos estudos que se dedicam à construção das identidades profissionais docentes em contexto de formação inicial de professores de línguas, em especial do Estágio Supervisionado. Além disso, traz reflexões em torno das experiências, crenças e identidades de modo a considerar as histórias de vida dos discentes em uma perspectiva crítica.

Do ponto de vista prático, este estudo pretende trazer à tona a necessidade de discussões sobre temas como as experiências, as crenças e as identidades em cursos de licenciatura em Letras, uma vez que tais assuntos podem não ser abordados de maneira tão militante, podendo comprometer o desenvolvimento da identidade profissional do aluno-professor, além disso, por situar o Estágio Supervisionado como articulador de práticas mais pontuais da pesquisa e atuação nos contextos escolares, convida-nos a (re) pensar as práticas e teorias abordadas na graduação antes do início do Estágio.

Sob o viés metodológico, destaco a utilização de narrativas orais e visuais como objetos legítimos para a pesquisa de nossas práticas sociais, a partir da audição dos professores na busca de compreender vozes permeadas em seus discursos e da representação visual de suas constituições pessoais e emocionais é possível um olhar mais crítico sobre os fenômenos socioculturais que subjazem as relações complexas constituintes das identidades de cada um.

5.3 Limitações do estudo e sugestões para novas pesquisas

Compreendo que as pesquisas em torno das identidades profissionais, por sua complexidade, demandariam um tempo maior de pesquisa e análise. Neste estudo, acredito que talvez o tempo de pesquisa em sala de aula poderia ter sido maior, de modo que o acompanhamento das aulas se desse desde o momento inicial das aulas de Orientações de Estágio Supervisionado de LI I.

Embora isso pudesse ser feito, por outro lado, analiso que a universidade passara por um momento indeciso em virtude de uma greve instaurada no mês de Abril, se perdurando até o mês de Agosto, quando iniciei a coleta de dados. Assim, se tornaria difícil, no caso do presente estudo, o acompanhamento por um período maior de tempo.

Outro fator que pondero é em relação ao número de participantes dessa pesquisa. Como é costume haver a divisão da turma na disciplina de Orientações de Estágio Supervisionado de LI I, torna-se impossível o acompanhamento das duas turmas para que mais participantes cooperassem para resultados mais generalizados na pesquisa. Mesmo assim, acredito que as vozes dos participantes, num total de nove, já sejam suficientes para dialogar com outras nos diversos contextos de formação de professores de línguas, todavia, persiste a ideia de que um número mais expressivo de participantes acarretaria maior possibilidade de considerações mais generalizadas e com maior credibilidade.

Como sugestão para outras pesquisas, e, por ter convicção de que a presente pesquisa é apenas conclusiva dentro de alguns limites, percebo que seja necessário ampliar ainda mais as possibilidades de discussão em torno das construções da identidade profissional tendo como premissa a prática reflexiva e visando à diluição dos aspectos tecnicistas na formação de professores. Assim, apresento algumas sugestões para futuros estudos:

- ✚ O papel do contexto de ensino, a partir de um acompanhamento centrado no professor formador, como influenciadores das construções profissionais dos alunos;
- ✚ Uma análise das abordagens teoria e prática no interior das práticas efetivadas nas disciplinas de LI, por exemplo, nos momentos iniciais da graduação;
- ✚ Uma análise das identidades profissionais dos alunos desde o início do curso e um acompanhamento longitudinal objetivando perceber como tais identidades são desenvolvidas ao longo da formação;
- ✚ Um estudo dos movimentos de (des/re) construções identitárias dos alunos-professores a partir das vozes de professores efetivos das escolas campo, e as

possíveis implicações para o ensino e questionamentos sobre possibilidades para o futuro;

- ✚ Pesquisa reflexiva colaborativa para alunos da graduação, no contexto do Estágio e/ou para professores em exercício, objetivando evidenciar e contestar discursos ilegítimos que repercutem nas práticas pedagógicas de LI.

Considerações finais

Esta pesquisa procurou demonstrar que as identidades dos professores em formação inicial, assim como a experiências e crenças, são marcadas por movimentações, e, dessa forma, são/podem ser processuais, inacabadas, incertas, sinuosas. Percebe-se pelas histórias compartilhadas, que as alunas-professoras vivenciam momentos dissonantes e conflitantes ao longo de experiências informais e formais.

Por ocasião do Estágio Supervisionado, caracterizado como as primeiras experiências diretas, as alunas-professoras se deparam com uma infinidade de papéis que precisam assumir, moldados pelas suas crenças, tais como o de prover a aprendizagem de forma dinâmica, interativa e atrativa, propiciar um clima agradável de aprendizagem, de afetividade e de amizade, ter domínio do conteúdo a ser ministrado, inovar sempre e utilizar tecnologias variadas e músicas a fim de despertar a curiosidade do aluno e superar todos os problemas oriundos das limitações do contexto de ensino, a começar pelo desgaste da imagem da profissão, indisciplina, desinteresse dos alunos e falta de materiais e de infraestrutura.

Tais papéis podem provocar, dependendo da configuração da situação, pouca ou muita variação no âmago das experiências negativas e/ou positivas que vão determinar permanências ou rupturas de (re) posicionamentos e (des) identificações com a profissão. A partir dessa percepção, compreendo o lugar do Estágio Supervisionado como um momento ímpar de problematizações da profissão diante do (futuro) docente.

A meu ver, as fronteiras das ilhas nas quais nos mantemos precisam romper suas margens e se juntar a outras ilhas na busca por (re) definições de arquipélagos mais amplos, em direção a uma (des) construção epistêmica dissociativa do construto “ilhas”. Dito dessa forma, a formação pressupõe um processo social dinâmico no interior de práticas situadas através da colaboração, da participação e cooperação, e, por isso, os processos identitários emancipatórios inexistem sem a compreensão das experiências pessoais e sem a conscientização reflexiva das crenças engendradas nos discursos circulantes que nutrem e são nutridos pelas experiências, por meio da língua (gem) e cultura.

Segundo Vieira-Abrahão (2004), as nossas crenças tendem a influenciar a maneira pela qual os alunos-professores desenvolvem seus saberes teóricos e pedagógicos, e, portanto, merecem a devida atenção em cursos de formação. Assim, tendo em vista os argumentos teóricos discutidos neste estudo, arrisco-me a dizer que os discursos circulantes em nossas experiências sociais cotidianas estão permeadas de crenças que influenciam (in) diretamente nossas (re/des) construções identitárias, como professores, e se estas não forem postas à luz da reflexão crítica e da conscientização - diria Paulo Freire (1972), acabaremos por formar cidadãos acríticos e meros propagadores de “inverdades”, perpetuando, desse modo, o ciclo vicioso.

Pessoa (2013) afirma que a politização docente constitui um caminho a ser conquistado diante dos desafios que nos impõem, e somente assim, teremos condições de intervir nas práticas sociais e linguísticas. Nas suas palavras (op. cit.) “o agir politicamente pressupõe o entendimento do mundo e de quem somos nesse mundo, bem como das alternativas que existem para nos transformar e ao mesmo tempo transformá-lo” (p.306)

O aluno-professor precisa ter clareza sobre suas ações nos contextos em que estão inseridos. Para tanto, é imprescindível a prática reflexiva, o olhar de pesquisador na *práxis* de ensino específico. Além disso, esse desenvolvimento alia-se ao processo de reflexão colaborativa, em que o papel do outro tem influência direta nesse processo de construção do “ser professor”. Por meio da interferência do outro, da teoria, do professor formador, da cultura e pelas trocas estabelecidas sócio-discursivamente, os sujeitos podem se constituir e serem constituídos.

Além das experiências e histórias que ouvi, foi possível me ver em muitos momentos narrados pelas alunas-mestre e refletir, percebi que durante as gravações, as participantes puderam refletir também em suas próprias identificações, isto é, ao relatarem como elas se viam e como faziam em sua prática pedagógica durante as vivências no estágio, de como se (re) posicionam constantemente, o fizeram de um modo mais consciente: “sim, me vi como professora”; “comecei a ser professora de verdade”.

De fato, não cabe aqui determinar por que algumas identificações não foram efetivadas nem tampouco justificar relações de causa e motivações para esse universo complexo que consiste a formação de professores e as escolhas em torno do curso de Letras. Nesse sentido, me enobrece refletir sobre a ideia de poder trazer à discussão a relação entre os três construtos: experiências, crenças e identidades, e compreender que eles podem ser problematizados numa abordagem interacionista e sócio discursiva da linguagem nos seus desdobramentos com a perspectiva crítica em um curso de formação, pois a meu ver, os

resultados aqui encontrados, nos alertam para a relevância de formadores problematizarem discursos, conciliarem experiências prévias discentes com as novas experiências sob um processo de reflexão e de ressignificação desses construtos, de modo a fortalecer identidades docentes.

Cabe, portanto, à universidade, por meio do currículo, articular ações que visem dirimir esse abismo dicotômico entre teoria e prática, melhor problematizar o dispositivo Estágio Supervisionado e inventar espaços de discussão desde o início do Curso, e que a reflexão colaborativa se constitua como um espaço de transformações sociais efetivas a partir da valorização e compartilhamento das experiências, (re) significação de crenças visto que interferem significativamente na construção de identidades sociais.

Apesar dos estudos registrarem mudanças na base do conhecimento da formação do professor de línguas (JOHNSON; FREEMAN, 2001; GIMENEZ, 1999) ao longo do tempo, desde a década de 1950, há tempo, espaço e oportunidade de avançar. Para isso, precisamos (re) significar nossas “certezas” mediante uma radiografia evidenciada de nossas próprias limitações, da própria realidade constituída e das vozes que ecoam dos ventos que nos cercam.

Referências

ALMEIDA FILHO, J.C.P (Org.). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas, SP: Pontes, 1999

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos do curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, v. p. 157-178, 1999.

_____. **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach**. Tese (Doutorado), The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

_____. Researching Beliefs about SLA: A critical review. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs) **Beliefs about SLA: New research approaches**. Kluwer Academic Publishers. Netherlands, p. 7-34, 2003

_____.; BATISTA, F. S.; ANDRADE, J. C. Ser professor de Inglês: crenças, expectativas dificuldades dos alunos de letras. In: ABRAHÃO, M.H.V. (Org.) **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2004a.

_____. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística aplicada e ensino de línguas**. *Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-156.2004b

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 15-42, 2006

_____. Pressupostos e interpretações na sala de aula: o conflito entre crenças sobre aprendizagem de inglês de professores e alunos. In: KEYS, K. J. (Org.). **Da pesquisa ao ensino: aplicações práticas e pedagógicas de pesquisa em Linguística Aplicada**. Goiás: Editora da UFG, p. 43-66, 2007

_____. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O. & SILVA, K. A. (Orgs.) **Linguística Aplicada: Múltiplos olhares**. São Paulo: Pontes Editores, p.27-69, 2007

_____. **O que dizem as pesquisas sobre cognição de professores de línguas no Brasil?** Algumas reflexões. s/d, p. 266-276. Disponível em: http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_066.pdf. Acesso em: 08/07/2013

_____. Reflexões, crenças e emoções de professores e da formadora de professores. in: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; COELHO, Hilda Simone Henrique (Org.) **Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de língua**. Campinas, SP: Pontes, p. 57-81, 2010

BAKHTIN, M. V. **The Dialogic Imagination**. Austin: University of Texas Press, 1981.

BAKHTIN, M. V. (1953/1979/1992) **Estética da Criação Verbal**. Martins Fontes, São Paulo, 2003.

BELL, J. Abordagens de pesquisa. In: BELL, J. (Org.) **Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, p. 13-30, 2008

BORG, S. **Teacher cognition in language teaching**: A review of research on what teachers think, know, believe and do. *Language Teacher*, v. 36, p. 81-109, 2003.

_____; AL-BUSAIDI. S. **Learner Autonomy: English Language Teachers' Beliefs and Practices**. London: British Council, 2012.

BUENO, B. **O método autobiográfico e o estudo com histórias de vida de professores**. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan/jun. 2002

BUENO B, *et. al.* Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 385-410, maio/ago. 2006

CAVALCANTI, M.; MOITA L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula no contexto brasileiro. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, n 17, p. 133-144, 1991

CELANI, M.A.A. (Org.). **Professores e Formadores em Mudança**. Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e histórias de vida na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILLEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COLDRON, J; SMITH, R. Active location in teachers' construction of their professional identities. **Journal of Curriculum Studies**, Glasgow; London, v. 31, n. 6, p. 711-726, 1999.

CONCEIÇÃO, M. P. **Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

CONTRERAS, José. **Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002

CRYSTAL, D. **English as a global language**. 2ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. The discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S (Orgs.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, Califórnia: Sage, p. 1-29, 2000

DEWEY, J. **How we think**: a restatement of the relation of reflexive thinking to the educative process, revised edition. Boston: Heath, 1933

_____. **Experience and education**. New York: Touchstone, 1938

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: A bakhtinian view. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs) **Beliefs about SLA**: New research approaches. Kluwer Academic Publishers. Netherlands, p. 131-152, 2003.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões**. Campinas, Pontes, p. 31-44. 2004.

FIGUEREDO. C. J.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M, R. (Orgs.) **Ensino de línguas na contemporaneidade**: práticas de construção de identidades. Campinas, SP: Pontes, 2013

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto alegre: Artmed, 2009, p. 144-163

FREEMAN, D. **The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach**. Language Teaching, UK, 35, p. 1-23, 2002.

_____. The scope of second language teacher education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J.C. (Eds.). **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p.11-19.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 2007 (Coleção Leitura) [1996]

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983 [1970]

FREITAS, M. A. Educação e ensino de língua estrangeira hoje: implicações para a formação de seus respectivos profissionais e aprendizes. In: ABRAHÃO, M.H.V. (Org.) **Prática de ensino de língua estrangeira**: experiências e reflexões. Campinas/SP: Pontes Editores, 2004.

FREITAS, M. T. **Letramento digital e formação de professores**. Belo Horizonte: Educação em Revista, 2010.

GEE, J. P. Identity as an analytic lens for research in education. In: SECADA, W.G. (Ed). **Review of research in education**. Washington, DC: American Educational Research Association, 2001. V. 25, p. 99-125

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. Tradução Raul Fiker. São Paulo: UNESP, 1991.

_____. **Mundo em descontrole**: o que a globalização está fazendo em nós. 8.ed. Tradução Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Record, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Educação de Professores de Línguas: Os desafios do formador**. Campinas-São Paulo, SP: Pontes Editores, 2008.

GIMENEZ, T. **Learners becoming teachers an exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil**. Tese de doutorado. Lancaster University, Lancaster, 1994.

GIMENEZ, T. **Histórias pessoais e o processo de formação de professores**. Intercâmbio. Revista o Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP, vol. 6 (1997). Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/4083> Acesso em: 11/07/2013

GIMENEZ, T. **Os sentidos do projeto NAP: ensino de línguas e formação continuada do professor**. Londrina: Ed. UEL, 1999.

GIMENEZ, T. Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em um curso de Letras. In: ABRAHÃO, M. (Org.) **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes Editores, Arte Línguas, 2004. p.171-187

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: Maximina M Freire; Maria Helena Vieira Abrahão; Ana Maria Ferreira Barcelos. (Org.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas e São Paulo: Pontes Editores e ALAB, 2005, v. 1, p. 183-201.

_____. Perguntas ainda sem respostas na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M.C.G. (Orgs.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas: Pontes, p. 57-67, 2010

GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M.C.G. (Orgs.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas: Pontes, 2010

GIROUX, H. A. **Los profesores como intelectuales**. Barcelona: Paidós, 1990.

HALL, S. The work of representation. In: HALL, S. **Representation: cultural representations and signifying practices**. (Ed.). London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, p. 15 – 64, 1997

_____. As identidades em questão. In: LOURO, G. L.; SILVA, T. T. (Trads.). **A identidade cultural na pós-modernidade**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, p.7-43, 2003.

KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs) **Beliefs about SLA: New research approaches**. Kluwer Academic Publishers. Netherlands, p. 7-34, 2003

KNOWLES, G. J. Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: illustrations from case studies. In: GOODSON, I. F. (Ed.) **Studying teachers' lives**. London: Routledge, 1992. p. 99-152.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos.** Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

JOHNSON, D.; FREEMAN, K. L. Teacher learning in second language teacher education: a socially-situated perspective. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada.** v. 1., n. 1, 53-69, 2001

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. “Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia” IN: PIMENTA, S. G. (Org.) **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2002

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: Questões fundamentais.** Vol 8. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2. ed. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 2003

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. IN: M.C.C. MAGALHÃES (org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão.** Mercado de Letras, 2003

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa.** 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MASTRELLA. M. R. **Inglês como língua estrangeira: entre o desejo do domínio e a luta contra a exclusão.** 2007. Tese (doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2007

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Pós-modernidade e ensino de línguas estrangeiras: tendências e desafios. In: **Revista Horizontes de Linguística Aplicada,** v. 9, 2012, p. 102 – 117.

_____. M. R. Pensando identidades em contextos de ensino-aprendizagem de línguas: uma discussão teórica introdutória. In: FIGUEREDO, C. J.;MASTRELLA, M. R. (Orgs.). **Ensino de línguas na contemporaneidade: práticas de construção de identidades.** Campinas, SP: Pontes, p. 89-114, 2013.

_____. M. R. Pós-modernidade e ensino de línguas estrangeiras: tendências e desafios. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada,** v. 9, p. 102-117, 2010.

MATEUS, E. **Supervisão de estágio e a formação do professor de Inglês.** Revista Semina. Ciências Sociais. Londrina, v. 21, n. 3, p. 19-29, set. 2000.

_____. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, Telma. **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora da UEL, p. 3-14. 2002.

_____. Torres de Babel e línguas de fogo: Um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Minas Gerais: Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 307-328, 2009.

_____. Para além do espelho: reflexão como produção de novas práticas sociais. In: BARROS, S. M. & ASSIS-PETERSON, A. A. A. **Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010, p. 27-40

_____. Práticas de formação colaborativa de professores/as de inglês: representações de uma experiência no Pibid. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**. vol.13 no.4 Belo Horizonte Out./Dez. 2013

_____.;EL KADRI, Michele Salles . Práticas significativas no ensino e na formação de professores/as de inglês: recriando realidades por meio do estágio no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. In: Fernanda Coelho Liberali; Elaine Mateus; Maria Cristina Damianovic. (Org.). **A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a escola: recriando realidades sociais**. Campinas: Pontes, 2012, p.109-135.

MICCOLI, L. S. Learning English as a foreign language in Brazil.: a joint investigation of learners experiences in a university classroom or going to the depth of learners classroom experiences. 1997, 279f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade de Toronto, Toronto, 1997

_____. **Tapando buracos em um projeto de formação continuada à distância para professores de LE: avanços apesar da dura realidade**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 129-158, 2006.

_____. **Experiências de professores no ensino da língua inglesa**. Linguagem & Ensino, v.10, n.1, , p.47-86, jan./jul.2007.

_____. O poder da educação continuada para a transformação do ensino. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO,;H. S. (Org.) **Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010a, p. 27-40

_____. Experiências, crenças e ações: uma relação estreita na sala de aula de LE. In: SILVA, K. A. (Org.). **Crenças, discursos & linguagem**. Campinas: Pontes Editores, 2010b, p. 135-150

MICCORMIC, C. B; PRESSLEY, M **Educational psychology: Learning, instruction, assessment**. New York: longman, 1997.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002

MONTEIRO, D.C. Formando professores de EFL: uma reflexão sobre as décadas de 80 e 90. In: SILVA, K.A.; DANIEL, F.G.; KANEKO-MARQUES, S.M.; SALOMÃO, A.C.B.(Orgs.). **A formação de professores de línguas: novos olhares**. Volume I. Campinas: Pontes, 2011. p. 17-30.

NORTON-PEIRCE, B. Social identity, investment, and language learning. **TESOL Quaterly**, n. 29, v. 1, p. 9-31, 1995.

_____. **Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change**. Harlow, England: Longman Pearson Education, 2000.

NÓVOA, A. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, p. 11-30, 2000

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Relgráfica Artes Gráficas Ltda. 2009. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/mzylb/antonio-novoa-livro>>. Acesso em: 31 Mar. 2013.

OLIVEIRA, H. F. de. **À flor da terceira idade: crenças, e experiências de aprendizes idosos de língua estrangeira (inglês)**. 191 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

_____. **Esculpindo a profissão professor: experiências, emoções e cognições na construção das identidades docentes de licenciandos em letras**. 301 f. Tese (Doutorado em Linguística aplicada) – Universidade Federal de Goiás, UFG, 2013

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica: PROJETOS DE PESQUISAS, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses**. São Paulo: Pioneira, 1997.

ORTENZI, D. et. al. Alunas formandas do curso de Letras-Anglo: escolhas, marcos e expectativas. In: GIMENEZ, Telma (org.). **Trajetórias na formação de profesoeres de línguas**. Londrina: Editora UEL, p. 143-155, 2002.

PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição e complexidade em narrativas de multimídia de aprendizagem**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 8, n. 2, p. 321-339, 2008

_____. Narrativas visuais. **Anais do V SIGET**. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2009.

PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v.62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PENNYCOOK, A. **English and the Discourses of Colonialism**. London: Routledge, 133-144, 1998

_____. Pennycook, A. **Global Englishes and Transcultural Flows**. Routledge – second review, 2007

PESSOA, R. R. In: SILVA, K. A; ARAGÃO, R. A. (Orgs.) **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**, Campinas, SP: Pontes Editores, p. 299-306, 2013

PICONEZ, S. C. B. (Coord.). A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. IN: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes [et all]; PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas-SP: Papyrus, 1991.

PIMENTA, S. G; LIMA, M.S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Estágio e docência**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012

RAJAGOPALAN, K. Linguistics and the myth of nativity: comments on the controversy over “new/non-native Englishes”. **Journal of Pragmatics**, v. 27, p. 225-231, 1997.

_____. O singular: a pedra no caminho dos teóricos da linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. n° 38. Pp. 79-85, 2000

_____. O conceito de identidades em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

_____. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

_____. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola editorial, 2006. p. 149-168.

RICHARDS, J.C. **Second language teacher education today**. *RELC*, 39(2), 158–176, 2008

RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (eds). **Second Language Teacher Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (inglês)**. 2005. 217f. Mestrado (Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005

_____. **Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro**. *Linguagem & Ensino*, v.10, n.1,p.235-271,jan./jun.2007

_____. **O professor mediador e o seu respectivo interagente brasileiro no Teletandem Brasil: Legitimação de crenças e/ou (re)construção de competências?** 2010. 282f. Doutorado (Linguística Aplicada) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, 2010

_____; ARAGÃO, R.C (Orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, W. R. Estudos do letramento do professor e formação inicial nos estágios supervisionados das licenciaturas. In: SILVA, W. R. (Org.) **Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no Estágio Supervisionado da Licenciatura**. Campinas, SP: Pontes, 2012

SCHÖN, D. **The reflective practitioner: how professional think in action**. New York: Basic Books, 1983.

_____. **Educating the reflective practitioner**. São Francisco: Jossey-Bass, 1987.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998/2000

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata, 1985

SMYTH, J. Teachers as collaborative and critical learners. In: SMYTH, J. **Teachers as collaborative learners: challenging dominant forms of supervision**. Buckingham: Open University Press, p. 83-104, 1991

TARDIFF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000

_____. **Saberes docentes & formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

TELLES, J. A. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: Que histórias contam os futuros professores? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.4, n.2, p.57-83, 2004.

_____. (Org.). **Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática**. Campinas: Pontes, 2009

Pró-Reitoria de graduação. **Projeto pedagógico do curso de letras**. Unidade Universitária de Itapuranga. Itapuranga, 2009.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. A prática de ensino e o estágio supervisionado como foco de pesquisa na formação do professor de LE. **Contexturas – ensino crítico de língua inglesa**, São Paulo, APLIESP, n. 1, p. 49-54, 1992.

_____. **Conflitos e incertezas na renovação da prática de sala de aula do professor de língua estrangeira: um estudo etnográfico**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1996.

_____. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serião em questão. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, Pontes, p. 29-50, 1999.

_____. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões.** Campinas: Pontes, 2004a.

_____. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões.** Campinas: Pontes, 2004b. p. 131-152.

_____. **A formação inicial e o desenvolvimento profissional do professor de línguas estrangeiras: práticas e pesquisas.** Horizontes, Brasília, v. 5, n. 2, p. 3-23, 2006a.

_____. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F. B.; _____. (Org.) **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno, e na formação de professores.** 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2006b. p. 219-232.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes,** 1978

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001

_____. **Pensamento e Linguagem.** SP, Martins Editora, 2008

WOODS, D. The social construction of beliefs in the language classroom. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs) **Beliefs about SLA: New research approaches.** Kluwer Academic Publishers. Netherlands, p. 201-230, 2003

WOODWARD, K. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2000

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. **Reflective teaching: an introduction.** Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1996.

_____. **Teaching student teachers to reflect.** Harvard educational review (56)1, p. 23-48, 1987

ANEXO A

MATRIZ CURRICULAR UNIFICADA DO CURSO DE LETRAS

CURSO:	Letras
MODALIDADE:	Licenciatura
HABILITAÇÃO	Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas
INTEGRALIZAÇÃO DO CURSO:	mínimo: 04 (quatro) anos máximo: 06 (seis) anos
CARGA-HORÁRIA	
TOTAL DO CURSO:	3300 horas
REGIME:	Seriado Anual
TURNO:	Noturno
VAGAS	40 (quarenta)
INÍCIO DE VIGÊNCIA:	2009

Ano	Conteúdo de Formação	Componentes Curriculares	CHS	CH - Anual		CHT
				Teórica	Prática	
1º ANO	Básica	Língua Portuguesa I	4	100	10	110
	Básica	Língua Inglesa I	4	100	10	110
	Básica	Linguística I	2	50	05	55
	Prática	Laboratório de Prática Oral em Língua Inglesa I	2	25	30	55
	Básica	Libras	2	5	50	55
	Pedagógica	Produção de Texto Técnico-Científico	2	30	25	55
	Básica	Teoria Literária	4	100	10	110
	Básica	Filosofia	2	55	-	55
	Básica	Fundamentos da Educação	2	50	5	55
	Complementar	Atividades Acadêmico-científico-	-	-	-	50
	CARGA HORÁRIA TOTAL DO ANO		24	515	145	710

Ano	Conteúdo de Formação	Componentes Curriculares	CHS	CH - Anual		CHT
				Teórica	Prática	
2º ANO	Básica	Língua Portuguesa II	4	100	10	110
	Básica	Língua Inglesa II	4	100	10	110
	Básica	Linguística II	2	50	05	55
	Básica	Língua Latina	2	55	-	55
	Prática	Laboratório de Prática Oral em Língua Inglesa II	2	25	30	55
	Básica	Literatura Portuguesa I	2	45	10	55
	Básica	Literatura Brasileira I	2	45	10	55
	Pedagógica	Psicologia da Educação: Desenvolvimento e Aprendizagem I	2	50	05	55
	Pedagógica	Didática	2	45	10	55
	Pedagógica	Novas Tecnologias em Educação	2	45	10	55
Complementar	Atividades Acadêmico-científico-	-	-	-	50	

	CARGA HORÁRIA TOTAL DO ANO		24	560	100	710
--	-----------------------------------	--	-----------	------------	------------	------------

	Conteúdo de Formação	Componentes Curriculares	CHS	CH - Anual		CHT
				Teórica	Prática	
3º ANO	Básica	Língua Portuguesa III	4	100	10	110
	Básica	Língua Inglesa III	4	100	10	110
	Básica	Linguística III	2	45	10	55
	Básica	Literatura Portuguesa II	2	45	10	55
	Básica	Literatura Brasileira II	2	45	10	55
	Prática	Produção de Trabalho Acadêmico	2	25	30	55
	Pedagógica	Psicologia da Educação: Desenvolvimento e Aprendizagem II	2	45	10	55
	Pedagógica	Políticas Educacionais	2	45	10	55
	Prática	Orientações para o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas I	2	55	-	55
	Prática	Orientações para o Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I	2	55	-	55
	Prática	Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas I	-	-	-	100
	Básica	Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I	-	-	-	100
	Complementar	Atividades Acadêmico-científico-culturais	-	-	-	50
		CARGA HORÁRIA TOTAL DO ANO		24	560	100	910

Ano	Conteúdo de Formação	Componentes Curriculares	CHS	CH - Anual		CHT
				Teórica	Prática	
4º ANO	Básica	Língua Portuguesa IV	4	95	15	110
	Básica	Língua Inglesa IV	4	95	15	110
	Básica	Literatura Brasileira III	4	100	10	110
	Básica	Literaturas de Língua Inglesa	4	100	10	110
	Prática	Laboratório de Comunicação Escrita em Língua Inglesa	2	20	35	55
	Prática	Orientações para o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas II	2	55	-	55
	Prática	Orientações para o Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II	2	55	-	55
	Complementar	Disciplina Optativa	2	40	15	55
	Prática	Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa II	-	-	-	100
	Prática	Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II	-	-	-	100
	Complementar	Atividades Acadêmico-científico-culturais	-	-	-	50
		CARGA HORÁRIA		24	560	100	910

TOTAL DO ANO					
--------------	--	--	--	--	--

Carga Horária Total de Teoria	2195
Carga Horária Total da Prática Pedagógica	445
Carga Horária Total de Trabalho de Curso	60
Carga Horária Total do Estágio	400
Carga Horária Total das Atividades Complementares	200
Carga Horária Total do Curso	3300

O critério de escolha para a disciplina optativa a ser trabalhado no quarto ano será através de reunião com os professores para apresentação das disciplinas e conforme a disponibilidade e currículo de cada um o colegiado decidirá o componente curricular a ser adotado durante o ano.

DISCIPLINAS OPTATIVAS						
	Conteúdo de Formação	Componentes Curriculares	CHS	CH - Anual		CHT
				Teórica	Prática	
	Complementar	Literatura Africana de Língua Inglesa	2	40	15	55
	Complementar	História da Língua Inglesa	2	40	15	55
	Complementar	Metodologia da Pesquisa	2	40	15	55
	Complementar	Correntes da Crítica Literária Contemporânea	2	40	15	55
	Complementar	Tópicos em Linguística	2	40	15	55
	Complementar	Literatura Goiana	2	40	15	55
	Complementar	Literatura infantil e juvenil	2	40	15	55
	Complementar	Produção e Revisão de Texto	2	40	15	55
	Complementar	Espanhol Instrumental	2	40	15	55
	Complementar	Literatura Comparada	2	40	15	55
	Complementar	Abordagens e Metodologias para o Ensino de Língua Estrangeira	2	40	15	55
	Complementar	Abordagens e Metodologias para o Ensino de Língua Portuguesa	2	40	15	55
	Complementar	Cultura Brasileira	2	40	15	55
	Complementar	Disciplinas de Outros Cursos	2	40	15	55
	Complementar	Disciplinas de Outras Unidades	2	40	15	55

Obs: 1.As 400 horas de prática como componente curricular, descritas na Resolução CNE/CP 2/2002, vivenciadas ao longo do curso, durante as atividades práticas, inseridas nas disciplinas, conforme Matriz Curricular acima.

2.Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental e Médio – serão necessários 04(quatro) professores orientadores para cada turma, cada professor com no máximo vinte alunos; 12 horas para cada professor sendo: 4(quatro) horas para orientação aos acadêmicos na Unidade e 8(oito) horas para acompanhamento dos mesmos na escola-campo. Serão necessários 9 professores: 8 orientadores (sendo 4 para o 3º ano e 4 para o 4º ano, nas disciplinas de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado de Língua Inglesa) e 1 para Coordenador Adjunto de Estágio.

3. Trabalho de Curso – cada professor orientará até 8 horas (monografia) sendo 01 hora para cada aluno, semanalmente. Serão necessários 5 (cinco) professores orientadores, mais 1(um) professor Coordenador Adjunto de TC.
4. Atividades complementares: os acadêmicos cumprirão 200 horas no decorrer do curso, sendo distribuídas 50 horas por ano:

* atividades de iniciação científica;

* atividades extracurriculares de estágio em pesquisa e/ou ensino, realizadas pelo educando em instituições reconhecidas e aprovadas pelo coletivo do curso;

* atividades de monitoria exercidas na Unidade;

* Grupos de estudos na área das ciências humanas, educação, filosofia, línguas e literaturas;

* seminários, simpósios e congressos, etc.

A comprovação será feita mediante relatório ou documento de certificação.

5. As disciplinas optativas serão oferecidas no e 4º ano do curso de acordo com o PPC.

ANEXO B

EMENTAS DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO (INGLÊS)

ORIENTAÇÕES PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA I

Ano Letivo	Componente Curricular	Carga Horária Semanal	Carga Horária Teórica	Carga Horária Prática	Carga Horária Total
3º ano	Orientações para o Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I	02	55	-	55

EMENTA: Abordagens, métodos e técnicas de ensino de língua inglesa. Dinâmicas para o ensino de língua inglesa. Análise das práticas pedagógicas e conteúdos de língua inglesa ministrados no Ensino Fundamental. Estudo das relações teoria/prática e professor/aluno e a produção de conhecimentos no contexto da sala de aula de língua inglesa, no Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

BÁSICA

ALLWRIFGHT, R.L. e BALEY, K.M. **Focus on the Language Classroom**: Introduction to Classroom Research for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.) **O Professor de língua estrangeira em formação**: São Paulo: Pontes, 1999.

_____. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

AMORIM, Vanessa & MAGALHÃES, Vivian. **Cem aulas sem tédio**: Sugestões práticas, dinâmicas e divertidas para o professor de língua estrangeira. 4. ed., Porto Alegre: Padre Reus, 1999.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **English teaching methodology**. London: Longman, 1986.

COMPLEMENTAR

BRITO, Heloisa Augusta de Mello. O que está por trás da ação do professor de língua estrangeira?. In _____. (Org.). **A sala de aula de língua estrangeira**. Goiânia: UFG, 2000.

CAVALCANTI, Marilda C; MOITA LOPES, L. P. **Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro**. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 17:133-144, 1991.

ELLIS, Rod. **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1985.

MASETTO, Marcos T. **Aulas vivas**. São Paulo: MG Editores, 1992.

OLIVEIRA, V.L.M. (Org.) **Ensino de Língua Inglesa**. 2. ed. São Paulo: Pontes Editores, 1997.

RICARDO, José. **Como aprender e ensinar inglês e outras línguas estrangeiras**. Curitiba: FURB.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Campinas: Pontes, 1991.

_____. **Aspects of Language Teaching**. O.U.P, 1990

ZÓBOLI, G. **Prática de ensino**: Subsídios para a atividade docente. 6. ed., São Paulo: Ática, 1995.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA I

Ano Letivo	Componente Curricular	Carga Horária Semanal	Carga Horária Anual	Carga Horária Teórica	Carga Horária de Prática
3º ano	Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I	-	100	-	100

EMENTA: Elaboração de projetos de língua estrangeira (Inglês), aplicáveis ao Ensino Fundamental com vistas à atuação em sala de aula. Desenvolvimento das atividades práticas do estágio supervisionado do Ensino Fundamental conforme projeto elaborado pelos professores e aprovado pelo colegiado do Curso, observado o Regulamento de Estágio Supervisionado.

REFERÊNCIAS

BÁSICA

BRASIL –**PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – Ensino Fundamental**.

Brasília: MEC, 1997.

AMORIM, Vanessa & MAGALHÃES, Vivian. **Cem aulas sem tédio**: Sugestões práticas, dinâmicas e divertidas para o professor de língua estrangeira. 4. ed., Porto Alegre: Padre Reus, 1999.

COMPLEMENTAR

BRITO, Heloisa Augusta de Mello. O que está por trás da ação do professor de língua estrangeira?. In _____. (Org.). **A sala de aula de língua estrangeira**. Goiânia: UFG, 2000.

CAVALCANTI, Marilda C; MOITA LOPES, L. P. **Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro**. Trabalhos em Linguística Aplicada, 17:133-144, 1991.

MASETTO, Marcos T. **Aulas vivas**. São Paulo: MG Editores, 1992.

RICARDO, José. **Como aprender e ensinar inglês e outras línguas estrangeiras**. Curitiba: FURB.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Campinas: Pontes, 1991.

APÊNDICE A

AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Interior de Goiás, 01 de Agosto de 2013

Venho através dessa Universidade Pública do Estado de Goiás solicitar-lhes a permissão para a filmagem das aulas ao longo deste 2º semestre de 2013, visando obter dados para a minha dissertação de mestrado cujo foco de investigação está nas interações existentes na sala de aula do Estágio Supervisionado da turma do 3º Ano do Curso de Letras (Ingl/Pot). Meu objetivo é avaliar nas interações orais o conjunto de práticas sociais realizadas durante as aulas de Estágio Supervisionado de inglês e identificar aspectos ligados às experiências dos graduandos com a docência, as crenças que permeiam os seus discursos e por fim traçar aspectos identitários dos professores em formação inicial.

Gostaria, também, de obter a autorização de todos para promover entrevistas que serão gravadas em áudio, bem como a aplicação de questionários para que possam expressar suas percepções acerca do contexto de Estágio Supervisionado de inglês em que estão inseridos. Faz-se, também, necessário ressaltar que o caráter exploratório desta investigação valoriza, acima de tudo, a ética inerente a qualquer pesquisa científica, não pretendendo, portanto, expor os participantes a nenhum tipo de constrangimento, ou mesmo emitir juízos de valor quanto ao seu desempenho em sala. Por meio deste documento, fica esclarecido, também, que o nome da instituição pesquisada, das professoras e de todos os alunos serão totalmente mantidos em anonimato dado o compromisso ético e científico dessa pesquisa.

Da mesma forma, é imprescindível destacar as contribuições que este estudo pode oferecer a nós, professores e alunos de língua estrangeira, dentre as quais, uma maior compreensão sobre questões que envolvem a formação inicial, o Estágio Supervisionado de Ensino, a relação entre experiências, crenças e identidades no ensino e a aprendizagem de línguas.

Esse termo consta das assinaturas do Diretor da Unidade Universitária de Ensino, Coordenadora do Curso de Letras, bem como as duas professoras titulares do Estágio Supervisionado de Inglês da respectiva turma em apreço. Ciente de que posso contar com a compreensão de todos, expresso os meus mais sinceros agradecimentos.

Diretor (a) da Unidade Universitária

Coordenador (a) de Curso de Letras

Professor (a) titular de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado I da turma A

Professora Pesquisadora

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Muito obrigada pela sua colaboração!

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO I - SOCIOECONÔMICO

Prezado (a) aluno (a),

Este questionário é parte integrante de meu projeto de pesquisa de Mestrado. Por gentileza, responda às questões e, caso tenha dúvida, solicite ajuda. Sua contribuição é muito valiosa para essa pesquisa.

Pseudônimo: _____ Data: ____/____/____

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade: _____ anos

Profissão: _____

Cidade: _____

01. Estado civil:

- () Solteiro(a)
- () Casado(a)
- () Viúvo(a) ()
- () Separado/Divorciado()

02. Quantos membros da família moram com você?

- () Nenhum
 - () Um ou dois
 - () três ou quatro
 - () cinco ou seis
 - () mais do que seis
- Quem são eles? (pais, irmãos, etc.)
- _____

03. Sua renda mensal é de:

- () menos de um salário mínimo
- () um salário-mínimo
- () dois salários-mínimos
- () três salários-mínimos
- () acima de três salários-mínimos

04. Se você exerce função remunerada, indique sua carga horária de trabalho:

- () até 20 horas semanais
- () De 20 a 40 horas semanais
- () Trabalho eventual
- () Outro. Qual? _____

05. Qual é a participação na vida econômica de seu grupo familiar?

- () Não trabalho e sou sustentado pela família e/ou por outras pessoas. Qual(is)?
- _____
- () Trabalho, mas recebo ajuda financeira da família e/ou de outras pessoas. Qual(is)?
- _____
- () Trabalho e sou responsável apenas pelo meu sustento.
 - () Trabalho e sou responsável pelo meu sustento e contribuo parcialmente para o sustento da minha família. () Outro(s) _____

06. Em que tipo de escola você estudou anteriormente?

- somente escola pública
- a maior parte do tempo em escola pública
- somente particular
- a maior parte do tempo em escola particular

07. Você já foi beneficiado, na graduação, com a concessão de bolsa de estudos/auxílio alimentação/transporte, outros?

- Não
- Sim. Qual/is? _____

08. Já frequentou algum curso particular de inglês?

- não
- sim. Quanto tempo? _____

09. Você gosta de estudar no Curso de Licenciatura em Letras?

- Sim
- não
- mais ou menos

10. Você se dedica aos estudos, pesquisas, trabalhos, estágios e eventos do seu Curso?

- Sim
- não
- mais ou menos

Muito obrigada!!

APÊNDICE D**QUESTIONÁRIO II – QUESTIONÁRIO ABERTO**

Responda ao questionário que segue, baseado nas suas experiências com a docência:

1 – Que tipo de professor/a é você? (Por quê?)

2 – Como você ensina? Dê exemplos práticos do que você faz em sala de aula?

3 – Quais são suas experiências (em Escolas, Colégios, Cursos, etc.) com o ensino, além da regência do Estágio Supervisionado? Conte-as:

4 – O que você pensa sobre “ser professor” de língua inglesa? Por quê?

5 – Você está em processo de formação inicial em um Curso de Licenciatura. Você pretende ou não ser professor (a) de inglês? Como você se vê daqui para frente em relação à docência em língua inglesa?

Muito obrigada pela sua colaboração.

APÊNDICE E

ROTEIRO E TRANSCRIÇÃO DE UMA NARRATIVA ORAL

Roteiro para realização da narrativa oral dos alunos-mestre:

1– Relate um pouco sobre sua história de formação como professor (a) de língua inglesa. Adicione fatos/motivações que julgar relevantes.

2 – Você traz alguma experiência com o ensino antes de seu ingresso a essa universidade? Já deu aula em alguma escola, curso, ou outra instituição? Se sim, conte um pouco sobre isso:

1- Conte por que escolheu um Curso de licenciatura em Letras. Adicione fatos/motivações que julgar relevantes.

Transcrição de uma narrativa:

SOFIA – NARRATIVA ORAL

P: ((nós vamos começar a conversa agora com a Sofia. Sofia, relate um pouco sobre sua história de formação como professora de língua inglesa (+) como que nasceu ESSA VONTADE ou, quais foram as motivações que você julga relevante pra que você viesse hoje estar cursando essa licenciatura, quando que isso começou?))

S: BOM, É, desde de pequena, desde de pequena mesmo eu sempre tive essa vontade, É, BRINCAVA, COM, CADERNO, É, SEMPRE, ligada com relação A, ao (*), a conteúdos, A (+) a materiais mesmo, mesmo não (*), mesmo não tendo assim, a oportunidade, eu acho que DE (+) de não ter um (*), de ter tido um ensino com qualidade, porque às vezes, quando eu era, quando a gente, eu estudava * fundamental, É (+) por falta mesmo às vezes de uma questão social, É, os alunos sempre tinham os melhores materiais, sempre tinham as melhores bolsinhas, sempre tinha tudo, e eu lembro que a minha mãe, É, ELA (+) ela lavava roupa para os outros pra cuidar da gente, e ai ELA, tinha UMA patroa QUE ela ganhava esses materiais (+) do governo, e dava os materiais pra gente BEM antes. Então a gente ganhava aqueles cadernos com a capa da bandeira do BRASIL, E no fundo tinha o hino NACIONAL, e tudo padronizadinho, e ai na hora que chegava lá na escola todo mundo estava com caderninho, É, encapadinho, arrumadinho, mas a gente sempre teve, nós/ ((unrum))/ os filhos, nós, eu e minhas irmãs a gente tinha o material completo. Então assim, era difícil às vezes por falta DE, uniforme, a mãe não tinha dinheiro pra comprar uniforme, mas sempre comprava, então tipo, a gente, eu tinha um uniforme só. Então eu chegava, lavava, que eu já era maiorzinha, eu já dava conta de lavar, E (+) e ai para no outro dia usar sempre limpo, TODOS os dias eu fazia isso, todos os dias eu lavava. Então assim, eu nunca perdi a vontade de estudar, eu sempre estudei, sempre fui uma boa aluna, embora conversasse de mais, mas terminava a tarefa primeiro, AI, (*) atazanava as outras pessoas, mas sempre estudei, sempre, sempre tipo assim uma motivação própria, porque minha mãe é analfabeta, então a, eu sempre cresci com minha mãe tendo o sonho de saber ler pra ler a bíblia/ ((unrum))/ sempre! Então assim, eu pensava assim, gente quando eu crescer eu quero ser professora, quando eu crescer eu quero ser professora, quero ser professora. AI que aconteceu, eu passei (+) eu engravidei (+) na verdade eu terminei o ensino médio e parei de estudar, terminei em dois mil e três (+) quando foi em dois mil e OITO, eu ganhei a Tainá, e ai, foi quando SURTIU, assim, um rumo de vida (+)

você precisa fazer alguma coisa/ ((unrum))/ e Ai eu, foi quando eu fui, é, eu tentei estudar de novo, porque eu queria ter uma profissão (+) eu queria, eu sabia o quê que eu queria, então optei por, LETRAS e Direito. E ai eu passei em Letras, (*) no ano que eu passei eu passei em primeiro lugar/ ((unrum))/ E na outra eu passei em quinquagésimo oitavo, só porque ai EU passei NO sistema de escola pública e estudei um ano, numa escola, no Pará, onde eu era Bolsista e eles cancelaram a minha matrícula/ ((unrum))/ então eu fiz um semestre. E AI eu peguei, e vim fazer a Letras/ ((unrum))/ então vim fazer o curso, me identifiquei com o curso, porque eu gosto muito de língua portuguesa e língua inglesa, E, então foi DAI em diante que eu sabia que, o quê que eu queria.

P: ((então desde cedo, desde quando você era criança, como você NARROU dizendo que sempre foi ESTUDIOSA, desde criança você já, já pensava nessa possibilidade de vir a ser uma professora um dia?))

S: JÁ, já pensava! E eu sempre assim, eu sempre bato na mesma tecla, que eu quero ser uma PROFESSORA.

P: ((unrum, entendi. (+) E quando você veio pra licenciatura (+) É, você tinha tido alguma experiência com a sala de aula? Como que foi isso?))

S: assim, quando eu morava em Xinguara, lá no Pará/ ((quando?))/ uma vez/ ((em que ano mais ou menos?)) DOIS MIL E (+) ixa eu tinha quinze, num lembro (+) eu tinha dezesseis anos, hoje eu tô com vinte E, hoje eu tô com trinta! Então háá quatorze anos atrás/ ((quatorze anos atrás, dois mil?!))/ é! e EU (+) eu peguei e, dei, eu trabalhava numa, numa escola chamada CCEE (+) e AI eu era, eu trabalhava na, eu era secretária, então eu via MUITO os alunos daquela escola, e era uma escola pequenininha que tinha só duas salas, era uma CASA alugada que tinha só duas salas. Então assim, eu ficava apaixonada porque (*) eu ajudava a fazer TAREFA, eu recebia os ALUNOS, às vezes eu colocava filme para os alunos assistirem. Então assim, eu só tive essa experiência/ ((unrum))/ na sala de aula/ ((como secretária))/ como secretária/ ((que você auxiliava))/ unrum/ ((quando precisava de você))/ é!

APÊNDICE F

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Roteiro para a entrevista semiestruturada:

- 1 – Qual foi sua primeira experiência com a docência?
- 2 - Como foi sua experiência com o estágio supervisionado de regência? Conte um pouco sobre os fatos, aprendizagens, problemas:
- 3 – Quais são os pontos negativos e positivos da sua experiência com a regência de estágio?
- 4 – O que você espera desse curso e do estágio para a sua construção profissional enquanto professor (a) de língua inglesa?

Transcrição de uma entrevista:

ENTREVISTA – ANA JÚLIA

P: ((você começou o seu estágio agora no terceiro ano, ou você já havia tido alguma experiência com a sala de aula ANTES do estágio?))

A: não!

P: ((foi a (*), o primeiro contato?))

A: isso!

P: ((conte um pouquinho sobre a sua experiência. Você pode mencionar os fatores positivos, negativos, MARCANTES do estágio, que você julga importante pra sua formação?))

A: É o que eu acho mais importante é o estágio, PORQUE a gente vê como que é REALMENTE ser professor, quais são os desafios mesmo que o professor enfrenta, porque quando a gente está estudando aqui, tudo na teoria, a gente pensa TANTA coisa que é, (*) chega LÁ, você, você planeja alguma coisa, chega, vai fazer o quê que você planejou e pronto, deu certo. Então no estágio a gente, na prática a gente vê, que não é totalmente como na teoria, mas é muito gratificante quando a gente tá lá, (*) assim a gente passa momentos difíceis, os que eu acho mais difícil é quando, há a falta de respeito dos alunos com o professor, o que a gente enfrenta muito hoje né? MAIS, mais difícil. Mas tem o lado positivo também que é quando, a gente pega amor pelos alunos e eles por, pela a gente, AI, A com a interação que há entre (*) o professor e o aluno, ai eu acho QUE, eleva mais de nível a aprendizagem, tanto o professor como o aluno.

((ah você acha que quanto mais essa amizade, mais próxima, mais o aluno tem chance de aprender?))

eu acho que, é, quando o aluno se sente mais, É, liberdade pra conversar com o professor, acho não, eu tenho certeza que é mais, é melhor pra aprender.

P: ((unrum, certo! Tem algum outro ponto do estágio que foi marcante pra você, que você, É, julga ser importante pra você, É, no seu, na sua etapa de formação (+) que você lembra e que foi decisivo, que te marcou, um fato específico do estágio seja para o lado negativo ou para o lado positivo, que você se lembra?))

É muito engraçado que a gente pegou, eu e minha colega a gente pegou duas turmas totalmente diferentes. Uma turma que tinha poucos alunos, alunos interessados, e uma turma LOTADA com, nossa é raro os alunos que se interessavam pela língua, e eu ficava meditando muito quando eles favavam que “pra quê estudar língua inglesa, eu não vou usar isso mesmo, eu não quero sair do país”. Então, É, no, nessa turma lotada eu passei experiências, a maioria ruim, que a gente até pensou “não, eu não quero ser professora” (+) “não quero, tenho certeza/

P: ((e como que você reagiu, diante desse DEPOIMENTO deles (*), que não (*), que os alunos disseram não querer estudar a língua, porque eles, não iam viajar? (*) como que foi essa reação no momento da aula?))

A: A gente tentava conversando mesmo, conscientizando eles/ ((de que forma?))/ da importância da língua inglesa/ ((da importância))/ isso! da importância, a língua inglesa, QUE, nada que a gente estuda num vai ficar, num vai ter valia, sabe? A gente ficava tentando conscientizar eles assim E, também, do jeito que a gente passava as atividades, que a gente queria, fazer com que eles se interessassem mais, ai, atividade mais que chamasse a ATENÇÃO/ ((unrum))/ mais DINÂMICA/ P: ((unrum. E ai vocês sentiram eles mudando de ATITUDE, (*) se interessando mais pelas AULAS?))

A: É, assim, não foi MUITO, porque foi mais no final, passou muito rápido/ ((arram))/ mas houve sim uma mudança. ((o estágio foi muito curto né?/ foi!/ Poucas aulas? (+) tá certo, muito obrigada então.))

APÊNDICE G

TRANSCRIÇÃO DE UMA AULA DE PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO I

8ª GRAVAÇÃO – 24/10/2013

- *Tatá:* ((Eu acho até que não vai cobrar (**)) muitos dias, porque (**)) tantos dias sem ter aula, né! É foram três parece, deve ser quatro (**)) estava marcado. AI, eu (*) só reiterar isso com vocês, porque o artigo tá me preocupando (*) valendo a nota desse bimestre))/ até que dia a gente tem que entrega?/ ((fim do mês (**)))/ fim do mês?/ (((**)))/ é o artigo?/ ((é o artigo que você tá falando? (**)))/ o artigo/ ((o artigo é até dia trinta, é eu que tenho que dá nota até dia dez. Então (*) pra ler artigo não é muito rápido, né!? Se, se você demorar pra entregar (**)) (+) era importante que a gente entregasse no MÁXIMO até dia dois (**)) marquei com dois meses de antecedência (**)).
- *Ana Amélia:* É mais ou menos quantas laudas que deve ter o artigo?
- *Tatá:* ((então, dessa vez (**)) eu falei que podia ser três, quatro (*) mais ou menos desse tamanho, num foi? Eu nem sei se (***)). Não, não, até porque o trabalho que nós estamos (*) agora, não é (*) é menor do que o outro, porque vocês não estão nessa época agora, né!? E eu acho que eu também não tenho nenhuma orientação suficiente pra isso tudo, mas (*) vamos fazer o seguinte, esse artigo foi publicado (**)) trazido o papel, eu não me lembro. Ele faz parte de uma (+) uma coisa do curso de Letras de Itapuranga, não sei se os outros cursos de Letras têm, (*) muitos eu sei que não têm, aqui, que É (**)) pro terceiro ano, então os alunos tem que fazer. Mas (*) significa que ele é um artigo científico, mas ele é simples, né!? (**)) e depois que eu lembrar (*) eu até leio pra vocês aqui. Então por isso que eu falei que não exigiria muito, eu queria assim, bem FEITO (***) não precisa ser uma coisa muito elaborada (**)). Eu acho que quando o curso (*) esse assunto, ele era, era a primeira vez que ele fazia o artigo, agora (***) lembrando que não tinha. (**)) Vocês não?)/ (**)))/ ((é! Porque desde o ano passado, eu lembro que quando eu passei essa já tinha até (***) É! AI vocês vão ter, agora, se vocês não entregarem o artigo pra mim, vocês vão (***)). Ai como muito pouca gente retornou né!? na orientação da semana passada, eu (*) a Bella. Então assim, cada dia tá menos, menos pessoas (***) porque nós precisamos de LÊ tudo, né!? afinal vocês escrevem (***) NA aula é muito difícil fazer isso, ainda mais que a gente (*) realizando o *Engishow*, e é (**)) que sobre pra arrumar (**)) e ai é importante que vocês não se esqueçam desse artigo, tá!? Ai semana que vem eu vou marcar só dois grupos, porque no dia seguinte é o *Engishow*, e ai não quis cobrar (**)) vocês pode tirar um tempinho pra enviar alguma coisa e tal, né!? porque eu acho que dá pra apresenta cedo (***)). Esses dois eu vou fazer o SORTEIO))/ ai então (**)) nas aulas duma vez/ ((unrum))/ ai então não vai interferir nas aulas/ ((não, ai (**)) rapidinho e volta, vai um de cada vez, assim, se a turma (*) fizesse junto (**)) nem dava pra falta. Então (**)) BEM tranquila, não incomoda em nada (**)). Eles só ficar aqui pra ter certeza (*) que todo mundo voltou (**)). (+++) AI gente nesse, nesse trabalho eu, eu pedi ele escrito e pedi ele com gravação, vocês lembram? O plano de aula escrito, eu ia passar pra vocês um esquema diferente (*) mas ai eu mudei de ideia (**)) vocês podem fazer um planejamento normal do jeito que vocês estão acostumadas. Eu passo o outro modelo, mas não ser pra esse não, pra num ficar difícil (**)) (+) (***)). Quem teve sozinho))/ pode fazer (**)))/ (((**)) quatorze alunos, sete duplas, eu só vou deixar fazer de três (*) sobra um, o aluno sozinho (***) tarefa de casa? Eu vou entregar o primeiro capítulo de dupla tá!))/ (*) não veio/ ((quem não veio?))/ (*) Camila/ ((mas é só ela que tá faltando?))/ e a Lara também/ (***)).
- Ai a ordem depois (**))?
- ((aqui já tem o número.))

- (risos) (***)
- ((eu já coloquei o (*) da dupla certinho gente pra (+++).
- a não eu FALEI (risos) eu falei/ ((primeiro?))/ primeiro (***)). Dia vinte, dia da prova viu Ana Júlia!?!/ ((hã))/ (risos) (***)).
- (((***) gramática e tradução (+) primeiro grupo é o da Ana Júlia?))/ pega o sete (***) (risos)
- ((Quê, é o dois?))
- sétimo! (risos)
- ((pode pegar. O de vocês é (*) e Gabriella?))/ e Gabriella. (***)
- vai pegar!
- Cê num pega o segundo não, viu!?! (risos)
- AHHH é o segundo (risos) (***)
- ta vendo A Júlia, abusou/ quê que era? (***)
- (***) essa abordagem comunicativa, parece que ela é boa. (***)
- professora!?! (***)
- abordagem comunicativa.
- o artigo é individual?
- é! Infelizmente (risos) (***)
- o professora, você falou do artigo DIA (***)
- ((tenho anotado lá na minha agenda, tem dois meses e dez dias (***) É porque o dia, o dia que eu comprei (***)). O gente o primeiro grupo é o DA (*)? Qual que é o dois, Ana Amélia!?! (***) qual que é o número dois?)) (***) (risos) (***)).
- uai (*) não achei o nosso não.
- uai nem eu!
- ((o gente então semana que vem, né!?! a aula pra Alice e pra (*)?)).
- (***) que o! aqui fala assim QUE (***)).
- ((ai deixa eu fala uma coisa, presta atenção gente. Esses grupos))/ (***)/ (só um minutinho pra (***)). Esse grupo, esse grupo não, esse método que foi (*) por você, gente vamos lá! Eu queria que assim, a aula fosse montada em cima de um método, mas é CLARO que como nós vamos fechar a apostila agora e aqui, a gente vai estudar (***) e a gente não estuda (***) dá pra fazer atividade só de uma. Então, o quê que eu quero, lá no plano vocês vão tirar uma partizinha fora do plano (***) que vão escrever qual que foi o método e explicar, e aqui na sala (*) vamos supor que alguém saiu com um método assim que é mais difícil de montar, ai você pega uma atividade ou outra de outro método, não tem problema, só que eu quero que você explique pra turma. (+) Vocês entenderam? Falar “a atividade tal e tal foi feita assim, baseado nisso e nisso, porque o método visa isso”, não é uma EXPLICAÇÃO do método, é um esclarecimento pra alguém que talvez não entendeu direito, exemplifica, E “nós usamos tal e tal (***) , agora, a essência da sua aula tem que ser em cima de um, mas não é proibido você misturar a coisa porque é MUITO difícil fazer isso (***) vocês entenderam? Só não exagera, né gente, não é (*) do outro, e ai o dia que vocês entregarem O, apresentarem o trabalho, já entrega a (*), porque acontece o seguinte, o planejamento ele antecede a execução, então o dia em que você vai executar aqui o seu planejamento já tem que tá pronto.))/ o professora!/ ((ai você entrega já pra mim, apresentou, entregou.))/ Professora!/ ((tá? no papel))/ o escrito é o plano de uma aula, né!?!/ ((o escrito é o plano de aula))/ ninguém vai (***) que tipo de abordagem que é/ ((eu queria que vocês especificasse, mas vai ter que ser um pouquinho fora do plano, né!?!)/ é q eu pensei/ ((porque eu pedi pra vocês fazerem aquele plano (*) mesmo, então abrir um espacinho aqui em baixo (*) como observação (*) tá!?! É bem simples, eu quero mais é que vocês trabalhem, quebrem um pouquinho a cabeça, criando uma atividade assim, ou algumas atividades. Eu pensei em uns vinte minutos, mas

também não precisa (**), vamos supor que você passa um pouquinho, num tem problema, até o ano que vem vai servir de exemplo, que vão ser dois, e a gente vê, se o tempo for pequeno (***) a gente marca três. Alguma pergunta dessa parte, não né!? Então agora vamos fechar aqui, terminando esse assunto, que ai a (***) (+++) É, eu acho que não vai dar tempo da gente falar tudo, então eu optei hoje, gente tá falando daquela ABORDAGEM (***) DA, comunicativa, num foi isso? (***) A gente, nós tínhamos acabado de entrar na abordagem comunicativa, ou não tínhamos entrado?)/ não tinha (***)/ ((então vamos falar um pouquinho (+) num vai dá tempo da gente ser detalhista igual nos outros , porque hoje a gente tem que (*) o livro de qualquer jeito, né!? É, nós vimos as abordagens tradicionais e dessas tem bastante (***) eu fiz de proposito não porque eu quero judiar de vocês, mas que eu queria que vocês (***), né!? Então, nessas abordagens, É ,tradicionais (*) gramático, direto e o áudio-lingual, acho até que elas leram isso, né!? AI, nessas três, ai depois a gente viu as abordagens (+) (***) as alternativas, né!? que incluem os métodos mais inovadores (***) e é uma linguagem (*) e eu não coloquei. O método silencioso eu não quis colocá-lo de propósito, porque eu achei que a (*) ia ter muita dificuldade, né!? (***) eu achei que não ia ficar muito bom, né!? alguém ia ficar em desvantagem, achei melhor não colocar. Agora lá na abordagem comunicativa que a gente não viu direito, É, apesar de não visto, elas são fáceis de falar principalmente a comunicativa, que faz parte dessas mais inovadoras, né!? A comunicativa tem alguém que vai apresenta sobre ela mais especificamente, mas ela faz parte das metodologias comunicativas, então, a abordagem comunicativa (***) colaborativa e (*), não é isso?)/ e a colaborativa é a natural?/ ((é! Não, tem a abordagem (*) que eu esqueci de falar dela, É, eu queria que vocês pensassem o seguinte, cada abordagem comunicativa, todas elas se baseiam, então são mais modernas, né!? igual (***) se baseiam em coisas já mais inovadoras, um tipo DE, de visando mais a comunicação, tanto que até os nomes delas, né!? eles já caminham pra isso. Então na abordagem comunicativa o professor vai visar mais, é falando em habilidades, que a gente acaba falando em habilidades em todas as outras, né!? É, ela visa mais a comunicação. Então eu vou (*) na leitura, eu não posso (*) nas coisas mais tradicionais (*) eu quero que meu aluno aprenda a se comunica, e ai a gente vai com todo mundo festeja essa abordagem e coloque ela lá no (***) pelo menos os professores podem até não fazer, mas eles discursam que é isso que eles fazem, né?! porque se não você fica mau, né?! É por ai que acontece (*) muitas vezes a gente acaba falando uma coisa, e fazendo outra. Essa abordagem comunicativa então, ela vai, É, (*) vou lê só algum trecho que acho mais interessante (+) ‘a língua alvo é vista’, eu estou na página vinte e nove, segundo parágrafo, ‘a língua (***) é vista como um perigo para a comunicação’, na frente fala o objeto de estudo, então na verdade eu vou usar essa língua-alvo pra dar minha aula também, e vou usar essa língua alvo como objeto de estudo, eu quero chegar lá, mas eu quero chegar usando a própria linguagem, então ele vai dar ênfase na aula já na língua-alvo, no inglês. ‘Então (*) fica preocupado com o significado, eu (*) ao uso de materiais autênticos’. Material autêntico gente É, a gente discutiu muito esse assunto, o que vocês acham que é material autêntico? (+) diferença entre usar material não-autêntico ou autêntico em sala de aula, de língua inglesa, o que vocês acham que é? (+) a abordagem comunicativa visa o uso de materiais autênticos (+) seriam materiais o que você não CRIOU eles, pra por exemplo, um exemplo só, (*) é muito mais profundo do que (*), mas por exemplo, um textinho sobre o natal escrito para o livro didático, ele não é autêntico? Ai você vai pega um textinho NUM veículo de comunicação lá mesmo (*) e adapta ele (***) da minha aula, quer dizer, era um texto feito com outro fim, não só pro livro, vocês entenderam? Ai você adapta ele (***) ele vai tá adequado, que envolve mais os alunos, a autenticidade dele tá nesse fazer parte da vida real, uma coisa mais ou menos

assim, deu pra vocês terem uma ideia? A gente vai discutir esse (*) autenticidade mais depois (+) mas a abordagem comunicativa ela busca esse, um exemplo que o professor sempre falava, eu não sei se vocês lembram disso, mas isso é discurso (**) em língua inglesa. Você pega um texto (**) que fala do natal, primeira coisa que você vê é um bonequim de neve, né!?) / árvore! / ((e uma árvore (***), mas na minha época de criança a gente nunca tinha visto aquilo, grandão (*) daquele jeito, né!? Ai uma árvore gigantesca, linda e os menininhos brincando na neve, né!? ai você aplica aquilo aqui no Brasil, um CALORÃO que a gente tá sentindo agora no natal (risos) AI não faz sentido aquilo, então um texto sobre o natal americano (**) sua aula pr'aquilo, mas do contrário um texto autêntico seria mais, mais real, mais de acordo com a nossa realidade. Agora, não significa que você não pode tirar e botar ali, na aula (**) daquilo tudo, muda a autenticidade, mas outro dia (***) e ela falava que você pega coisas de jornais americanos, de revistas, e adapta, são coisas escritas pra eles e não pro aluno aprendiz de língua inglesa, tá!? É, e essa abordagem ela vai, pressupor É que esse, esse aprendizado ele ocorre dentro em sala de aula, então eu vou me responsabilizar pelo fato (**) do aluno não ter contato com a língua inglesa fora da sala de aula, então (**) eu vou tentar criar um AMBIENTE, pra ele aprender, num ambiente de língua inglesa, né!? num ambiente onde ele possa mudar essa (**). Ai entra aquela eterna briga, o professor de inglês (***) dá aula em inglês, não dá aula em inglês, e o aluno briga, “mas eu não tô entendendo nada”, é responsabilidade de fato do professor criar um ambiente de aprendizagem de língua inglesa aqui) / (***) / ((deixa eu falar (*) isso ai é entrar em detalhes, porque se não a gente cria problema) / o quê que ela falou? / ((mas pra, se eu sou um professor de língua inglesa e só falo português na minha aula, o quê que vai acontecer? (***) na minha parte, a gente já discutiu muito sobre isso, desistir, desistir como aluno, né!? isso é sempre assunto de professores. Eu não, eu deixei de falar inglês porque meus alunos reclamam que não entende, que num sei o que, que eu deixei de criar um ambiente que é da minha responsabilidade (**) cria, porque você saiu da porta pra fora, vocês vão aprender inglês? Não no normal, algum alunos ou outro vai procurar ouvindo uma música (***)). É, esse seria o comunicativo, (*) colaborativo, ela vai abrir mais o campo, eu estou resumindo bastante, a colaborativa ela tá na página trinta e dois, ela vai abrir mais o campo, não só a coisa do professor e aluno, mas professor-aluno, aluno-aluno, e AI essa colaborativa vem de colaboração mesmo, eu vou ensinar minha aluna, mas a Beatriz vai ensinar a colega dela, ela vai aprender com a colega dela, então vai colocar todos os sujeitos pra participar desse processo. Então, ela tem a ver com a comunicativa? Claro que sim, porque ela vai ter todos esses pressupostos de materiais autênticos, (*) abordagem relativamente nova, né!? ‘O reconhecimento do aluno como responsável pr sua própria aprendizagem deu origem a essa abordagem, que favorecia a maior participação do aprendiz no processo de ensino’. Eu tiro um pouco das minhas costas aquela coisa eu sou o professor e você é aluno, eu ensino, você aprende, não ai eu vou enfatizar o processo, todo mundo participa dele. ‘A aprendizagem colaborativa refere-se a grosso modo à situações educacionais em que duas ou mais pessoas aprendem e tentam (**)’. Essas duas pessoas não interessa se é um professor e um aluno, se é um aluno e um aluno. ‘Nessa perspectiva a aprendizagem pode ocorrer por meio de interações em sala de aula ou fora dela’. É porque aqui fala muito (**) usa o laboratório (**) por isso que fala “na sala de aula ou fora dela”, porque o aluno vai interagir com todo meio que for preciso pro aprendizado. A parte bem importante que eu queria falar começa no terceiro parágrafo. ‘Agora a (*) pressupõe que os alunos trabalhem juntos para atingir o objetivo (*) de aprendizagem’ (***) ‘ao trabalhar em grupos os alunos podem dar e receber ideias, (*) a existência mútua para a realização de uma atividade. A aprendizagem colaborativa então, ela maximiza a aquisição de língua estrangeira, por promover oportunidades tanto

para (**)’. Eu estou aprendendo com meu colega e estou ensinando, eu aprendo e ao mesmo tempo eu estou externando aquilo que eu aprendi, eu estou (**) pra outra pessoa (**). Alguma dúvida sobre essa parte? Não? Tem muito mais coisas aqui no livro, viu gente, é que como o aluno gosta do saber próprio (**) entrando em detalhes, se não alguém reclama, né!? O que eu quero falar de fato hoje, eu acho que eu pulei essa tarefa, né!? (***) Na página cinco tem a aprendizagem (**), essa é um pouquinho mais complicado de entender a organização, então eu queria que vocês lessem (**) no intervalinho de uma aula, a gente tira dúvida (**), eu acho que vai acontecer. Porque ela fala muito de distribuir (*) e você traz de volta, o quê que a gente faz pra essas tarefas (**), mas aí eu vou pedir para vocês lerem primeiro para depois a gente falar, e agora eu quero falar da (*) qual método que seria o fechamento, (*) lá na página trinta, seria o fechamento desse assunto, porque eu acho importante a gente falar do HOJE mesmo, (*) nas pesquisas, né!? das monografias, coisas que a gente não vê as pessoas falando que “na atualidade a educação está sendo tratada (**), ou precisa ser pesquisado, então (**) nós vamos falar sobre isso (***)).

- ‘a tendência atual não é escolher entre um ou outro método, mas sim selecionar em cada um deles aqueles aspectos que são uteis e adequados para determinadas situações pedagógicas. Assim (*) percebe-se que há uma tendência dos professores ao (*). De acordo com Brown mil novecentos e noventa e quatro, a partir da década de mil novecentos e setenta professores e pesquisadores perceberam que certos aprendizes eram bem sucedidos no processo de aprender uma língua estrangeira, a despeito das técnicas ou dos métodos de ensino utilizados’.
- ((o quê que ele especifica aqui, que não é SÓ técnica ou método que é importante, vai muito além, né!? Então seria igual a gente falar em imóveis (***) hoje (*) tudo, a gente faz o que quiser, seria mais ou menos isso. O melhor de cada um, (***), por causa dessa frase (**) que eu falei pra vocês, que mesmo construindo uma aula em cima de um método, muitas vezes vocês vão ter que, encaixar algumas coisas pra que dê certo, né!? Até porque a gente também em alguns desses métodos (*) antigos, você vão poder (***)).
- (risos) ‘além disso alguns estudiosos como (**)’/ (((**))lê desse jeito, porque mais complicado que esse aí tá difícil)/ (risos) então tá!/ (((**)))/ ‘mil novecentos e noventa e quatro-dois mil e seis, Richard e (*) mil novecentos e noventa e quatro e Brown dois mil e dois, começaram a questionar a importância que os métodos tinham no processo de ensino e aprendizagem em línguas. Uma vez que eram bastantes prescritivos, não eram generalizáveis a todos os contextos e não favoreciam a autonomia dos professores’.
- ((nesse (*) aqui gente, o professor estuda um método (**) escola e ensina (**) método específico. Aquilo acaba colhendo o professor de sua liberdade, da sua autonomia, você é obrigado a sempre ensinar naquele método, e sem fala que (***)). Mas eu acho que pra um aluno fica incompatível)).
- ‘levando em conta essas limitações, alguns professores adotaram uma atitude eclética em relação aos métodos, o que foi criticado por (*) mil novecentos e noventa e quatro, visto que o ecletismo poderia resultar numa pedagogia acrítica, assistemática e sem um princípio teórico norteador. Assim como (*) mil novecentos e noventa e quatro, propõe um (*) alternativo ao método, em vez de se buscarem (*) alternativos ao longo do tempo. Para tanto sugere que, no lugar de métodos, os professores (**) suas estratégias, elaboradas por eles, que se configuram com os planos gerais derivados dos conhecimentos teórico, empírico e pedagógico, relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Uma macro-estratégia é uma diretriz ampla, na qual o professor pode se pazeir para criar micro-estratégias ou técnicas de ensino que atendam as necessidades do grupo de alunos ou o contexto em que esse grupo se integra.’

- ((você entendem gente? Primeiro ele vai (*) a autonomia do professor, né!? (***) depende que, tem que ter acrítico (**) quer dizer a mistura de tudo isso que já foi estudado e organizado no (*) de método, mas que me ajuda agora, então uma liberdade pra ter uma visão DE FORA, e trabalha em cima daquilo. Eu me preocupo muito, eu acho que quando a gente fala aqui em todas as pesquisas (***), ai a gente brinca muito com esse assunto na sala de aula, na escola, (**) nas escolas estaduais (**) muito ataque nesse aspecto que é a liberdade (*), né!? Será que o professor sempre tem essa, essa, essa preparação pra fazer isso aqui que ele fala, é assim eu não vou seguir o método, eu vou ser obrigado a (*) daqui, mas ai eu vou lá e eu estudo tudo aquilo ali e vejo o que melhor me cabe, e escolho parte disso, parte daquilo pr'aquela aula, na verdade dá essa impressão que se o professor faz isso com medo, seria uma coisa quase perfeita, num seria? Mas essa coisa vai acontecer? O professor assim, contexto nosso, que a gente só pode analisar o que a gente conhece, na maioria das vezes eles estão preparados pra isso? E eu digo eles, mas eu estou falando no meio deles, né!?, a gente se inclui, num contexto que a gente está dando aula por ai, muitas vezes a gente não se encontra preparado pra fazer isso, então há de se tomar um cuidado que eu vejo aqui, que ai ele já começa a propor análises de estratégicas, né!? pra dividir em linhas estratégicas, que na minha opinião não é mais de novo do que uma mudança de nome, né!? pra você chegar num planejamento geral e ir especificando. Mas é um perigo de virar uma bagunça, não é? Você não concordam, que seja assim? Eu penso que, que quando se, se pensa numa pesquisa (**), mas ele pensa numa pessoa cem por cento responsável, comprometido, ai já não pensa no professor que tem umas mil aulas (**) né!? pra corrigir as atividades e devolver, então é COMPLICADO, por isso talvez não seriam tantas pesquisas que estão falhando, que, né!? seria a prática mesmo, na hora de chegar lá no vamos ver é que dá o problema (***)).
- ‘apesar (+) apesar de ser atraente, essa proposta recebeu críticas de autores como (**) que discordaram que tais estratégias possam substituir os métodos, como princípios gerais. “As estratégias não podem tomar o lugar de métodos/procedimentos, técnicas específicas, pois somente através destes, os professores podem realizar os objetivos de seus grupos.” (**)’.
- ((ele já vem discordar da proposta, né!? (**))).
- ‘a autora argumenta que os métodos são extremamente importantes e que os bons professores podem escolher o melhor deles para buscar seus objetivos. Ainda segundo a autora, os métodos (**) provou ser bem eficiente para (*) e crianças, sejam crianças ou adultos. Por sua vez o método de gramática e tradição funcionou muito bem em torno de adultos (*) interesse se resume em ler, na língua estrangeira. De acordo com (**) os problemas (+) os problemas que temos não são com os métodos, mas com aqueles que usam os métodos no lugar errado e na hora errada.’
- (((**)))
- ‘apesar dessas divergências, a Era pós-método nos leva a reconhecer os professores como profissionais que decidem e refletem sobre o seu fazer pedagógico, que se apoiam nas suas experiências para tomar decisões e que podem também ser produtores de teorias relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de línguas (**)/ ((pode pular isso (**)))/ essa (*) do professor (**) subjetiva acerca de sua própria prática, é (**) chamado de senso de plausibilidade, que se refere a conceitos, teorias, intuições pedagógicas que o professor tem sobre o como a aprendizagem deve ocorrer e como o ensino pode causar (*) de aprendizagem.
- ((unrum, essa parte aqui gente, ela só vem falando (***), tudo bem? Vem falando da (***) E, meio que só, assim parado no sentido assim, às vezes...

