

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFES**

**VALÉRIA SEPTÍMIO ALVES FADINI**

**NARRATIVAS DE FORMAÇÃO:  
(RE)TRILHANDO EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO  
EM LETRAS-INGLÊS**

VITÓRIA  
2013

VALÉRIA SEPTÍMIO ALVES FADINI

**NARRATIVAS DE FORMAÇÃO:  
(RE)TRILHANDO EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO  
EM LETRAS-INGLÊS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Silvana Ventrone.

VITÓRIA  
2013



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO


**VALERIA SEPTÍMIO ALVES FADINI**


**"NARRATIVAS DE FORMAÇÃO: (RE)TRILHANDO  
EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM  
LETRAS-INGLÊS."**


Dissertação apresentada ao Curso  
de Mestrado em Educação da  
Universidade Federal do Espírito  
Santo como requisito parcial para  
obtenção do Grau de Mestre em  
Educação.


Aprovada em 21 de junho de 2013.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
**Professora Doutora Silvana Ventorim**  
Universidade Federal do Espírito Santo

  
\_\_\_\_\_  
**Professora Doutora Valdete Côco**  
Universidade Federal do Espírito Santo

  
\_\_\_\_\_  
**Professor Doutor Wagner dos Santos**  
Universidade Federal do Espírito Santo

  
\_\_\_\_\_  
**Professor Doutor Antônio Henrique Pinto**  
Instituto Federal do Espírito Santo

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Setorial de Educação,  
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

F145n Fadini, Valéria Septímio Alves, 1967-  
Narrativas de formação : (re)trilhando experiências do  
estágio supervisionado em Letras-Inglês / Valéria Septímio Alves  
Fadini. – 2013.  
168 f. : il.

Orientadora: Silvana Ventrórim.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade  
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Estágios supervisionados – Relatórios. 2. Experiência. 3.  
Professores – Formação – Narrativas pessoais. I. Ventrórim,  
Silvana. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de  
Educação. III. Título.

CDU: 37

---

## AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, a Deus, pelas inúmeras bênçãos e pelo dom da vida.

Aos meus pais, José Arimatéia e Maria do Rosário, pelo amor incondicional, incentivo constante e exemplo de dedicação.

A minha família, especialmente minhas irmãs, Vanessa e Viviane, pela torcida e pelo amparo nos momentos em que achei que não conseguiria.

Ao meu marido, Kennedy, por tentar entender as minhas ausências e os meus muitos não.

Aos meus amados filhos, Sara, Renzo e Sofia, por serem a minha maior motivação.

A minha querida Neise, pela amizade sincera e pelo incentivo constante, acreditando em mim, quando eu mesma não acreditava.

Aos colegas/amigos que fiz no PPGE, especialmente, Thalyta, Polliana, Regina, Catarina, Gabriela e Sue-Elen, pelas intensas trocas de experiências e de encorajamento.

À Silvana, pelo carinho, pela compreensão, pelo apoio as minhas buscas e pelas muitas trocas de experiências durante as orientações para a realização desta pesquisa.

Aos professores Valdete, Wagner e Antônio Henrique, pela disponibilidade em participar da banca e pelas discussões e sugestões que muito contribuíram para o aprimoramento desta pesquisa.

Ao Instituto Federal do Espírito Santo, pelo incentivo e apoio ao estudo.

Aos colegas do Ifes, especialmente à Equipe de Inglês, por preencherem minhas ausências, possibilitando o desenvolvimento desta pesquisa.

À Carla, Vânia, Luciana, Eliana e Rita, por serem mais que colegas de trabalho, verdadeiras amigas.

A todos os professores do PPGE, por me revelaram a existência de um mundo novo.

Aos funcionários do PPGE, pelo carinho, cuidado e dicas ao longo desses dois anos.

À professora Karla, por tantas coisas..., por acreditar na potencialidade de eu me tornar uma professora pesquisadora e por apoiar todo o processo de concretização desse projeto.

À professora que aqui se identifica como Regente, por, além de preencher minhas ausências no Ifes, ainda contribuir como participante desta pesquisa.

Aos queridos alunos estagiários, narradores que, gentilmente, compartilharam conosco suas “escritas de si”.

A todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para o desenvolvimento deste trabalho.

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo compreender como os alunos estagiários de um curso de Licenciatura em Letras-Inglês apropriaram-se das experiências de Estágio Supervisionado na sua constituição profissional docente. Partimos do pressuposto de que o desenvolvimento do Estágio Supervisionado, na formação inicial do professor, é fundamental para o processo de construção da profissionalização docente, uma vez que é o momento em que os licenciandos têm oportunidade de aprender a profissão, de aproximar-se do ambiente de trabalho docente com a perspectiva de articulação entre teoria e prática; de construir suas identidades; de produzir conhecimentos por meio do ensino e da pesquisa com e em prática pedagógica. Enfim, de experimentar o que é ser professor e, assim, refletir sobre as práticas pedagógicas e a profissão, sob a orientação do professor da universidade, em uma relação de colaboração e parceria com as escolas-campo de estágio. O referencial teórico-metodológico baseia-se em estudos de Pimenta e Lima (2004) e Nóvoa (2010, 2000); Josso (2010; 2008; 2004) e Souza (2008; 2006) para discutir sobre o Estágio Supervisionado e o uso de narrativas de formação sob orientação do método (auto)biográfico. Portanto, esta pesquisa, de cunho qualitativo, utilizou narrativas de formação produzidas em relatórios finais de estágio e em questionários *online* por alunos que cursaram a disciplina Estágio Supervisionado II, no período letivo de 2011/01, no entrelaçamento com as narrativas da professora orientadora de estágio e da professora regente para apreender outros olhares sobre as experiências de Estágio Supervisionado. Os resultados indicam que o trabalho colaborativo foi essencial para o bom desempenho dos alunos estagiários durante a regência e que as experiências construídas, durante o período do Estágio Supervisionado, possibilitaram a apropriação de conhecimentos e saberes constitutivos da identidade profissional docente. Acreditamos que a prática da “escrita de si” provoca uma reflexão crítica que favorece uma formação mais consistente diante da complexidade dos processos formativos e da prática docente. Concluímos que as experiências desenvolvidas incentivaram um comprometimento com a realidade educacional, especialmente com o ensino da língua inglesa, formando profissionais mais críticos e cientes de que a formação ocorre ao longo da vida.

**Palavras-chave:** Estágios Supervisionados – Relatórios. Experiência. Professores – Formação – Narrativas Pessoais.

## **ABSTRACT**

This work aims to understand how student teachers of the English Language and Literature undergraduate program at Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) make use of the experiences in Teaching Practicum II to construct their own identity as teachers. We assume that Teaching Practicum is essential for the process of pre-service teacher education, once it is the moment student teachers learn the profession by having the opportunity to know the working place, connect theory to practice, develop professional identity, produce knowledge based on teaching and research on pedagogical practice, in few words, try what it means to be a teacher under the guidance of experienced teachers, in a collaborative perspective between the university and field schools. The theoretical reference of this research is based on Pimenta and Lima (2004) studies on Teaching Practicum, on Nóvoa (2010, 2000); Josso (2010, 2008, 2004) and Souza (2008, 2006) work on the use of educational narratives, in the (auto)biographical methodology. Therefore, it is a qualitative research, which analyses the educational narratives in five out of nine final teaching practicum reports, as well as in online questionnaires, produced by nine out of 22 students of the mentioned subject, in the first semester of 2011. In order to broaden our comprehension of the pre-service teacher education process, we included Teaching Practicum retrospective narratives produced by both the Teaching Practicum supervisor and the experienced school teacher whose classes were observed during teacher training period. The results show that collaborative work is essential for the students' good teaching performance during the practical program and that Teaching Practicum experiences contribute to build up necessary teaching skills and knowledge and an inquiry posture in the pre-service teachers. To sum up, one can say that the reflective and research experiences developed during Teaching Practicum significantly contributed to students' education, encouraging commitment to the complex educational reality in which they are placed, and, reinforcing their awareness of the necessity of long-life education.

**Keywords:** Teaching Practicum – Reports. Experience. Teachers – Education – Educational Narratives.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Demonstrativo dos pré-requisitos para ingresso no curso de Letras-Inglês da Ufes .....	52
<b>Figura 2</b> – Plano de Trabalho de Amanda e Melissa .....	107



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Especificação dos 14 trabalhos selecionados no I CLAFPL, de acordo com autor, título e foco de estudo.....	94
<b>Quadro 2</b> – Trabalhos selecionados, apresentados no II CLAFPL .....	96
<b>Quadro 3</b> – Trabalhos selecionados no III CLAFPL .....	97
<b>Quadro 4</b> – Memory Game: Students have to match the definition to the words .....	123

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Trabalhos selecionados do I CLAFPL, de acordo com o autor, título e foco de estudo .....	68
<b>Tabela 2</b> – Trabalhos selecionados do II CLAFPL, de acordo com autor, título e modalidade.....	73
<b>Tabela 3</b> – Trabalhos selecionados, apresentados em Comunicações Coordenadas no II CLAFPL.....	76
<b>Tabela 4</b> – Trabalhos selecionados, apresentados em Comunicações no II CLAFPL.....	77
<b>Tabela 5</b> – Tabela com o trabalho selecionado, apresentado na sessão de Pôsteres no II CLAFPL.....	80
<b>Tabela 6</b> – Trabalhos selecionados no III CLAFPL, na íntegra .....	83
<b>Tabela 7</b> – Trabalhos selecionados no III CLAFPL, resumos.....	88
<b>Tabela 8</b> – Distribuição de disciplinas e carga horária do 8º Período.....	137

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO: POR QUE ESTUDAR O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LETRAS-INGLÊS?</b> .....	<b>12</b>
<b>1 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM FOCO</b> .....	<b>19</b>
1.1 A LEGISLAÇÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO BRASIL .....	19
1.2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO PROCESSO CRÍTICO-REFLEXIVO: NA BUSCA DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE .....	21
1.3 O ESTÁGIO COMO PESQUISA: BUSCA PELA ARTICULAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA .....	26
1.4 ESTÁGIO E NARRATIVAS DE FORMAÇÃO: PROCESSO DE CONHECIMENTO EXPERIENCIAL DO SER HUMANO .....	29
1.5 EXPERIÊNCIAS FORMADORAS E O PROCESSO DE REALIZAÇÃO DO SER HUMANO: QUATRO BUSCAS DE UMA ARTE DE VIVER .....	32
<b>2. TRAJETÓRIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA</b> .....	<b>39</b>
2.1 O USO DAS NARRATIVAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO .....	39
2.2 NARRATIVAS COMO PROCESSO DE (AUTO)FORMAÇÃO .....	42
2.3 NOSSO CAMPO DE PESQUISA .....	44
2.3.1 A Configuração do Estágio no Curso Letras-Ingês .....	45
2.3.2 Caracterização dos Sujeitos: Nossos Companheiros de Viagem .....	50
2.3.3 As Fontes: Nossos Mapas nas Trilhas Percorridas .....	55
2.3.4 Os Procedimentos: Nosso Roteiro de Viagem .....	58
<b>3. CONFIGURAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PESQUISAS REALIZADAS NO BRASIL</b> .....	<b>60</b>
3.1 O CENÁRIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL .....	62
3.1.1 Considerações Sobre o Cenário da Formação de Professores de Línguas Estrangeiras .....	66
3.2 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE INGLÊS E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS CLAFPLs .....	67
3.2.1 I CLAFPL .....	67
3.2.1.1 Considerações Sobre o I CLAFPL .....	71
3.2.2 II CLAFPL .....	72
3.2.2.1 Considerações sobre o II CLAFPL .....	81
3.2.3 III CLAFPL .....	82

3.2.3.1 Considerações Sobre o III CLAFPL .....	92
<b>3.2.4 Produção Acadêmica das Três Edições do CLAFPL .....</b>	<b>93</b>
<b>3.2.5 Considerações sobre a Análise da Produção Acadêmica dos CLAFPLS .....</b>	<b>98</b>
<b>4. (RE)TRILHANDO EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LETRAS-INGLÊS .....</b>	<b>100</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>146</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>150</b>
<b>APÊNDICE A</b>	
Questionário Sobre o Perfil dos Alunos(as)-Estagiários(as) da Turma ES II, 2011/01.....	158
<b>APÊNDICE B</b>	
Roteiro Orientador do Encontro com a Professora Orientadora de Estágio .....	162
<b>APÊNDICE C</b>	
Roteiro Orientador do Encontro com a Professora Regente .....	163
<b>APÊNDICE D</b>	
Quadro com os trabalhos selecionados apresentados em Simpósios no II CLAFPL .....	164
<b>APÊNDICE E</b>	
Quadro com os trabalhos selecionados apresentados em Comunicações Coordenadas no II CLAFPL.....	165
<b>APÊNDICE F</b>	
Quadro com os Trabalhos Selecionados Apresentados em Comunicações Individuais no II CLAFPL .....	166
<b>APÊNDICE G</b>	
Tabela com o trabalho selecionado apresentado na sessão de Pôsteres no II CLAFPL .....	167
<b>APÊNDICE H</b>	
Quadros com os trabalhos selecionados nos Endipes .....	168

## **INTRODUÇÃO: POR QUE ESTUDAR O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LETRAS-INGLÊS?**

Cientes da complexidade que envolve os processos formativos, buscamos investigar<sup>1</sup> o Estágio Supervisionado na formação inicial do professor de Letras-Inglês da Universidade Federal Espírito Santo (Ufes). Partimos do pressuposto de que o desenvolvimento do Estágio Supervisionado, na formação inicial do professor, é fundamental para o processo de construção da profissionalização docente, uma vez que é o momento no qual os licenciandos têm oportunidade de aprender a profissão, de aproximar-se do ambiente de trabalho docente com a perspectiva de articulação entre teoria e prática, de construir suas identidades, de produzir conhecimentos por meio do ensino e da pesquisa com e em prática pedagógica; enfim, de experimentar o que é ser professor e, assim, de refletir sobre as práticas pedagógicas e a profissão, sob a orientação do professor da universidade, em uma relação de colaboração e parceria com as escolas-campo de estágio.

A formação de professores tem expressado as possibilidades de mobilização e de produção de diferentes e diversos saberes constituidores da identidade docente, em especial quando do desenvolvimento dos Estágios Supervisionados curriculares. A essa formação profissional cabem momentos de articulação de saberes, de produção de conhecimentos, do exercício orientado da docência e da pesquisa, da aproximação e da vivência desse cotidiano escolar, bem como da construção da autonomia do professor por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão. Com base nessa perspectiva, é necessário que a formação de professores oportunize o processo de problematização crítica e de construção dos saberes docentes necessários para compreender e atuar na realidade educacional.

Nesse contexto do *ser e tornar-se professor, no processo de estar sendo professor no tempo da formação inicial*, no qual identidades docentes se constituem e se ressignificam na confluência de diferentes saberes e trajetórias, situamos nossa proposição de compreender as experiências formativas produzidas e narradas pelos estagiários do curso Letras-Inglês no curso do Estágio Supervisionado. Essas premissas, provocadoras dessa investigação, fizeram-se presentes em nossa experiência como professora de Inglês do Ensino Médio Integrado ao

---

<sup>1</sup> Este estudo está registrado no Conselho de Ética em Pesquisa, sob o nº 191.416.

Ensino Técnico, dos cursos de Estradas, Eletrotécnica, Mecânica e Edificações do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes).

Nesses cursos, temos recebido, desde 2007, na relação de parceria colaborativa, os alunos da disciplina Estágio Supervisionado II do curso de Letras-Inglês da Ufes. Não é uma tarefa fácil ter nossas aulas observadas e, até, avaliadas e criticadas muitas vezes. Porém, concordar em participar de atividades de Estágio Supervisionado tem sido uma oportunidade, não só de refletir sobre nossas práticas pedagógicas, mas também de buscar ressignificá-las e renová-las à luz de seu reflexo nos olhares dos alunos estagiários presentes nas diferentes experiências compartilhadas, especialmente em reuniões pedagógicas e nas narrativas nos relatórios finais de estágio.

Salientamos que a escolha do tema também se justifica pela constatação de que, embora existam estudos sobre o Estágio Supervisionado, nos cursos de Licenciatura em Letras-Inglês, no Estado do Espírito Santo, poucos problematizam a temática, especificamente, no que se refere ao exercício da docência. Em levantamento realizado no período de 2005 a 2010, no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na produção acadêmica apresentada em eventos como o Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL), confirmamos esse indicativo. Almeida (2003) corrobora nossa afirmação, ao indicar que:

[...] não foi localizada nenhuma pesquisa que reunisse os dados procurados quanto aos cursos Letras-Inglês no ES, ou ainda nenhum trabalho com o específico propósito de “radiografar” as instituições de um certo curso superior de uma determinada área geográfica em qualquer outra área de estudo no ES (ALMEIDA, 2003, p. 18).

Assim sendo, apesar de verificarmos a existência de pesquisas sobre a temática na área da educação, encontramos apenas dois estudos relacionados, especificamente, ao curso de Licenciatura em Letras-Inglês da Ufes; e só um destes abordava o foco de nosso interesse, isto é, o Estágio Supervisionado, o que demonstra a necessidade de estudos que deem visibilidade à problemática.

É necessário destacar que acreditamos na formação inicial do professor atrelada à formação continuada, na qual há possibilidade de complementar a teoria com a prática proveniente das experiências vividas no cotidiano escolar, o que, além de enriquecer tanto uma quanto a outra, facilita o desenvolvimento de relações colaborativas com outros colegas e outras instituições, possibilitando, assim, avaliar melhor o contexto escolar de forma crítico-reflexiva. Na

verdade, cremos que essa perspectiva vem se materializando na construção da parceria entre a Ufes e o Ifes na realização dos Estágios Supervisionados na Licenciatura Letras-Inglês.

Quanto à formação de adultos, estamos cientes de que é importante procurar entender como estes se apropriam de suas experiências formativas ao longo da vida, na constituição de sua profissionalização. A compreensão desse processo, por meio da produção de narrativas no e sobre os percursos formativos, tem sido uma perspectiva teórico-metodológica utilizada em diversos campos do saber. Nossa opção por uma abordagem desse tipo deve-se não só ao fato de compartilharmos da crença de que a formação ocorre na produção de saberes e não no seu consumo, mas também de que o modelo da racionalidade técnica precisa ser superado.

A experiência pessoal de cada sujeito é única, portanto, os resultados do processo formativo dependem de como essa pessoa vivenciou e vivencia sua formação, o quanto se empenhou e ainda se empenha para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Enfim, o que cada pessoa faz com o que lhe é ensinado é o ponto crucial da formação. É a isso que nos propusemos dar visibilidade nesse estudo, ou seja, queríamos entender como os estagiários assumiam seus papéis como sujeitos de sua formação e de sua prática docente no período do Estágio Supervisionado.

Para isso, é necessária a associação da ideia de formação contínua, de valorização da prática do professor e de entendimento do professor como produtor de sua profissão. Nesse sentido, em abril de 2007, teve início uma parceria entre duas professoras de Inglês do Ifes-Vitória e a professora da disciplina Estágio Supervisionado II (ES II) da Ufes. Atualmente, três professoras efetivas e dois professores em regime de contrato temporário participam dessa parceria, que se caracteriza como colaborativa, porque promove a valorização e reconhece a legitimidade do conhecimento prático do professor. Dessa forma, contribui para uma formação teórico-prática em níveis inicial e continuado, por meio de relações colaborativas e de corresponsabilidade entre a universidade e a escola.

Para as professoras regentes, o desenvolvimento das atividades de estágio configura-se como um período de formação continuada. Isso porque, pela mediação dos estágios, essas professoras constroem relações e experiências formativas que funcionam como convite à reflexão e a novas aprendizagens, possibilitando motivação para promover melhorias na prática docente dos envolvidos nessa interação. Consequentemente, os alunos do Ifes também são beneficiados por essas ressignificações teórico-didático-pedagógicas.

Nessa perspectiva colaborativa, os alunos da formação inicial da Ufes têm oportunidade não só de conhecer o cotidiano de uma escola básica, reconhecida pela excelência da qualidade de ensino e das instalações que oferece aos seus alunos, mas, principalmente, de mobilizar teorias/práticas estudadas na academia em situações reais de ensino-aprendizagem. Em suma, ambas as instituições têm a oportunidade de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, além de promover uma formação, inicial ou continuada, mais consistente.

Nesse contexto de formação, a produção da escrita das experiências de Estágio por meio das narrativas foi um dos recursos metodológicos que a professora orientadora de estágio utilizou para possibilitar aos alunos estagiários tornarem-se autores mais conscientes de suas histórias sobre os percursos da formação inicial. Isso porque eles puderam descrever, refletir e reconstruir experiências do Estágio Supervisionado em Língua Inglesa em seus relatórios finais de estágio e, ao fazê-lo, puderam conscientizar-se do inacabamento de sua formação. Além disso, foi possível, também, que compreendessem que o papel de quem narra sua própria história e se coloca como autor e ator de seu processo formativo é bem diferente daquele que se conforma, simplesmente, em consumir e aplicar acriticamente o conhecimento gerado por outros. Assim, o uso das narrativas de formação no período do Estágio Supervisionado possibilita a valorização dos saberes produzidos pelos alunos estagiários, bem como uma compreensão das singularidades que permeiam a prática e a formação inicial docente.

Outra compreensão que pode ser favorecida pelos estudos que envolvem a produção de narrativas de formação no tempo e espaço do Estágio Supervisionado são os processos de identificação profissional docente. Entendemos esses processos como contínuos, no sentido de não serem fixos nem acabados, mas que se constituem nas relações que se estabelecem em cada contexto, em cada tempo e lugar. Isso implica a necessidade de estudos e reflexões constantes sobre processos formativos e práticas pedagógicas.

Vários estudos indicam que a formação inicial é importante no processo de constituição identitária dos docentes e que as histórias de vida dos professores também contribuem para essa constituição profissional. Diante disso, interessou-nos investigar como as experiências concretas das situações vividas no espaço/tempo do Estágio Supervisionado contribuem para superar os desafios que surgem cotidianamente nas relações de ensino-aprendizagem e de formação inicial. Ao utilizarmos as narrativas de formação, nossa pretensão era materializar



os sentidos da flexibilidade e da investigação no espaço/tempo dessa formação e da prática docente, apreendendo como se dá a constituição do ser professor de Inglês no período do Estágio Supervisionado. Para isso, buscamos compreender que usos foram feitos das narrativas reflexivas no Estágio Supervisionado e se, nesse processo da “escrita de si”, os sujeitos estagiários assumiram seus papéis de protagonistas e autores de sua formação profissional e potencializaram transformações dinâmicas nas culturas escolar e docente. Enfim, buscamos investigar como os estagiários iriam exteriorizar conhecimentos, práticas, sentidos, sentimentos, relações e rotinas em narrativas, como expressão de suas histórias de vida e da cultura docente/escolar, nos relatórios finais de formação inicial, mediada pelo Estágio Supervisionado.

Dessa forma, ao trazer as vozes dos graduandos do curso de Licenciatura em Letras- -Inglês da Ufes para narrar suas experiências produzidas no período da disciplina Estágio Supervisionado II, bem como suas reflexões sobre essas experiências para sua formação profissional docente, esperamos ter contribuído para o campo da educação, especialmente da formação de professores de Inglês.

Foi justamente o desejo de compreender melhor esse momento singular na formação inicial de professores de Inglês que decidimos nos aprofundar nessa temática. Nessa perspectiva, os questionamentos que orientaram este estudo foram: de que modo as experiências produzidas no Estágio Supervisionado podem contribuir para o processo de constituição profissional docente dos licenciandos em Letras-Inglês? Quais experiências formativas os estudantes do curso de Licenciatura em Letras-Inglês narrariam como significativas para a formação inicial para a docência? Como esses estudantes se apropriariam das experiências pedagógicas no período do Estágio Supervisionado, para sua formação profissional docente? Enfim, como a disciplina ES se constitui, no processo de formação do professor de Letras-Inglês?

De forma geral, o objetivo dessa pesquisa foi compreender o processo de constituição da docência dos licenciandos em Letras-Inglês, por meio de narrativas produzidas no Estágio Supervisionado. Especificamente, objetivamos: compreender as experiências formativas narradas pelos estudantes do curso de Licenciatura em Letras-Inglês como significativas para a formação inicial para a docência; analisar como esses estudantes iriam se apropriar das experiências pedagógicas no período do Estágio Supervisionado, para sua formação profissional docente; e, por fim, analisar como a disciplina Estágio Supervisionado se transcorre no processo de formação do professor de Letras-Inglês.

Assim sendo, no primeiro capítulo apresentamos uma discussão sobre o Estágio Supervisionado na formação do professor, ampliando nosso diálogo com as concepções defendidas por Pimenta e Lima (2004) e Souza (2006; 2008) no que se refere à formação do professor crítico, reflexivo e pesquisador; e do uso das narrativas de formação, dentro da abordagem (auto)biográfica, como recurso de pesquisa e de formação dentro do Estágio Supervisionado. Ainda nesse capítulo, tentamos nos aproximar do conceito de experiência formadora que, segundo Josso (2004), dá-se em torno de quatro buscas – de felicidade, de si e de nós, de conhecimento e de sentido – as quais podem ser relacionadas às narrativas formativas, como integrantes do processo de realização do ser humano.

No segundo capítulo, foram apresentadas nossas opções teórico-metodológicas, apoiadas em autores como Nóvoa (2000; 2010), Josso (2010) e Souza (2008) para discorrer sobre o potencial uso das narrativas nos processos formativos. Também descrevemos os caminhos trilhados para a construção desta pesquisa, que se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, dentro da abordagem (auto)biográfica. Assim, nesse estudo, utilizamos as narrativas produzidas pelos alunos estagiários em relatórios finais de estágio, bem como em questionários *online*, para tentar compreender o processo de profissionalização docente a partir da escrita de si presente nesses instrumentos reflexivos. Articulamos as narrativas dos licenciandos às narrativas da professora orientadora de estágio e da regente, na busca de ampliar a visão sobre o processo formativo mediado pelo Estágio Supervisionado.

No terceiro capítulo, tratamos da revisão da produção acadêmica sobre formação inicial em estudos do tipo *Estado da Arte e/ou do Conhecimento* e sobre Estágio Supervisionado em Letras-Inglês, em artigos apresentados nas três primeiras edições do Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL), no período de 2006 a 2010.

Finalmente, no quarto capítulo foram descritos os dados produzidos por meio das narrativas sobre o período de Estágio Supervisionado, entrelaçando essas narrativas às nossas interpretações e análises, na constituição dos resultados obtidos por essa pesquisa.

Esclarecemos que não tivemos pretensão de esgotar as possibilidades de interpretação das narrativas descritas, nem utilizá-las para avaliar a disciplina em questão. Ao contrário, o que buscamos foram pistas que pudessem nos reconduzir às trilhas percorridas durante o período da formação inicial, não no intuito de meramente informar ou explicar um fato, mas, sobretudo, de compartilhar as experiências dos nossos narradores com nossos leitores.

## 1 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM FOCO

Neste capítulo, procuramos analisar como o Estágio Supervisionado se constitui na legislação brasileira e trazer diferentes, mas complementares, concepções de Estágio de acordo com os estudos empreendidos por Pimenta e Lima (2004); Pimenta (2006); Souza (2006) e Ventorim (2008). Trouxemos também os conceitos de narrativa (Nóvoa, 2000; Souza, 2008) e de experiência (Josso, 2010), buscando compreender melhor as possibilidades da formação inicial de professores mediada pelas narrativas das experiências de Estágio Supervisionado. Concluímos o capítulo buscando ressignificar as experiências formativas dentro do processo de realização do ser humano pelo conceito de busca de uma arte de viver (Josso, 2004, 2008). Partimos do pressuposto de que todo processo formativo que envolva pessoas adultas almeja a realização do ser humano por meio de uma busca de sabedoria que torne qualificada a experiência tanto pessoal quanto profissional.

### 1.1 A LEGISLAÇÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO BRASIL

Ao pesquisarmos a produção acadêmica sobre a formação inicial, constatamos que o Estágio Supervisionado tem sido o meio encontrado pelas instituições formadoras, como as universidades, por exemplo, para superar o fosso existente entre a teoria e a prática. Nas licenciaturas, observamos que a prática tem sido reforçada ao analisarmos as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica vigente, nas resoluções que dizem respeito à duração e à caracterização do Estágio Supervisionado.

O Conselho Nacional da Educação (CNE) aprovou, em 18/02/2002, a Resolução nº 1, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena. A resolução CNP/CP

2<sup>2</sup>, de 19/02/2002, estabelece que a carga horária mínima das licenciaturas passa a ser de 2.800 horas, sendo:

- I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III – 1.800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (BRASIL. Parecer CNE/CP 2/2002)

Destacamos os artigos 12 e 13 da Resolução CNE/CP 1, de 18/02/2002, que buscam articular teoria e prática ao longo do curso, orientando que as diferentes disciplinas que compõem o currículo de formação de professores atentem para a dimensão prática:

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Dessa forma, a matriz curricular deverá favorecer a articulação entre a teoria e a prática numa perspectiva interdisciplinar, incentivando a formação do professor pesquisador por meio de práticas colaborativas:

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, **numa perspectiva interdisciplinar**.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em **situações contextualizadas**, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, **que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida** com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O **estágio curricular supervisionado**, definido por lei, a ser realizado **em escola de educação básica**, e respeitado o **regime de colaboração entre os sistemas de ensino**, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola-campo de estágio (BRASIL, 2002).

<sup>2</sup> Apesar de já existir uma proposta de revogação desta Resolução no Projeto de Resolução do Parecer CNE/CP 1/2006, reduzindo a carga horária mínima do Estágio Supervisionado a 300 horas, decidimos nos ater à Resolução CNE/CP 2/ 2002, por ser esta a que orienta a distribuição da carga horária das atividades de estágio no caso estudado.

Percebemos que a proposta visa à integração do Estágio Supervisionado aos demais conhecimentos do curso de formação de professores, bem como incentivar práticas colaborativas entre as instituições envolvidas nesse processo, valorizando os saberes da experiência. Nessa perspectiva, Garcia (2003) ressalta que não devemos desvalorizar a teoria, e sim valeremo-nos dela para ressignificar a nossa prática.

Buscamos na boa teoria melhores explicações para a complexidade da realidade com a qual nos deparamos. Não apenas para compreendê-la, mas para podermos criar coletivamente com a teoria estratégias de intervenção transformadora numa perspectiva emancipatória. A prática, para nós, é, portanto, o critério de verdade; é ela que convalida a teoria. Assim, partimos da prática, vamos à teoria a fim de a compreendermos e à prática retornamos com a teoria ressignificada, atualizada, recriada, dela nos valendo para melhor interferirmos na prática (GARCIA, 2003, p. 121).

Nesse sentido, acreditamos que o período do Estágio Supervisionado é propício ao desenvolvimento de experiências didático-pedagógicas, científicas e de relacionamento humano em ambiente escolar, possibilitando ao aluno estagiário refletir sobre a prática cotidiana e a formação teórico-pedagógica na mobilização dos saberes necessários à prática docente. Se for realizado dentro desta perspectiva, o Estágio Supervisionado também pode incentivar a busca por alternativas, na promoção de um compromisso ético maior, tanto no âmbito educacional escolar quanto no sociopolítico-educacional.

## 1.2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO PROCESSO CRÍTICO-REFLEXIVO: NA BUSCA DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Na apropriação do conceito de professor reflexivo por parte das propostas do governo brasileiro para a formação de professores, percebe-se, segundo Pimenta (2006), que o discurso não passa de retórica e que as condições de trabalho dos professores permanecem as mesmas, não favorecendo o desenvolvimento da reflexão e da pesquisa da/na prática:

No contexto dessas políticas importa menos a democratização e o acesso ao conhecimento e à apropriação dos instrumentos necessários para um desenvolvimento intelectual e humano da totalidade das crianças e dos jovens [e dos professores em contínuo processo de formação, acrescentamos] e mais efetivar a

expansão quantitativa da escolaridade, mesmo que seus resultados sejam de uma qualidade empobrecida (PIMENTA, 2006, p. 41)

Isso acontece porque as condições materiais dadas ao trabalho docente não refletem esses discursos que pregam a autonomia e a profissionalização, uma vez que o status social da profissão está cada vez mais desprestigiado e que os professores são constantemente alvo de desrespeito e de violência por parte dos alunos. Provavelmente, os salários aviltantes, a escassez de materiais e recursos pedagógicos, agravados pelo excessivo número de alunos nas turmas, contribuem para a baixa autoestima desses profissionais e conseqüente deterioração e desprestígio da profissão.

Prega-se a formação do professor reflexivo e pesquisador, que reflete sobre sua própria prática. Porém, muitas vezes, as reflexões empreendidas por esse professor não estão relacionadas a possibilidades de melhorar não somente sua ação pedagógica, mas, também, a realidade que o cerca. Falta-lhe, portanto, a articulação com teorias que lhe possibilitem alcançar um conhecimento emancipatório, que o conscientize de que há implicações sociais, econômicas e políticas em toda ação educacional.

Provavelmente, isso ocorre devido ao aligeiramento dos cursos de formação docente que, segundo Pimenta (2006), investem mais na certificação do que na qualidade da formação. Com isso, terminam por excluir saberes que não dialoguem com a ideologia defendida pela política educacional hegemônica. Esta, mais preocupada com o aspecto quantitativo, descuida-se do qualitativo, supervalorizando a prática “[...] considerada em si mesma, não tomada como objeto de análise crítica, o que demandaria mais tempo para que uma sólida formação teórica seja apropriada no diálogo com as práticas e com as teorias nelas presentes” (PIMENTA, 2006, p.46).

Muitas vezes, a formação dentro da abordagem reflexiva, especialmente no caso de cursos de formação superior para professores que já trabalham em escolas, privilegia a epistemologia da prática e acaba privando o professor de uma visão mais ampla em torno de questões teórico-científicas e pedagógico-formativas essenciais à compreensão do contexto educacional e das questões ideológicas que o permeiam.

Ainda segundo Pimenta (2006, p.22), o paradoxal nos currículos que valorizam a epistemologia da prática é que muitos não consideram a gênese do conceito “professor reflexivo” e dele se apropriam de forma indiscriminada e acrítica. Essa visão curricular

reducionista leva a uma banalização e deturpação da perspectiva da reflexão nos cursos de formação docente.

Contribuindo para desqualificar a formação e o trabalho docente, não podemos deixar de mencionar as novas configurações do trabalho dentro da sociedade globalizada que levam à terceirização do trabalho docente e à hipervalorização dos cursos de formação contínua, no intuito de oportunizar ao professor desenvolver competências (e não saberes e conhecimentos) para executar suas tarefas docentes e compensar as lacunas deixadas por cursos de formação inicial aligeirados; estes últimos criados na ilusão de baratear a formação e capacitar uma quantidade maior de profissionais para atender às demandas do mercado de trabalho. A autora ressalta que não há políticas de formação que articulem a formação inicial à formação continuada e, conseqüentemente, ao desenvolvimento das escolas, o que gera a descontinuidade dos cursos de formação contínua e, ao nosso entender, de projetos coletivamente construídos de busca por melhorias nas escolas.

Pimenta e Lima (2004), ao analisarem a produção acadêmica presente nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (Endipes), destacam que é no Estágio que são “tecidos os fundamentos e as bases identitárias da profissão docente” e ressaltam o caráter interdisciplinar e as dimensões política e social desse processo de construção da identidade. Elas descrevem o processo identitário de tornar-se professor, enfatizando a importância do período de formação, e mais especificamente do Estágio, para o desenvolvimento não só de conhecimentos teóricos e metodológicos, mas também de uma postura ética e profissional que levem o aluno estagiário a exercer a profissão, comprometido com a qualidade do ensino.

Assim, faz parte do processo formativo refletir sobre como se dá a própria formação, levando-se em conta que:

A construção e o fortalecimento da identidade e o desenvolvimento de convicções em relação à profissão estão ligados às condições de trabalho e ao reconhecimento e valorização conferida pela sociedade à categoria profissional. Dessa forma, os saberes, a identidade profissional e as práticas formativas presentes nos cursos de formação docente precisam incluir aspectos alusivos ao modo como a profissão é representada e explicada socialmente (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 66).

Nessa mesma perspectiva, Gimenez (2004) alerta que “[...] os resultados que se podem alcançar com uma abordagem reflexiva na formação inicial dependem, em grande parte, dos entendimentos que guiam as ações do supervisor de estágio e dos procedimentos por ele utilizados para provocar o ‘olhar crítico’” (p. 183). A autora também questiona o tipo de

reflexão que se deseja provocar, a metodologia e os procedimentos mais adequados para promovê-la e como articular coletivamente os professores das demais disciplinas na tentativa de avançar no rompimento da dicotomia teoria/prática, por meio da abordagem reflexiva, em detrimento do ensino da racionalidade técnica, caracterizado por respostas prontas.

Uma forma de tentar responder a essa última pergunta seria possibilitando que a reflexão sobre a prática docente perpassasse todas as disciplinas do curso, como propõem os artigos 12 e 13 da Resolução nº 1 CNE/CP, de 18/02/2002. Assim, o Estágio Supervisionado poderia ocorrer desde o início do curso, garantindo não só a articulação entre a teoria e a prática durante todo o processo de formação, mas também a preparação para um trabalho docente coletivo dentro de um determinado contexto social, histórico e cultural. Diante disso, concordamos com Pimenta e Limas (2004) quando afirmam que o Estágio como pesquisa é o desafio teórico-metodológico da atualidade.

Dessa forma, a reflexão deixará de ser centrada numa prática individual e se voltará para o coletivo, buscando a transformação social por meio de um compromisso ético e emancipatório, e assim conquistando condições de lutar pela valorização do trabalho docente.

As referidas autoras citam vários tipos de saberes envolvidos na formação: prática reflexiva, teoria especializada e militância pedagógica; saberes esses que possibilitam ao aluno estagiário *produzir a profissão docente* na docência, uma vez que atuam num campo complexo, incerto e conflituoso.

Assim, entendemos que a escola caracteriza-se como um espaço de trabalho e de formação continuada, onde alunos estagiários, professores regentes, supervisores de Estágio Supervisionado, pedagogos, diretores, enfim, todas as pessoas envolvidas no processo educacional são convidadas a participar de forma comprometida com a formação, seja em nível inicial ou continuado.

Numa perspectiva de participação em atividades colaborativas e de pesquisa durante o período do Estágio Supervisionado, podem ser trabalhados conceitos referentes ao comprometimento do profissional no que diz respeito a sua postura, no agir solidário e ético, ao posicionamento como agente crítico de mudança e à autonomia.

Não se pode negar que o professor político e socialmente engajado busca um conhecimento maior sobre sua realidade e sobre o mundo, por meio de reflexão e troca de experiências com



seus pares. Nesse processo, ele busca a emancipação e a transformação social pela sua própria transformação. Ao encorajar a formação do professor crítico-reflexivo, busca-se não só criar o hábito, nos futuros professores, de refletir sobre o que acontece em sala de aula e conscientizá-los de que é possível melhorar o modo como ensinam ao longo de toda a sua carreira, mas também engajá-los em projetos de investigação/pesquisa em parceria com outros professores, tanto na universidade quanto na escola.

Dessa forma, as teorias poderão ser ressignificadas a partir dos conhecimentos da prática, e esta poderá ser informada pela teoria. Para que isso ocorra, sabemos que é necessário que haja condições de trabalho dignas para o exercício da docência, o que implica em mais investimento nas escolas e na formação inicial e continuada do profissional docente.

No entanto, reconhecemos que, na correria da vida moderna, as pessoas procuram receitas tecnicistas rápidas para tudo, desde a solução de seus problemas cotidianos até a aquisição de novos conhecimentos, e com isso perdem o prazer de vivenciar a riqueza que a verdadeira experiência proporciona àqueles que se aventuram a sair de seu comodismo paralisante, homogêneo e acrítico.

Dialogando com Pimenta e Lima (2004) percebemos que, “O estágio, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa” (p. 36). Esse tipo de estágio tende a focalizar apenas nos erros da escola, do professor, do coordenador, do diretor, enfim, termina levando os estagiários a emitirem críticas vazias sobre o ambiente escolar, reforçando o distanciamento entre a universidade e as escolas.

Buscando superar essa visão reducionista, as pesquisas sobre formação de professores e Estágio Supervisionado indicam que “[...] a universidade é por excelência o espaço formativo da docência, [...] e que a pesquisa é o caminho metodológico para essa formação” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 41).

### 1.3 O ESTÁGIO COMO PESQUISA: BUSCA PELA ARTICULAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA

Partindo do pressuposto de que a prática restrita à imitação de modelos ou à instrumentalização técnica incorre no erro de desvincular a teoria da prática, assumimos juntamente com Pimenta e Lima (2004), que o estágio deve constituir-se como “[...] atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente [...]” (p. 45), e que nesse contexto a pesquisa pode configurar-se como método de formação tanto do estagiário quanto do professor da escola. Ao investigar as interações que ocorrem no ambiente escolar, questionando as práticas ali institucionalizadas à luz de teorias que proponham novas formas de fazer educação, estaremos caminhando para a promoção de melhorias não só no âmbito da formação inicial, mas também das práticas docentes.

Dentro desse contexto, as autoras definem o conceito de estágio curricular como sendo um campo de conhecimento que visa a integrar o processo de formação do aluno-professor ao campo de atuação (escola, secretaria da educação, associações etc.), sendo este o “objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso” (p.24). Isto é, indicam a articulação entre teoria e prática e a pesquisa como eixos norteadores do estágio e da formação docente.

De forma semelhante, Barreiro e Gebran (2006) afirmam que:

[...] a formação inicial e o estágio devem pautar-se pela investigação da realidade, por uma prática intencional, de modo que as ações sejam marcadas por processos reflexivos entre professores-formadores e os futuros professores, ao examinarem, questionarem e avaliarem criticamente o seu fazer, o seu pensar e a sua prática (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 21).

Nessa mesma perspectiva, Ventrone (2005) ao analisar a formação do professor pesquisador na produção acadêmica brasileira, constata a necessidade de se rever a “relação com o conhecimento e seu processo de produção”, identificando nos trabalhos analisados “uma concepção processual de conhecimento” (p. 319). A autora afirma que a formação do professor pesquisador

[...] se fundamenta numa dimensão política e epistemológica que pressupõe a resignificação do papel do professor e da escola a partir da reinvenção de formas de poderes e saberes. Quando se assume o professor como investigador, abre-se um novo campo de possibilidades, na medida em que haveria também a resignificação

da pesquisa científica e das práticas de formação. Essa perspectiva de formação tende a assumir-se como um processo de reapropriação contra-hegemônico da forma hegemônica de conhecimento (VENTORIM, 2005, p. 17).

Concluimos que os autores citados concordam que o processo formativo é complexo e inacabado e, por isso, defendem que professores que participaram de atividades crítico-reflexivas e de pesquisa durante sua formação estarão mais habilitados a lidar com as relações de poder dentro do ambiente escolar e incentivar relações de autoridade compartilhada, contribuindo assim para a democratização e melhoria do processo ensino-aprendizagem. O profissional docente crítico-reflexivo reflete sobre sua prática cotidiana, anseia “compreender o compreender do outro – e o seu próprio!”, busca no trabalho colaborativo a transformação da realidade que o cerca, sabe que o seu saber é provisório e coloca-se aberto à busca permanente da verdade. Não uma metaverdade. Apenas uma verdade histórico-temporal. Visto dessa forma, este é um movimento contínuo de busca que possibilita compreender melhor o trabalho docente e, assim, contribuir mais significativamente para o processo ensino-aprendizagem e para a formação profissional docente.

Nessa perspectiva, ao afirmarem que a prática é o ponto de partida e de chegada da teoria, Esteban e Zaccur (2002) pontuam a necessidade do professor se instrumentalizar para:

[...] observar, questionar e redimensionar seu cotidiano. Tal movimento só se torna concreto através do permanente diálogo prática-teoria-prática. A prática sinaliza questões e a teoria ajuda a apreender estas sinalizações, a interpretá-las e propor alternativas, que se transformam em novas práticas, portanto, ponto de partida para novas indagações, alimentando permanentemente o processo reflexivo que motiva a constante busca pela ampliação dos conhecimentos de que se dispõem (ESTEBAN, ZACCUR, 2002, p. 21).

As autoras ressaltam que a complexidade e a imprevisibilidade da prática levam à constatação de que as teorias existentes não dão conta de solucionar os problemas do cotidiano escolar e que essa limitação teórica tanto pode potencializar uma busca por novos conhecimentos, como pode provocar uma paralisia criativa que leva à repetição de práticas predominantemente enraizadas no ambiente escolar.

Dessa forma, elas defendem que a formação docente, quando pautada pela reflexão crítica sobre problemas concretos advindos de um contexto local e específico, potencializa o desenvolvimento de práticas colaborativas e de pesquisa no/do/com o cotidiano escolar. Reconhecer a legitimidade do conhecimento produzido na escola convida a todos a saírem de suas zonas de conforto e se aventurarem por novos caminhos, cheios de desafios, inseguranças, mas também de novas possibilidades. Assim, entendemos que a análise do que

ocorre cotidianamente na escola fundamenta a busca por ações que superem os limites encontrados, oportunizando o rompimento da dicotomia entre a teoria e a prática e entre a universidade e a escola.

Nesse processo coletivo, as autoras enfatizam que:

Um trabalho individualizado dificulta a crítica, pois a ausência do outro impede o confronto e a recriação de ideias. Coletivamente, entretanto, fica garantida a pluralidade de ideias e caminhos, estimulando um olhar mais crítico para a realidade. Este movimento dá condições para que cada um se fortaleça como sujeito e, no coletivo, torne-se mais competente para formular alternativas viáveis de transformação do real (ESTEBAN, ZACCUR, 2002, p. 23).

Entretanto, é sabido que há muitos desafios a serem superados no estabelecimento de parcerias entre a universidade e a escola, esta última vista como campo de estágio e de pesquisa. Esses desafios envolvem desde processos de valorização dos saberes docentes, de articulação entre teoria e prática nos cursos de formação docente até a institucionalização dessas parcerias.

Ao relatar uma pesquisa sobre a complexa relação entre a universidade e a escola e seu potencial para a formação inicial e continuada de professores da educação básica no Sistema Municipal de Ensino de Vitória, Ventrini (2008) constata que, apesar das experiências de conhecimento da realidade local escolar e das intervenções nesse espaço configurarem-se como significativas, a fragilidade institucional da relação universidade-escola, permeada pela informalidade e a personalização das relações que se estabelecem nessas parcerias, inviabiliza uma formação e prática docente mais qualificada.

A autora alerta quanto à necessidade da busca de ações mais propositivas para superar essa situação, visto que há problemas comuns, especialmente em relação à formação inicial e continuada do professor, e que podem ser mais facilmente superados pela institucionalização de políticas de parcerias colaborativas entre a escola e a universidade.

De acordo com os achados da pesquisa, Ventrini (2008) pontua que a escolha das escolas-campo de estágio tem sido baseada em aspectos de natureza pessoal, institucional, estrutural, geográfica e pedagógica. Entretanto, segundo os participantes dessa mesma pesquisa, o mais indicado é que essa escolha se baseasse no interesse da escola; na localização para professor e alunos; no conhecimento pessoal de membros da escola; na disponibilidade de horários em relação aos horários da disciplina na Ufes; nas escolas que preveem o Estágio Supervisionado

em seu projeto pedagógico; na modalidade de escola (pública ou privada); nas condições pedagógicas e na possibilidade de troca com a escola.

Diante disso, Ventorim (2008) constata que a efetuação de melhorias no Estágio Supervisionado depende de melhorias nos cursos de formação de professores, de sua valorização e da qualificação de suas práticas pedagógicas, tanto na universidade quanto na escola. A autora conclui, salientando que:

[...] a relação universidade e escola – espaço/tempo da materialização de práticas pedagógicas – deve ser vista, também, como espaço/tempo de investigação/produção de conhecimento e intervenção na prática social. Com essa premissa, reafirma-se a necessidade de um diálogo mais inovador entre essas instituições. Entretanto, as dificuldades e os entraves de variada natureza vêm obstaculizando uma mais bem-qualificada política inicial e continuada de formação de professores de responsabilidade dos sistemas de ensino e da universidade [...]. Isso é posto pela necessidade de provocar a reflexão sobre que profissionais da educação se pretende formar, como formar e onde formar (VENTORIM, 2008, p. 111).

#### 1.4 ESTÁGIO E NARRATIVAS DE FORMAÇÃO: PROCESSO DE CONHECIMENTO EXPERIENCIAL DO SER HUMANO

Segundo Souza (2006), o trabalho com a abordagem (auto)biográfica, incluindo nela narrativas de formação, possibilita “[...] um investimento na pessoa do professor, na sua dimensão profissional e na ampliação da organização escolar, a partir das experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida” (p. 55). Lembramos que o período do Estágio Supervisionado, escolhido como foco deste estudo, faz parte de um dos momentos da formação inicial, que, por sua vez, faz parte da vida.

Ao afirmar que é a voz do professor que precisa ser ouvida, para que se possam extrair considerações que permitam compreender a “[...] gênese, aprendizagem e desenvolvimento do exercício docente” (p. 55), o referido autor ressalta que esta abordagem “[...] demarca novas tentativas de dar sentido às experiências, aos contextos e às histórias de vida, numa abordagem experiencial de formação como uma atividade singular para ampliar a vivência pessoal e profissional no processo de formação de professores (SOUZA, 2006, p. 56).

Assim, nos propusemos a ouvir o que os estagiários tinham a dizer sobre o processo de sua formação profissional, entendendo que cada singularidade narrada nos ajudaria a compreender uma prática social, revelada nas narrativas sobre suas “recordações-referências” associadas às reflexões sobre os processos formativos. Esclarecemos que, diferentemente de Souza (2006), não buscamos relacionar o processo de formação no contexto do Estágio Supervisionado a narrativas (auto)biográficas da trajetória de vida e de escolarização dos participantes da pesquisa. Diferentemente, nossa proposta visa a relacionar as experiências formadoras narradas sobre o âmbito do Estágio Supervisionado na escola-campo de estágio às reflexões sobre essas no âmbito pessoal, analisando a potencialidade formativa dessas experiências no âmbito social.

Para Josso (2004, p. 40) as recordações-referências são simbólicas e representam o que os autores das narrativas compreendem como significativo para a sua formação. A autora pontua que a construção das narrativas de formação pode levar a uma reflexão antropológica<sup>3</sup>, ontológica<sup>4</sup> e axiológica<sup>5</sup>. Assim, a recordação-referência constitui-se como experiência formadora, uma vez que os conhecimentos e saberes-fazeres aprendidos servem não só de referência para lidar com outras situações similares no contexto educacional, mas também de acontecimento existencial singular e decisivo na orientação de uma vida.

Pimenta e Lima (2004), ao indicarem a elaboração de narrativas como possível postura metodológica de desenvolvimento das atividades de Estágio, ressaltam a necessidade de superar seu forte apelo individual por meio de perguntas pedagógicas a serem utilizadas para orientar a construção das narrativas. Indicam também que, posteriormente, deve haver um trabalho coletivo de reflexão, análise e discussão dessas narrativas de modo a propiciar ao aluno-professor se (re)apropriar de sua experiência formativa.

A formação, nesse sentido, constitui um processo de mudanças que envolvem, além do trabalho, outros aspectos da vida material, os agrupamentos, as dimensões de identidade, leitura do mundo e posturas de aprendizagem. Consiste em dar significado às experiências, agora resgatadas, podendo contribuir para uma tomada de consciência individual e coletiva (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 135).

Ao resgatar experiências formativas por meio de perguntas pedagógicas, conforme sugerido pelas autoras, o professor pode descrever o que faz; interpretar o significado de suas ações no

---

<sup>3</sup> Evidenciando as características do ser humano, sem considerar o contexto socio-histórico-cultural.

<sup>4</sup> Retomando o questionamento de Sócrates: “quem sou eu?”.

<sup>5</sup> Evidenciando os valores e as bases estruturais que servem de orientação para nossa existência.

confronto com as teorias subjacentes a sua forma de ensinar no diálogo consigo mesmo e com os outros e, finalmente, reconstruir suas crenças na busca de modificar suas ações. Nesse processo, vai conscientizando-se de seu modo de ensinar e torna-se produtor de teorias, aproximando a teoria da prática, tendo oportunidade de transformar-se potencialmente em pesquisador.

Para entender a importância das experiências no processo de formação que assume o Estágio como momento de iniciação à prática do trabalho docente, é preciso superar o modelo de formação assentado na racionalidade técnica que entende o Estágio como espaço para a aplicação descontextualizada de métodos e técnicas prescritivas de ensino. Por meio da abordagem experiencial, segundo Souza (2006), é possível compreender as formas como a cultura escolar se manifesta, bem como as representações sobre a docência e a forma como se estruturam os dispositivos pedagógicos nas trajetórias de escolarização. Dessa forma, a formação e o Estágio Supervisionado como práticas de iniciação revelam-se potentes e são entendidos por Souza (2006) como:

[...] um processo vinculado a uma prática institucionalizada e formativa, marcada pelas experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida, implicando com o desenvolvimento pessoal, com a preparação para a realização profissional de uma prática educativa contextualizada, reflexiva, crítica e transformadora (SOUZA, 2006, p. 141).

Na abordagem (auto)biográfica, também denominada de abordagem existencial da formação, esse processo centra-se no sujeito da formação, suas histórias revelam suas singularidades, subjetividades, experiências de vida e de formação. Por meio da reflexibilidade, essa abordagem busca possibilitar ao autor-ator das narrativas conscientizar-se de si, de seus conhecimentos tácitos advindos das relações que estabelece nas situações cotidianas e relacioná-los a teorias que possam auxiliá-lo na resolução de problemas de seu dia a dia e no seu desenvolvimento profissional e pessoal. Para Souza (2006):

A autoformação e a ecoformação articulam os princípios de autonomização e reflexibilidade do próprio sujeito, provocados a partir do investimento no conhecimento sobre si e sobre as práticas de formação, numa dimensão relacional de ator-autor de sua própria história de vida. Emerge daí a contraposição entre as práticas autoformativas e ecoformativas com dispositivos e engenharia da heteroformação, porque a compreensão e construção da história pessoal e coletiva colocam o sujeito numa posição de ator e autor do decurso da vida, através da narrativa de formação, revelando a importância da autoformação (SOUZA, 2006, p. 143-144).

Dessa forma, as análises e as interpretações feitas sobre as narrativas de formação presentes nos relatórios finais de estágio e nos questionários, entrecruzadas com as narrativas das professoras orientadoras de estágio e regentes, possibilitaram-nos descortinar saberes da profissão e modos de ser professor nas trajetórias individuais e coletivas sobre o Estágio Supervisionado em Língua Inglesa. Souza (2006) explica que, na escrita autobiográfica, o processo de conhecimento de si, do meio, dos outros, do cotidiano e de seu entorno revela, de forma relacional, a subjetividade e a singularidade das experiências e dos saberes explicitados ou não nas narrativas de formação, configurando-se “[...] como um ato de reflexão e invenção do eu” (p. 171).

Assim, ao relatar experiências significativas para sua formação por meio da escrita de si, os alunos estagiários revelaram saberes e fazeres contextualizados em um espaço-tempo histórico e subjetivo, bem como os princípios que regem os modelos pedagógicos que estruturaram seu agir e pensar. Em suma, ao lembrar e narrar suas experiências formativas, forneceram pistas sobre seus diferentes processos educativos e aprendizagens formadoras, [...] numa prática implicada sobre a profissão, os saberes da profissão e as marcas culturais do pensamento do professor em formação inicial, revelando representações sobre o trabalho docente e significados sociais e institucionais contidos nas experiências concretas dos sujeitos (SOUZA, 2006, p. 172).

## 1.5 EXPERIÊNCIAS FORMADORAS E O PROCESSO DE REALIZAÇÃO DO SER HUMANO: QUATRO BUSCAS DE UMA ARTE DE VIVER

As narrativas de formação costumam apresentar experiências diversas que entrelaçam o passado e o futuro, favorecendo o questionamento do presente. Segundo Josso (2004), as experiências formativas narradas buscam superar intencionalmente a tensão frágil entre os mecanismos educacionais tradicionais de contenção da criatividade humana (por meio da perpetuação e reprodução de experiências conhecidas) e a capacidade criadora de experiências modernas (por meio da abertura para experiências inovadoras).



Assim, o processo de formação acentua o inventário dos recursos experienciais acumulados e das transformações identitárias. Além disso, coloca também em evidência tensões dialéticas particulares tais como: uma capacidade para reações programadas e uma capacidade de iniciativa; uma capacidade de identificação e uma capacidade de diferenciação; uma capacidade de submissão e uma capacidade de responsabilização e; finalmente, uma capacidade de orientação imitativa de modelos culturais e uma capacidade de orientação aberta ao desconhecido (JOSSO, 2004, p. 43).

Dessa forma, o que se busca é a formação consciente do sujeito, implicado em um processo de individualização como ser único e singular que cada pessoa é, sem, no entanto, ser individualista ou egoísta. Pelo contrário, para a referida autora, nosso capital experiencial, essencial para nossa sobrevivência dentro da multiplicidade de circunstâncias que a vida oferece, é mantido e reforçado por meio das trocas de experiências, de aspectos simbólicos, de imagens de si e de outras capacidades com nossos interlocutores sociais e familiares.

Contudo, ressalta-se que essa mesma multiplicidade de oportunidades tende a minar nossa intencionalidade, nosso silêncio interior e nossa vitalidade. Assim, as narrativas de formação funcionam como convites à conscientização da inconstância de nossos desejos e da fragilidade de nossa intencionalidade diante dos desafios postos pela formação (JOSSO, 2004, p.45). Isso porque, ao recordar o que fizemos em um determinado período relatado, utilizamos conscientemente os conhecimentos experienciais de forma a produzir as aprendizagens necessárias para dar prosseguimento ao nosso projeto formativo.

Destacamos, então, que o sujeito em formação precisa conseguir integrar as diferentes dimensões do seu ser em experiências formadoras por meio da exploração e interpretação de suas recordações-referências, ou experiências significativas, no processo experiencial de desenvolvimento de sua arte de viver em ligação e em partilha. Conforme Josso (2004):

Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. Contudo, é também um modo de dizermos que, neste *continuum* temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõem à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com nosso ambiente humano e natural (JOSSO, 2004, p. 48).

A autora esclarece que, para entender o termo experiências formadoras, é necessário distinguir os termos vivência e experiência. Para Josso (2004, p. 51-52) há três atitudes interiores que são indispensáveis à elaboração de vivências em experiências. São elas: 1) “ter experiências” a posteriori por meio uma abertura para si, para o outro e para o meio, caracterizadas como situações e acontecimentos vividos durante a vida, mas sem tê-los

provocado; 2) “fazer experiências” a priori por meio da abertura e disponibilidade para viver situações e acontecimentos que provocamos, de propósito, dentro de um espírito explorador; e 3) “pensar sobre as experiências” que tivemos a priori (as que provocamos ou não) por meio de uma procura por uma sabedoria de vida.

Diante do exposto, podemos perceber que as atitudes 1 e 2 descrevem contextos mais localizados “[...] de interações e de transações conosco, com os outros, com o ambiente natural ou com as coisas [...]” (p. 51); enquanto a atitude 3 descreve contextos mais gerais de pensar as experiências, colocando-as “[...] em relação a outras experiências de nossa vida, aparecendo outras significações que estabelecem novas relações e novos significados, fazem parte dos contextos dos referenciais socioculturais formalizados [...]” (p. 51).

Segundo Josso (2006), as expectativas que envolvem a formação têm por base a motivação, a necessidade e o desejo. A autora afirma que a cada uma dessas expectativas podemos relacionar um tipo de pedagogia. Por exemplo: no modelo da pedagogia da conversão, dominante nas culturas europeias, a motivação dos próprios formandos é responsável pela metade do processo formativo, restando aos formadores trabalharem com a memória e com exercícios de forma quase que indulgente. Já na pedagogia da reparação, as necessidades advindas da autocrítica orientam esse processo de forma mais saudável e equilibrada; enquanto na pedagogia da sedução as atividades formativas buscam articular prazer ao esforço de aprender.

Essa autora pontua que, entretanto, as instituições formadoras não consideram suficientemente as expectativas de formação e é exatamente essa lacuna que se busca ocupar com o trabalho com a abordagem experiencial, que utiliza as histórias de vida como metodologia de pesquisa e de formação. Dessa forma, propõe uma pedagogia centrada no sujeito da formação:

Trabalhar a demanda da formação no início, tal como ela se inscreve no percurso de vida, trabalhar a partir dessa demanda para negociar pouco a pouco um projeto de formação numa situação de trocas, de confrontos, de perspectivas, de modo que esse projeto de formação dê ao aprendiz um estatuto de ator criativo do seu caminho (JOSSO, 2006, p. 30).

Percebemos que essa pedagogia também é uma pedagogia de troca de saberes, que exige uma grande implicação do sujeito no seu processo formativo. A transformação de vivências e atividades desenvolvidas durante o percurso formativo em experiências demanda tempo, criatividade e um investimento pessoal do sujeito no sentido de abrir-se e engajar-se

intencionalmente ao seu processo de formação. Assim, consideramos que a formação pode tornar-se um projeto de busca e de obra. Busca, porque significa uma postura de abertura ao desconhecido e de constante renovação criativa de nosso ser no mundo; e obra, porque surge a necessidade de estruturar nossas vivências, percepções e interesses de modo a reorganizar nossas relações e energias em atividades organizadas, “[...] ou dito de outro modo, agenciar energia, tempo e matéria para agir” (JOSSE, 2006, p. 33).

Também salienta a autora que, para ganhar precisão, a obra do projeto profissional precisa estar articulada aos demais projetos que fazem parte de uma vida. Dessa forma, o projeto familiar e o projeto existencial de desenvolvimento pessoal também são considerados importantes no processo de realização do ser humano.

Josso (2004; 2006; 2008) em seu extenso e profundo trabalho com Histórias de Vida e de Formação, identifica quatro buscas que orientam, de forma mais ou menos consciente, os itinerários e as escolhas de vida dos sujeitos envolvidos em projetos com narrativas de formação: a busca da felicidade; de si e de nós; de conhecimento ou do “real” e de sentido. A autora salienta que essas buscas podem apresentar-se de forma aleatória e isolada, ou ocorrer simultaneamente, associadas parcialmente ou todas ao mesmo tempo, de acordo com cada singularidade da experiência narrada.

A seguir, faremos uma breve caracterização de cada uma dessas buscas, com o intuito de relacioná-las às experiências formativas que dão base à formação, quer em nível inicial ou continuado, e que também orientam a busca de sabedoria por uma arte de viver a própria existencialidade, sentindo-se bem na própria pele. Isso porque, juntamente com Nóvoa (2000, p. 17), partimos do pressuposto que o eu profissional e o eu pessoal são indissociáveis e que nosso jeito de ensinar revela nosso jeito de ser.

A busca da felicidade (1) é descrita por Josso (2004) como sendo a que fundamenta, explícita ou implicitamente, todas as outras buscas. Na eterna dialética que perpassa a vida humana entre experiências que provocam bem-estar ou sofrimento, o ser acumula experiências que o tornam consciente da fragilidade e efemeridade de sua felicidade e, por conseguinte, da necessidade de tornar-se “nômade da felicidade” no sentido de que é preciso efetuar deslocamentos no confronto entre a felicidade coletiva e a individual. Há quatro posições existenciais que revelam a atitude interior de cada sujeito em relação à sua busca de felicidade. São elas: a posição de expectativa (uma questão de sorte); de refúgio (uma questão

de crença ideológica, pessoal ou religiosa); de intencionalidade (uma questão de perseverança: querer é poder); e de desprendimento (uma questão de oportunidade, com base no esforço e na paciência).

A autora conclui que o segredo da felicidade encontra-se bem guardado no interior de cada pessoa e que as diversas formas de amor<sup>6</sup> ocupam um papel importante em nossas vidas, articulando esta busca à busca de si e de nós e de sentido nas relações que estabelecemos com os outros e conosco. É o amor que nos possibilita desenvolver uma “alteridade solidária” e respeitosa para com os outros, e que, associado à busca de sentido, contribui para o estabelecimento da ética. É importante salientar nossa capacidade de amar a nós mesmos no sentido de estabelecer/manter “[...] uma relação de confiança em nós mesmos que nos permite, ao mesmo tempo, aceitarmo-nos como somos e participar de processos de mudança” (JOSSO, 2004, p. 92). Assim, nas palavras da própria Josso (2004), a busca da felicidade caracteriza-se “[...] como a busca de um saber-apreciar, saber-amar e saber-amar-se” (p. 93).

A busca de si e de nós (2) envolve basicamente duas atitudes que ressaltam o vínculo desta busca com nossas relações com os outros. Alguns priorizam o que podem aprender de si próprios por meio da visão do outro, ou seja, buscam adequar-se às expectativas dos outros nas relações pessoais e sociais que estabelecem, contanto que “[...] este reconhecimento pelo outro lhes dê uma visão reconfortante e valorizante delas próprias” (p. 94); outras pessoas, que identificam no olhar do outro uma ameaça que desvaloriza, podendo até destruir sua integridade, porque a descoberta desse olhar dá-se por meio de experiências dolorosas, a busca de si é orientada por si mesmas, e o reconhecimento por parte dos outros constitui-se apenas como um conforto a mais.

Segundo a autora, essa busca pode até deixar de ocupar um lugar central em certos momentos de nossas vidas quando nos sentimos bem conosco e com os outros, experienciando uma sensação de equilíbrio entre o que damos e o que recebemos na relação com os outros, mas ela nunca está acabada. Ao sentirmo-nos confiantes para explorar outras dimensões da vida, podemos ativar com maior competência cinco recursos que orientam nossas escolhas, tanto nas atividades cotidianas quanto nos momentos de dificuldades. São eles: habilidades, criatividade, avaliação, comunicação e atenção consciente.

---

<sup>6</sup> Paixão, amizade, amor filial, fraterno, compaixão, solicitude, ou seja, todas as formas de amor dado ou recebido nas relações afetivas significativas que uma pessoa estabelece.

A busca de conhecimento ou do “real” (3) caracteriza-se pelo nosso desejo de nos apropriarmos dos diversos saberes, científicos e não científicos, na busca de uma compreensão de mundo que possa melhorar nosso saber-viver. Como fonte inesgotável de informações, a curiosidade humana busca:

Explicações parciais do nosso mundo (para as ciências da Natureza) e do nosso ser-no-mundo (para as ciências do humano, esses saberes pretendem ser descrições do “real” e das “realidades” às quais nos referimos desde a mais tenra idade visto que eles nos são inculcados, por meio dos discursos de vulgarização, como sendo as bases necessárias à nossa integração social e cultural (JOSSO, 2004, p. 97).

Nas narrativas, podemos identificar saberes de experiências do outro, bem como saberes socialmente não valorizados, ou não reconhecidos pela academia. Assim, esses saberes orientam nossas ações, confirmam opiniões, legitimam formas de pensar, de fazer ou de agir, ajudam-nos a compreender a nós mesmos e o contexto no qual estamos inseridos, potencializando transformações e realizações em nossas vidas no enfrentamento das dificuldades que se apresentam ao longo de nossa existência. É importante esclarecer que a busca de conhecimento é um processo complexo, que pode gerar confrontos, desconfortos e transformações radicais em nossa forma de ver a vida (conscientização da fragilidade das crenças do senso comum e das teorias científicas), uma vez que “[...] a integração de novas informações ou de saber-pensar requer reajustamentos em cadeia de todas as ideias que lhe estão associadas” (p. 98). Concluimos, então, que é na busca de conhecimento que a busca de sentido, associada à busca da felicidade e à busca de si e de nós, se inicia.

Finalmente, a busca de sentido (4) pode ter três registros bem diferentes de expressão e caracteriza-se por uma complexa procura de significação. O primeiro é de ordem prescritiva ou explicativa e pode ser classificado como busca de conhecimento, se não houver atribuição de valor, uma vez que o foco é analisar e interpretar um fenômeno, uma situação, um acontecimento, uma atitude de uma pessoa ou uma ação espontânea nossa. O segundo registro orienta uma busca de significado e de orientação das ações decorrentes dessa busca, focalizando um aspecto de nosso ser em relação conosco mesmos ou com o mundo. Já o terceiro registro caracteriza-se pelo caráter filosófico, ou religioso, que orienta nossas escolhas pessoais e sociais ao longo da vida e que a autora denomina de busca de espiritualidade quando ultrapassa essa busca de sentido e busca “[...] inserir o sentido singular das nossas escolhas de vida numa visão do devir humano [...]” (p. 100).

A autora ressalta que a busca de sentido implica um comprometimento ético na procura de valores que orientem nossa vida e que o amor e a compaixão ocupam um lugar central no desenvolvimento de um sentido não egocêntrico ao nosso “ser-no-mundo”. Além disso, esta busca tem uma dimensão de sobrevivência e de dignidade, hoje em dia, especialmente diante das consequências humanas da violência social, da relativização das certezas e dos vazios jurídicos. Em suma, a busca de sentido orienta nosso posicionamento frente aos problemas e dilemas da condição humana no mundo e

[...] apresenta-se como núcleo central na procura de uma arte de viver. Formar-se nesta busca implica, pois, um comprometimento tanto no plano reflexivo como nas práticas individuais ou coletivas que exploram as atitudes interiores e os comportamentos que manifestam esta procura de valores e de orientações de vida, pessoal e social (JOSSO, 2004, p. 101).

A partir dessas colocações, apostamos na “escrita de si” e na “invenção de si” para subverter o que já está posto pelas ideias socialmente valorizadas. Para encorajar a aventura de viver, cultivando a criatividade cotidianamente, reinventando e inovando o próprio processo de formação, de conhecimento e de aprendizagem por meio da tomada de consciência de que é possível “aprender consigo a aprender” (JOSSO, 2004, p. 80).

## 2. TRAJETÓRIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Neste capítulo, abordamos o referencial teórico-metodológico que orientou este estudo. Começamos traçando um breve histórico do uso das narrativas no campo da educação e como estas vêm sendo usadas na área da formação de professores em Língua Inglesa. Em seguida, descrevemos como as narrativas podem potencializar a (auto)formação (Nóvoa, 2010, 2000; Souza, 2008; Josso, 2010, 2000 ) ao tornar o sujeito ator e autor de sua formação. Por fim, concluímos o capítulo descrevendo detalhadamente o contexto, o percurso e os sujeitos desta pesquisa.

### 2.1 O USO DAS NARRATIVAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Desde a década de 1980, vem aumentando o número de pesquisas nos meios educacionais que utilizam abordagens (auto)biográficas, influenciadas por autores como Antônio Nóvoa, Matthias Finger, Pierre Dominicé, Gaston Pineau, Marie-Christine Josso entre outros. De acordo com Souza (2010, p. 94), esse interesse deve-se ao fato de que “O cotidiano humano é, sobremaneira, marcado pela troca de experiências, pelas narrativas que ouvimos e que falamos, pelas formas como contamos as histórias vividas”.

O autor acrescenta que a utilização dessa abordagem em educação tem por objetivos não apenas potencializar o entendimento dos diversos processos e mecanismos educativos em diversos tempos históricos, mas também salientar representativamente as experiências educacionais vividas pelos sujeitos. Assim, as narrativas são produzidas por meio da experiência vivida e do questionamento sobre os significados de suas trajetórias de aprendizagens pessoais no cotidiano escolar.

Vieira (2011) constata que o uso de narrativas em pesquisas no campo da educação aborda diferentes temáticas, indo da história de vida e de formação profissional ao campo do currículo e das práticas pedagógicas. No primeiro caso, as biografias e autobiografias relatam

as experiências vividas no contexto escolar, a partir de documentos como “[...] diários íntimos, diários escolares, cadernos pedagógicos ou, então, a partir da história oral” (p. 15). No caso das narrativas de formação profissional, diferentes experiências cotidianas vividas no percurso do “tornar-se professor” potencializam ações (auto)formadoras centradas na pessoa do professor. No campo do currículo, as narrativas ajudam a compreender as práticas pedagógicas no/do/com o cotidiano escolar, a partir das experiências vividas pelo professor, das diversas situações relacionais estabelecidas e das imagens e dos artefatos culturais escolares.

Apoiada em Bueno et al. (2006), a referida autora também constatou um crescente número na produção acadêmica utilizando abordagens (auto)biográficas, no período de 1985-2003, sendo que estas privilegiavam mais a “construção de fontes de dados” do que a formação docente. De forma semelhante, em leituras exploratórias na busca de pesquisas com narrativas na área de inglês, constatamos que estas são mais usadas para investigar o processo de ensino-aprendizagem de línguas, em detrimento do processo de formação docente.

Na condição de pesquisadora da área da Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, Barcelos (2006) constata que o uso de narrativas como método de pesquisa envolvendo o ensino e aprendizagem de línguas vem aumentando no Brasil e no mundo. Entretanto, a autora esclarece que, desde os anos 1970 e 1980, o uso da pesquisa narrativa estava presente no contexto educacional norte-americano e em vários outros campos, como o da antropologia, história, artes, filosofia, psicologia e linguística entre outros. Ela ainda explica que a sua popularidade tem crescido “[...] devido às suas qualidades históricas e seu potencial para caracterizar a experiência humana [...]” (BARCELOS, 2006, p. 146).

A mesma autora salienta que os trabalhos de Connelly e Clandinin (1990, 2000) são tidos como referência para várias áreas, inclusive para a Linguística Aplicada. Apoiada nos estudos de Telles (2000, 2002, 2004), Barcelos (2006) pontua a adequação da pesquisa narrativa para investigar o pensamento e as experiências de professores, uma vez que esta possibilita a reconstrução de seus conhecimentos individuais e suas representações, contribuindo para que esses professores reflitam mais sobre seu papel como sujeitos de sua própria prática.

Como visto, Nóvoa (2000), Souza (2008) e Josso (2010) corroboram a ideia da intencionalidade do sujeito no seu processo (auto)formativo, por meio da apropriação de experiências vividas. Acreditamos que as atividades desenvolvidas no período de Estágio



Supervisionado podem ser propulsoras dessa intencionalidade, especialmente quando norteadas por práticas crítico-reflexivas. Para Pimenta (2004) “[...] o estágio assim realizado permite que se tragam a contribuição de pesquisas e o desenvolvimento das habilidades de pesquisar. Essa postura investigativa favorece a construção de projetos de pesquisa a partir do estágio” (PIMENTA, 2004, p. 55-56). Nesse sentido, a identidade profissional do futuro professor vai sendo constituída, orientada pela constante reflexão sobre a ação e sua reformulação, fruto de seu comprometimento com a qualidade do ensino.

Quanto ao uso de pesquisas narrativas na Linguística Aplicada, Barcelos (2006) salienta a importância do projeto Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Língua Estrangeira (Amfale), coordenado pela professora Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, envolvendo pesquisadores nacionais e internacionais, na construção de um banco de dados que reúne narrativas de alunos e professores de línguas.

Pesquisando no *site* do Amfale, constatamos que a maioria dos projetos desenvolvidos contempla uma gama variada de diferentes aspectos que perpassam o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, como pontuado anteriormente.

Entretanto, há investigações sobre a formação inicial e continuada de professores de línguas desenvolvidas por pesquisadoras como Eliane Carolina, Dilys Karen Rees, Heloisa Augusta Brito de Mello, Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira (Universidade Federal de Goiás – UFG), Carla Lynn Reichmann (Universidade Federal de Pernambuco – UFPB), Deise Prina e Heliana Melo (Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG).

Barcelos (2006) ressalta, ainda, que as narrativas nos ajudam a refletir sobre nossas experiências, reconstruindo-as com base nas novas percepções que construímos por meio das histórias que contamos e compartilhamos com outros. A autora pontua que há unanimidade entre vários estudiosos em “[...] situar a narrativa como instrumento ou método por excelência que captura a essência da experiência humana e, conseqüentemente, da aprendizagem e mudança humana” (p. 149).

## 2.2 NARRATIVAS COMO PROCESSO DE (AUTO)FORMAÇÃO

Nóvoa (2000) afirma que o mérito de trabalhos sobre narrativas de formação de professores está em dar voz e vez aos professores para participarem das discussões sobre as questões educacionais, buscando resgatar o valor de sua experiência prática. Assim, a abordagem biográfica visa a contribuir para a superação do paradigma tecnicista na formação de professores, no qual o professor é caracterizado como consumidor e reproduzidor de teorias e métodos pensados por outrem. Ao situar a abordagem biográfica dentro de uma nova epistemologia de formação de adultos, o autor ressalta que é dado ao formando o duplo papel de ator e investigador de sua formação.

Desse modo, a abordagem biográfica deve ser entendida como uma tentativa de encontrar uma estratégia que permita ao indivíduo-sujeito tornar-se ator do seu processo de formação, por meio da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida. [Além disso,] [...] procura desencadear uma reflexão teórica sobre o processo de formação dos adultos, dando aos formandos o estatuto de investigadores (NÓVOA, 2000, p. 168).

A importância da reflexão também é ressaltada por Josso (2000, p. 65) na constatação de que a biografia educativa é construída em três etapas reflexivas: a elaboração de uma narrativa oral e/ou escrita, a compreensão do processo de formação e do processo de conhecimento. A autora esclarece que a maior dificuldade reside em alcançar as duas últimas etapas.

Por meio do trabalho com narrativas de formação, o sujeito aprende pelas recordações-referências do percurso de sua vida, resgatando sentimentos e lembranças que marcaram sua aprendizagem experiencial. Apoiando-se em Josso (2002), Souza (2008) explica que essas recordações-referências são simbólicas e possuem duas dimensões: uma concreta (nossas percepções e imagens visuais) e outra invisível (nossas emoções, sentidos e valores). Portanto, “A escrita da narrativa nasce, inicialmente, de questionamentos dos sujeitos sobre o sentido de sua vida, suas aprendizagens, suas experiências e implica reflexões ontológicas, culturais e valorativas de cada um” (SOUZA, 2008, p. 93).

O autor ressalta que a base existencial das “práticas de escrita de si e das narrativas” é a experiência e é ela que dá sentido e potencializa esse tipo de abordagem como processo de formação e de conhecimento. Por ser um processo de investigação-formação e autoformação,

a centralidade do sujeito é garantida pela apropriação das experiências vividas, tornando-o ator e autor de sua própria história. Para ele:

A abordagem experiencial, a partir do trabalho com as histórias de vida ou com as biografias educativas, configura-se como um processo de conhecimento. Um conhecimento de si, das relações que se estabelece com o seu processo formativo e com as aprendizagens construídas ao longo da vida. Através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, o qual se revela através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes, ao narrar com profundidade (SOUZA, 2008, p. 90).

As singularidades, quando narradas com profundidade, engatilham o processo da formação porque promovem um conhecimento de si, levando o sujeito a refletir sobre sua subjetividade e identidades de diferentes formas. Os sentidos são atribuídos individual e coletivamente a partir da capacidade de falar e escrever sobre si, potencializando sua compreensão dos percursos formativos. Assim, as narrativas configuram-se como um instrumento valioso para a compreensão do processo de formação de professores, por articularem de forma consciente experiências, emoções e aprendizagens individuais e coletivas vividas em diferentes contextos. Responder a perguntas do tipo: “como me tornei no que sou” ou “como tenho eu as ideias que tenho” possibilitam, segundo Josso (2010), o esforço da flexibilidade, “[...] de pôr em ação a Atenção Interior, que permitirá ao educando ser sujeito e objeto da sua investigação, por efeito da distanciação que implica a escrita do que foi pensado por meio dos debates com o grupo e com os animadores” (JOSSO, 2010, p. 67).

Percebemos que a pesquisa com narrativas de formação, além de envolver a rememoração individualizada de experiências vividas e reflexões sobre estas por parte do pesquisado, envolve também processos associativos, nos quais as narrativas de cada participante podem ser enriquecidas com as narrativas de outros participantes do grupo pesquisado.

A perspectiva colaborativa da pesquisa com narrativas de formação implica aprendizagens e teorizações sobre as práticas tanto do pesquisador quanto dos pesquisados, porque a experiência sobre a escuta e leitura das narrativas de meus alunos e alunas [...] têm me colocado, cotidianamente, na possibilidade de compreender e ampliar as minhas trajetórias de formação e minha própria história (SOUZA, 2008, p. 96).

É um duplo movimento de identificação e de distanciamento, em que as dimensões pessoais são mobilizadas nos espaços institucionais, possibilitando o encontro da teoria com a prática, da razão com o sentimento, do uno com o todo. O movimento de passar para uma linguagem a rememoração das experiências vividas distancia o sujeito de si mesmo, na preocupação de expressar seu pensamento de forma inteligível para outros.

Autores que usam a pesquisa narrativa na área da formação docente defendem que as narrativas possibilitam que as experiências orientadoras do trabalho docente sejam reveladas na organização e articulação de seus conhecimentos e de suas crenças sobre ensino e aprendizagem, auxiliando-os a compreender melhor seus processos de constituição identitária, refletidos nas histórias que narram.

A integração de aprendizagens, descobertas, competências e significados em nossas atividades de forma consciente é que nos possibilita compreender os processos de formação. Para ser sujeito de sua formação, é necessária uma presença consciente do sujeito em seu processo formativo, no sentido sartriano de descobrir o que ele faz com o que os outros fizeram dele.

Isso implica uma presença consciente do sujeito, sem a qual falaríamos mais de 'adestramento' do que de formação. [...] O ser em formação só se torna sujeito no momento em que a sua intencionalidade é explicitada no ato de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação para favorecê-lo ou reorientá-lo (JOSSO, 2010, p. 78-79).

Nóvoa (2010) pontua que o método (auto)biográfico possibilita “[...] repensar as questões da formação, acentuando a ideia que “ninguém forma ninguém” e que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (NÓVOA, 2010, p. 166-167). Apoiado em Gaston Pineau, o referido autor acrescenta que, ao tornar-se sujeito do seu processo formativo, o formando participa da produção do saber, deixando de ser um mero consumidor de conhecimentos. Dessa forma, ele participa como ator e investigador de sua formação, o que constitui um processo autoformativo, que transforma “[...] lugares de formação em lugares de investigação” (NÓVOA, 2010, p. 179), proporcionando a cada formando a apropriação de seu processo de formação.

### 2.3 NOSSO CAMPO DE PESQUISA

Nossa proposta foi de cunho qualitativo, visando a investigar a disciplina Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II (ES II) do curso Letras-Inglês da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), no período de 2011/01. Isso, no intuito de apreender, nas narrativas

produzidas pelos alunos estagiários dessa disciplina, como se dá a apropriação das experiências formativas na constituição profissional docente mediada pelo Estágio Supervisionado.

Assim, as perguntas que orientaram a pesquisa foram: como as experiências produzidas no Estágio Supervisionado contribuem para o processo de constituição profissional docente dos licenciandos em Letras-Inglês? Quais experiências formativas são consideradas significativas para a formação inicial docente? Como esses estudantes se apropriam das experiências pedagógicas no período do Estágio Supervisionado, para sua formação profissional docente? Enfim, como a disciplina Estágio Supervisionado se constitui, no processo de formação do professor de Letras-Inglês?

O objetivo geral desta pesquisa foi compreender o processo de constituição profissional da docência dos licenciandos em Letras-Inglês, por meio de narrativas produzidas no Estágio Supervisionado. Entre os objetivos específicos, temos: compreender quais experiências formativas narradas pelos estudantes do curso de Licenciatura em Letras-Inglês são consideradas significativas para a formação inicial docente; analisar como esses estudantes apropriam-se das experiências pedagógicas no período do Estágio Supervisionado, para sua formação profissional docente e, por fim, analisar como a disciplina Estágio Supervisionado se constitui no processo de formação do professor de Letras-Inglês.

Analizamos as narrativas das experiências de docência e reflexões sobre essas experiências presentes em relatórios de estágio e questionários *online*, e produzimos novas narrativas, a partir do diálogo entre a pesquisadora e a professora orientadora de estágio e a regente. As respostas que estávamos buscando permitiram-nos uma visão mais ampla do problema proposto e indicaram outros caminhos a serem percorridos em novas investigações.

### **2.3.1 A Configuração do Estágio no Curso Letras-Inglês**

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Letras-Inglês da Ufes, o propósito do curso é formar professores de língua inglesa, para o Ensino Fundamental e Médio, podendo o futuro profissional atuar em escolas públicas e privadas e em institutos de línguas. Como pré-requisito, o aluno deve comprovar o domínio do idioma em nível avançado, uma

vez que as aulas teóricas são ministradas exclusivamente em inglês. O curso é oferecido nos turnos matutino e vespertino, de acordo com o ingresso do aluno no primeiro ou segundo semestre respectivamente. A duração mínima do curso é de quatro anos e a máxima, de sete anos.

A Resolução nº 74/2010 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Ufes, que institui e regulamenta o Estágio Supervisionado curricular nos cursos de graduação, estabelece que este deve ser de natureza articuladora entre ensino, pesquisa e extensão, objetivando capacitar o graduando para ação-reflexão-ação e garantir sua inserção na realidade escolar e educacional.

O planejamento, elaborado conjuntamente por docentes da universidade e por profissionais supervisores do campo de estágio, deve resultar em um Plano de Estágio. O artigo 4º descreve as atividades de estágio, caracterizando-as como vivências que estimularão o desenvolvimento de atividades e posturas profissionais, possibilitando ao estudante desenvolver o senso crítico e atitudes éticas, integrando o saber, o saber fazer e o saber conviver.

Como disciplina do curso Letras-Inglês da Ufes, este deve ser obrigatório, ficando a sua programação e o seu planejamento a cargo da ação conjunta do aluno, do docente e do supervisor, resultando num Plano de Estágio. O programa da disciplina Estágio Supervisionado II do curso Letras-Inglês da Ufes segue as orientações da Resolução CNE/CP 02/2002 e do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), perfazendo uma carga horária de 200 horas, sendo que 80 horas são de teoria e 120 horas, de prática. As demais 200 horas são cumpridas na disciplina Estágio Supervisionado I.

Na descrição do campo de estágio, percebemos o incentivo a práticas colaborativas, podendo ser realizado em instituições públicas e/ou privadas, desde que apresentem condições adequadas para a formação profissional do estudante, tais como: infraestrutura material; aceitação da supervisão e da avaliação dos estágios pela Ufes e também aceitação das normas que regem os estágios da Ufes.

Cabe à Ufes elaborar um termo de compromisso entre as partes, indicando as condições de adequação do estágio à proposta pedagógica do curso, à etapa e modalidade da formação escolar do estudante e ao horário e calendário escolar. Deve também indicar um docente orientador, da área a ser desenvolvida no estágio, como responsável pelo acompanhamento e

avaliação das atividades do estagiário e exigir do educando a apresentação periódica de relatório das atividades.

Por outro lado, cabe ao coordenador do estágio possibilitar e acompanhar a inserção dos alunos nos campos de estágio, estabelecer a articulação entre os docentes orientadores, bem como sistematizar, analisar e tornar público no interior do curso o processo de estágio a cada semestre.

Os critérios usados nas avaliações e os resultados obtidos ao longo do processo devem ser comunicados ao estagiário. Ele também deve receber orientações que possam ajudá-lo no desenvolvimento de suas atividades. Sua aprovação dependerá de uma frequência mínima e rendimentos de acordo com os critérios estabelecidos nos PPCs, nos programas das disciplinas e nas resoluções exaradas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe) que normatizam o assunto.

De acordo com o Programa da Disciplina Estágio Supervisionado II do curso de Letras-Ingês da Ufes, em vigor em 2011/01, dentre as ações previstas na ementa do curso constam a observação, a vivência e a análise crítica dos processos educativos em geral e didático-pedagógicos que ocorrem na escola; o estudo da dimensão dos processos de ensino-aprendizagem e as relações teórico/práticas no cotidiano escolar, como, por exemplo, o conceito de currículo, o planejamento, as ações pedagógicas, a seleção e organização de conteúdos, metodologias de ensino; material didático e avaliação da aprendizagem. Além destas, também estão incluídas ações docentes, entendidas como regência de classe e a elaboração e a operacionalização de projetos pedagógicos, com orientação para o Ensino Médio. Coerentemente com a ementa, os objetivos do curso são levar o aluno a:

1. Estabelecer contato inicial com a realidade do campo de atuação, articulando os conhecimentos específicos adquiridos com a prática;
2. Problematizar a prática docente, desenvolvendo pesquisa e propondo ações de intervenção;
3. Avaliar permanentemente a prática, estabelecendo uma visão crítica de reflexão e questionamento no estágio, com o intuito de aprimorar e amadurecer os conhecimentos obtidos durante sua formação acadêmica e a prática pedagógica desenvolvida/vivenciada;
4. Despertar para o desenvolvimento dos princípios do exercício profissional, com responsabilidade e ética profissional e pessoal;
5. Perceber a ligação entre o conhecimento específico a que se propõe ensinar e os demais campos do conhecimento humano;
6. Propiciar ao aluno a vivência de atividades e dos problemas do dia a dia, inerentes à função de docente.

(Fonte: Programa da Disciplina ES II, 2011/01)

Percebemos que as atividades dessa disciplina como componente curricular são orientadas pelo paradigma do professor crítico-reflexivo, buscando articular a teoria com a prática, na formação do professor pesquisador, em consonância com as sugestões de Pimenta e Lima (2004). Para as referidas autoras, o conceito de estágio curricular é definido como um campo de conhecimento que objetiva integrar o processo de formação do aluno-professor ao campo de atuação da escola, da secretaria da educação, de associações e outros, sendo o referido campo “[...] objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso”. (p.24). Ainda esclarecem que o estágio “[...] não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade” (p.45). Indicam a pesquisa no estágio, como método de formação, visando a desenvolver nos futuros professores habilidades e postura de pesquisador.

Conforme Machado (2011), o processo da disciplina Estágio Supervisionado II é planejado em várias fases. No primeiro mês, os alunos têm aulas na Ufes para estudar/refletir sobre vários assuntos pertinentes ao trabalho com o ensino em nível médio e há também um encontro com as professoras regentes do Ifes para definição das turmas que receberão estagiários, distribuição e agrupamento dos alunos entre as professoras/turmas com as quais trabalharão. Ainda nesse encontro, são apresentados ao espaço físico da escola-campo de estágio.

A referida autora explica que, no segundo mês, inicia-se a fase de observação das aulas das professoras regentes, com o registro de anotações e reflexões sobre as aulas, a metodologia adotada, a relação professor-aluno e aluno-aluno, o comportamento da turma, enfim, experiências do cotidiano escolar que testemunharam. Além disso, buscam identificar um problema para ser solucionado ou minimizado durante seu processo de estágio e também aplicam um questionário de *Needs Analysis* que os orientará na elaboração do Plano de Trabalho das atividades de estágio.

Machado (2011) salienta que a regência ocorre no terceiro e quarto meses, sob a observação, orientação, *feedback* imediato e avaliação das professoras regentes e da professora orientadora de estágio. Esta última também os orienta na elaboração e adequação dos planos de aula ao Plano de Trabalho traçado na fase de observação, acompanhando todo o processo de desenvolvimento das atividades de estágio. Ainda nesta fase, os alunos devem aplicar um teste envolvendo todo o conteúdo trabalhado por eles, corrigir e dar *feedback* ao entregá-los



aos alunos do Ifes, que, por sua vez, também poderão avaliar o desempenho dos estagiários em um questionário aplicado especialmente para este fim.

Desse modo, percebemos que na metodologia adotada para o desenvolvimento das atividades de estágio, a elaboração e a apresentação de pesquisa, bem como a apresentação de experiências desenvolvidas na escola-campo de estágio, são acrescentadas às atividades mais tradicionais de planejamento e elaboração de material didático para a regência ali aplicada. Essas atividades normalmente são feitas sob a orientação do professor orientador em encontros individuais.

De acordo com o Programa da Disciplina, o conteúdo programático prevê o estudo das bases conceituais acerca da diversidade na educação; do trabalho docente e dos sujeitos da escola; do ensino profissional e do Inglês para fins específicos, além de conceitos básicos sobre o professor reflexivo e sua prática pedagógica.

Os critérios do processo de avaliação da aprendizagem envolvem:

1. Preparo e participação nas discussões em sala de aula;
2. Elaboração e apresentação de um plano de ensino e de uma reflexão crítica abordando as temáticas discutidas em sala de aula e a experiência e estágio;
3. Atividades em campo de estágio com planejamento, execução e autoavaliação crítica reflexiva;
4. Organização de um portfólio<sup>7</sup> com registro de todos os planos de aula, dificuldades encontradas, sugestões de mudança no plano de aula e materiais didáticos produzidos durante o Estágio;
5. Socialização da produção dos alunos decorrente das intervenções do estagiário. (Programa da Disciplina ES II, 2011/01)

Esclarecemos que, apesar de termos elencado um dos instrumentos avaliativos da disciplina ES II (os relatórios finais ou portfólios) como uma das fontes deste estudo, não foi nossa intenção fazer julgamentos, atribuindo valores ou desvalorizando essa ou aquela prática em nossas interpretações. Pelo contrário, nossa pretensão investigativa foi visibilizar as diversas singularidades de cada licenciando: ações, emoções, dificuldades, êxitos, contradições, conflitos, enfim, experiências, no intuito de ampliar nossos horizontes em torno dos processos formativos mediados pelo Estágio Supervisionado.

---

<sup>7</sup>Em entrevista informal com a professora orientadora do ES II, ela explicou que, apesar de usar no Programa da Disciplina Estágio Supervisionado II, o nome “portfólio” para designar o trabalho final escrito, articulador de todas as atividades desenvolvidas durante o período da disciplina, na realidade, trata-se de um relatório final de estágio, devido às características constitutivas deste. Portanto, decidimos adotar a última nomenclatura para nos referirmos a esse objeto, ao longo deste trabalho.

### 2.3.2 Caracterização dos Sujeitos: Nossos Companheiros de Viagem

Os sujeitos de nossa pesquisa foram nove<sup>8</sup> dos 22 alunos da disciplina Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II (ES II), no período letivo de 2011/01, da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Esta turma foi selecionada, primeiramente, por ter desenvolvido as atividades de estágio na instituição em que esta pesquisadora trabalha<sup>9</sup>, e, também, por ter produzido relatórios finais de estágio com reflexões e elementos pertinentes ao objeto deste estudo.

A aplicação de um questionário semiestruturado<sup>10</sup> foi feita no intuito de descrever um perfil desses alunos, considerando, por exemplo: faixa etária; tipo(s) de instituição(ões) onde estudou/estuda Inglês e duração desses estudos; nível de proficiência na língua; ocorrência ou não de atuação(ões) prévia(s) como professores; localização e duração dessa(s) atuação(ões); motivação(ões) para o curso de Licenciatura em língua inglesa; e expectativas profissionais depois do término do curso.

Consideramos importante conhecer um pouco de suas histórias de vida, o que nos auxiliou a compreender melhor suas narrativas e, nestas, suas concepções de formação e de Estágio Supervisionado. A viabilidade do desenvolvimento desse trabalho dependeu da colaboração mútua entre pesquisadora, professores e alunos estagiários, no reconhecimento de que, apesar de os objetivos individuais serem diferenciados, há possibilidade de diálogo e de aproximações entre esses objetivos, transformando-os em objetivos comuns. Assim, uns precisam dos outros, e essa interdependência caracteriza a forma como cada um contribuiu para a execução das diferentes etapas da pesquisa.

Os nove estagiários participantes desta pesquisa eram oito mulheres e um homem, com idade entre 25 e 49 anos, na época da aplicação dos questionários<sup>11</sup>. Nessa mesma ocasião, eles eram egressos do curso de Licenciatura Letras-Inglês da Ufes, com, aproximadamente, um ano de formados. É importante ressaltar que sete dos entrevistados trabalhavam como

---

<sup>8</sup> Dos 22 alunos matriculados na disciplina Estágio Supervisionado II, 9 (40,9%) concordaram em participar deste estudo, autorizando o uso dos relatórios finais produzidos para análise e respondendo ao questionário aplicado *online*.

<sup>9</sup> A pesquisadora foi uma das três professoras regentes a contribuir com o desenvolvimento das atividades de Estágio Supervisionado nesse ano.

<sup>10</sup> Em anexo, nos Apêndices.

<sup>11</sup> Novembro/2012.

professores de Inglês e dois atuavam em outras áreas: recepcionista bilíngue e assistente administrativo.

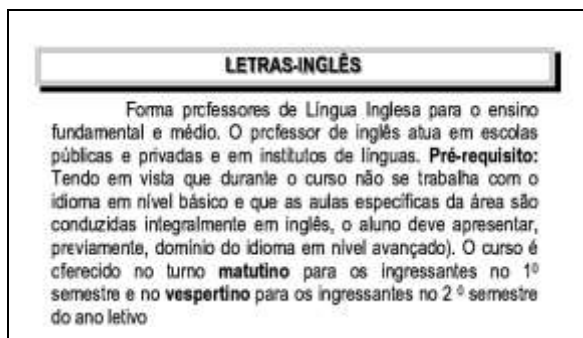
Quanto à escolaridade desses sujeitos, mais especificamente em relação ao estudo da língua inglesa, constatamos que quatro dos participantes não estudaram Inglês na educação infantil porque a disciplina não foi ofertada; e a mesma quantidade (quatro) não informou se havia estudado Inglês nesse período. Possivelmente, estes não estudaram, uma vez que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), de 1996, ainda vigente, o ensino de língua estrangeira moderna só é obrigatório na segunda etapa do Ensino Fundamental. Curiosamente, um participante estudou Inglês na Educação Infantil.

Apesar de mais da metade (cinco) dos entrevistados ter estudado Inglês no Ensino Fundamental, na rede particular, um não estudou e três não informaram. Segundo a LDB, pelo menos uma língua estrangeira moderna deve ser ofertada nesse período, fazendo-nos presumir que outra língua pode ter sido estudada. Entre os participantes da pesquisa, seis estudaram Inglês no Ensino Médio, na rede particular, e um estudou em ambas as redes, pública e particular. Inadvertidamente, dois participantes não informaram se haviam estudado ou não Inglês neste nível, fato que mais uma vez nos fez presumir que, possivelmente, tenham estudado outra língua, diante da obrigatoriedade do estudo de uma língua estrangeira moderna no Ensino Médio, conforme a mesma Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. É interessante observar que oito participantes estudaram Inglês em institutos particulares de idiomas, durante uma média de 4,75 anos e apenas um dos participantes alegou nunca ter estudado formalmente a língua, considerando-se autodidata. Dentre os que estudaram em institutos de idiomas, dois também tiveram professor particular por uma média de dois anos; e um participante informou ter feito intercâmbio cultural por onze meses.

A Figura 1 informa sobre os pré-requisitos para ingresso no curso de Letras-Inglês da Ufes, sendo um deles o domínio do idioma em nível avançado<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> De acordo com o prestigiado programa de certificação internacional de proficiência em Língua Inglesa da Universidade de Cambridge, na Inglaterra, os níveis de proficiência em língua inglesa podem ser classificados de acordo com os exames oferecidos em básico, intermediário, intermediário superior, avançado e proficiente. Para mais informações, vide o site: [www.cambridge-efl.org.uk/brazil](http://www.cambridge-efl.org.uk/brazil). Outro parâmetro muito utilizado atualmente pelas editoras de livros para o ensino de línguas é o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, que divide o conhecimento dos alunos em três categorias, cada uma com duas subdivisões: A – falante básico: (A1 – iniciante e A2 – básico); B – falante independente: (B1 – intermediário; B2 – usuário independente) e C – falante proficiente: (C1 – proficiência operativa eficaz; C2 – domínio pleno).



**Figura 1** – Demonstrativo dos pré-requisitos para ingresso no curso de Letras-Ingês da Ufes

**Fonte:** Site do Manual do Candidato ao Vestibular da Ufes de 2011

Coerentemente, a maioria dos sujeitos pesquisados possui nível de proficiência avançado (seis participantes). Este fato coloca o curso de Licenciatura em Letras-Ingês da Ufes em posição privilegiada em relação a muitos outros cursos. Segundo Cox e Assis-Perterson (2008), a maioria dos cursos de Letras oferece habilitação dupla. Consequentemente estes são obrigados a dividir a carga horária entre o ensino das duas línguas habilitadas e suas respectivas literaturas, além das demais disciplinas pedagógicas e do campo da linguística e ainda aceitam receber alunos com pouco ou nenhum domínio do idioma. Nesse contexto, a autora explica que a carga horária de língua estrangeira não ultrapassa 400 horas-aula, impossibilitando que aqueles formandos que ingressaram com conhecimentos ínfimos sobre a língua-alvo ultrapassem o nível pré-intermediário, considerado insuficiente para a boa prática docente.

Alguns dos textos analisados nas edições do CLAFPL na nossa revisão de literatura corroboram a inadequação da proficiência linguística dos professores formados em muitos cursos de Letras, especialmente os de Licenciatura dupla. Short (2007, p. 974) constata que “[...] os licenciandos, em sua maioria, não apresentam proficiência linguística satisfatória na língua que pretendem lecionar [...]”, enquanto Silva (2008) relaciona o desempenho inadequado do professor à estrutura curricular dos cursos de Letras e às condições inadequadas de ensino de línguas estrangeiras na maioria das escolas. Bühner (2008) também constatou que o desempenho linguístico configura-se como um dos desafios a serem superados para o bom desenvolvimento das atividades de estágio pelo grupo por ela pesquisado.

Retornando à caracterização dos participantes do nosso estudo, dois participantes afirmaram estar no nível intermediário. Relacionando essa informação aos achados na revisão

bibliográfica, destacamos a importância do domínio das quatro habilidades<sup>13</sup> e dos conteúdos específicos da língua inglesa como facilitadores de um bom desempenho acadêmico e profissional.

Mais uma vez, um participante não forneceu a informação solicitada: seu nível de proficiência na língua. Não sabemos se o fato ocorreu por falta de atenção ou por intenção de omitir essa informação.

Segundo a professora orientadora de estágio, o nível de proficiência do aluno do curso de Letras-Inglês é variado e que por isso:

[...] uma grande parte dos nossos alunos está tendo aula no CLC, isso acontece porque a configuração hoje, o perfil do aluno que entra na Ufes, no curso de Letras-Inglês, sofreu uma mudança. Na época em que eu estudei, por exemplo, você já vinha com um curso completo de inglês, hoje nós temos muitos autodidatas, temos também aqueles alunos que entram em nível intermediário que precisam de um apoio. [Isso] eles encontram no CLC, porque é gratuito para os alunos de Letras-Inglês [...] (Professora Orientadora – Entrevista).

Quando perguntados sobre a motivação para a escolha do curso Letras-Inglês, quatro participantes basearam sua escolha profissional no fato de gostar da língua inglesa e outros quatro alegaram motivos variados, como já ter conhecimento do idioma, querendo “aprender mais sobre o Inglês e aprender como ensinar a língua”, ter descoberto que tinha “habilidade para ensinar” ao ajudar amigos, “Paixão pelo processo de aquisição de línguas e pela autonomia que saber idiomas diferentes traz ao indivíduo” ou simplesmente “ter uma profissão”.

Percebemos que a experiência com o idioma perpassa parte das respostas (quatro), confirmando nossa suspeita de que a experiência prévia ou concomitante com a língua inglesa, em diferentes formas e em diferentes contextos, é um fator importante para a qualificação profissional do professor de línguas, por expressar um domínio maior das habilidades envolvidas no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, baseado na própria experiência de vida. Dessa forma, entendemos que experiência constitui-se como um dos conceitos-chave nas pesquisas sobre formação profissional. Cabe ressaltar que foi essa experiência que os participantes apontaram como motivadora para a escolha do curso Letras-Inglês para sua formação profissional. Por outro lado, um dos entrevistados tomou como referência o professor de Inglês que teve no curso de idiomas, não havendo nenhuma menção

---

<sup>13</sup> Ouvir, falar, ler e escrever.

ao professor da escola da educação básica. Isso gera uma preocupação e um desafio no sentido de ampliar e qualificar o ensino da língua inglesa em todos os níveis da escola básica. Na LDB, as línguas estrangeiras aparecem na parte diversificada do currículo e uma é obrigatória a partir da quinta série. Entretanto, a referida Lei define que a escolha da língua estrangeira é tarefa da comunidade escolar e em consonância com as possibilidades da instituição. Ora, se uma instituição de ensino não possui as condições necessárias para o ensino de uma língua estrangeira moderna, como recomenda a lei, entendemos que os órgãos públicos responsáveis pela fiscalização da qualidade de ensino oferecida nas escolas brasileiras devem tomar medidas no sentido de garantir que as leis sejam cumpridas. Só assim será possível efetuar melhorias significativas na já tão difamada qualidade da educação de nossas escolas – públicas e privadas.

Apesar de termos apreendido em quase todos os relatórios certa preocupação com a desvalorização social da profissão docente, quando perguntados sobre as expectativas de trabalho antes e depois da graduação, as respostas mantiveram-se praticamente as mesmas: sete participantes responderam que pretendiam trabalhar em institutos de idiomas, contra apenas dois que planejavam trabalhar em escolas públicas. Dentre estes sete, seis intencionavam continuar os estudos, fazendo cursos de pós-graduação: mestrado – seis; especialização e doutorado – três. Desses, cinco planejavam tornar-se professores universitários. Entre as duas pessoas que apresentaram a intenção de trabalhar em escolas públicas, uma também considerava trabalhar em escolas particulares. Entre outras possibilidades de trabalho, quatro indicaram o trabalho em empresas e como professor particular autônomo; e três, como tradutor/intérprete. Entre os que cogitavam trabalhar como professor autônomo, um ressaltou, depois da graduação, que acha a modalidade de Inglês para Negócios uma das mais rentáveis para os formandos em Letras-Inglês.

Como pudemos perceber, as possibilidades de trabalho para o profissional graduado em Letras-Inglês foram muitas, variando da docência à tradução, sem descartar o trabalho autônomo como tradutor/intérprete ou professor particular e, ainda, o trabalho em empresas como secretário bilíngue, recepcionista ou tradutor/intérprete, também.

Dos nove participantes, oito tiveram uma atuação docente prévia ao Estágio Supervisionado, como professores de inglês, no Centro de Línguas da Ufes (CLC), por uma média de dois anos. Desses sujeitos, dois também atuaram por uma média de dois anos no Centro Estadual de Idiomas (CEI) da Secretaria de Estado da Educação (Sedu); e outros dois atuaram por uma

média de três anos em outros cursos particulares de idiomas. Consideramos importante ressaltar que sete participantes avaliaram essa atuação prévia como muito boa, devido ao apoio pedagógico recebido, especialmente no CLC, e a oportunidade de colocar em prática conhecimentos que aprenderam na graduação. A participante, que avaliou a experiência como boa, justificou que “[...] só faltava o apoio de alguém mais experiente quando tinha alguma dúvida”.

Contamos também com a colaboração da professora orientadora de ES II, que nos ajudou a entrar em contato com os estagiários para solicitar sua autorização para usar seus relatórios de estágio na pesquisa, além de participar de um encontro-entrevista. Outra participação importante foi a da professora regente do Ifes, que aceitou nosso convite para compartilhar conosco suas percepções sobre a formação docente mediada pelo Estágio Supervisionado. Da nossa parte, esperamos ter contribuído com o processo formativo desses estagiários, bem como com o desenvolvimento e análise teórico-prática da disciplina ES II, como componente curricular do curso Letras-Inglês.

### **2.3.3 As Fontes: Nossos Mapas nas Trilhas Percorridas**

Como fontes de pesquisa, utilizamos as narrativas presentes na “escrita de si” em cinco<sup>14</sup> relatórios de estágio produzidos por nove estagiários, distribuídos em duplas, trios ou grupos de quatro. Os itens do roteiro desses relatórios de estágio que tratam da reflexão e avaliação das experiências vivenciadas no ES II constituem as unidades de análise adotadas para o desenvolvimento deste estudo.

Dentre os elementos contemplados na elaboração dos relatórios finais, focalizamos nossa análise nos seguintes instrumentos:

- questionários aplicados para identificar o perfil/interesses da turma;

---

<sup>14</sup> Nove dos 22 alunos estagiários da turma ES II, 2011/01, concordaram em participar da pesquisa, assim, cinco dos dez relatórios produzidos pela turma foram analisados.

- anotações sobre as observações das aulas do professor regente, para entender a escolha do problema identificado para ser pesquisado e montado um plano de ação para resolvê-lo ou amenizá-lo a partir de uma revisão teórica sobre o assunto;
- reflexões sobre as aulas nas quais atuaram como regentes;
- autoavaliações;
- reflexões críticas sobre a experiência de estágio (dificuldades, limites, contribuições);
- avaliações do curso Letras-Inglês;
- relatos e justificativas das expectativas profissionais; e
- atividades pedagógicas produzidas pelos estagiários.

O objetivo da elaboração dos relatórios de estágio pelos próprios estagiários foi o registro das experiências e da reflexão sobre essas experiências vividas ao longo do ES II, segundo um roteiro previamente apresentado pela professora orientadora, composto pelo registro da caracterização do contexto escolar no qual atuaram, das aulas observadas e das reflexões sobre estas, do problema identificado/levantado por eles, dos objetivos traçados para sua solução, da bibliografia de apoio, dos planos das aulas em que atuaram como regentes e das reflexões concernentes a estas, e, finalmente, da avaliação de todo o processo do estágio e do curso como um todo.

Esclarecemos que nos relatórios encontram-se mescladas narrativas de si (reflexões críticas sobre as aulas em que atuaram como regentes e sobre o processo do estágio) e narrativas do outro (reflexões críticas sobre as aulas do professor regente e sobre o problema identificado por eles no processo ensino-aprendizagem mediado pelo professor regente e alunos da escola de campo). Ressaltamos que nosso foco concentrou-se nas narrativas de si, sem, no entanto, desconsiderar o contexto no qual foram produzidas.

É importante considerar que “Cada narrativa permite que constatem em que é que nesta ou naquela semelhança há uma diferença e em que é que no próprio núcleo de tal ou tal diferença há uma semelhança possível” (JOSSO, 2010, p. 68-69). E, assim, buscamos identificar, nas narrativas do percurso formativo desses estagiários, qual sua concepção de formação e de



estágio e quais experiências foram mais significativas para o seu processo de tornar-se professor, respeitando e visibilizando as singularidades.

Reiteramos que não buscamos modelos padronizados de formação, por acreditarmos que este é um processo que se estende por toda a vida. Nosso objetivo maior consistiu em contribuir com a formação docente, por meio da análise crítica da constituição do ser professor de Inglês, dentro dos limites e das possibilidades do ES identificados no caso estudado, na perspectiva dos formandos durante a disciplina ES II e depois de um ano da conclusão do curso.

Cientes de que “A posição de exterioridade do investigador constitui aqui um limite, cujos efeitos de “deslocamento” podem ser atenuados pela reflexão do investigador sobre o seu próprio processo de formação.” (JOSSO, 2010, p. 66) propusemos complementar a produção textual dos relatórios com narrativas orais de, se fosse possível, pelo menos cinco estagiários que aceitassem nosso convite para participar de um encontro para narrar suas experiências de docência a partir da análise dos seus relatórios. Ao entrecruzar esses dois caminhos narrativos, pretendíamos identificar as contribuições do próprio Estágio Supervisionado para a formação profissional do professor de língua inglesa iniciante. Pretendíamos também captar que experiências foram mais significativas nesse processo e como elas poderiam contribuir com o processo de identificação profissional.

Infelizmente, esse encontro, que seria gravado em áudio, não aconteceu da forma como planejamos, obrigando-nos a limitar nossas interpretações com base nas narrativas dos relatórios e dos questionários *online* que utilizamos primordialmente para caracterizar o perfil dos participantes da pesquisa. Ainda assim, esperamos ter conseguido explicitar alguns dos “fios condutores” que possibilitaram compreender melhor os encadeamentos das experiências do processo formativo com a concepção de formação e de estágio dos sujeitos participantes, por meio das reflexões sobre seu processo de formação.

Buscávamos ainda apreender a ocorrência de mudanças significativas entre os dois momentos distintos de produção de narrativas e possibilitar aos participantes da pesquisa questionarem-se retroativamente sobre seu processo de formação, buscando compreender não só a intencionalidade de suas ações, mas também se e como estes participantes configuravam-se como sujeitos de sua formação.

É importante ressaltar que as narrativas produzidas nos encontros com a professora orientadora e a regente, bem como nos questionários *online* respondidos pelos alunos estagiários, também compõem o corpus deste estudo.

### **2.3.4 Os Procedimentos: Nosso Roteiro de Viagem**

Essa pesquisa dividiu-se metodologicamente em três momentos. O primeiro começou a ser desenvolvido em abril de 2011, quando três professoras, inclusive esta pesquisadora, do Instituto Federal Espírito Santo (Ifes), campus Vitória, receberam um grupo de vinte e dois alunos do curso de Letras-Inglês da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Esses alunos desenvolveriam atividades pertinentes à disciplina Estágio Supervisionado da Língua Inglesa II (ES II). Depois de uma reunião preliminar que teve por objetivo apresentar os participantes do processo<sup>15</sup>, o espaço físico da escola de campo, a abordagem metodológica de ensino e a aprendizagem de línguas adotada pelas professoras do instituto e a distribuição dos grupos de alunos entre os professores regentes, iniciaram-se as observações de aula, feitas em dupla, em trios ou em grupos de quatro<sup>16</sup>. Julgamos importante incluir o contexto inicial do desenvolvimento das atividades de estágio, e do qual participamos como uma das colaboradoras, por ter sido ele o gerador de uma das nossas fontes de pesquisa: os relatórios finais de Estágio ou portfólios.

Assim, o primeiro momento da pesquisa caracterizou-se pela leitura, análise e interpretação das narrativas presentes nos relatórios mencionados anteriormente, produzidos durante a disciplina ES II, do curso Letras-Inglês da Ufes, no período letivo de 2011/01. Essas narrativas descrevem as percepções e as reflexões sobre as experiências que ocorreram na escola de campo, durante o período de desenvolvimento das atividades da disciplina. Em nossas leituras, buscamos identificar a concepção de formação de professores e de Estágio

---

<sup>15</sup> As três professoras regentes, a professora orientadora e os alunos estagiários.

<sup>16</sup> Normalmente, os alunos são distribuídos em duplas para o desenvolvimento das atividades de Estágio. Porém, nessa reunião preliminar, também foi comunicado que uma das professoras regentes entraria de Licença-Capacitação e que se ausentaria da escola naquele semestre. Dessa forma, apenas duas professoras regentes poderiam receber os alunos estagiários no período letivo de 2011/01, sendo uma delas esta pesquisadora, que já estava com a carga horária reduzida em 50% devido às atividades do mestrado. Diante desse contexto, formou-se essa situação atípica e pedagogicamente não desejada de até quatro alunos estagiários atuando em uma mesma turma.

Supervisionado dos licenciandos, bem como o papel do estágio em sua constituição profissional, seus limites e possibilidades.

No segundo momento, foi aplicado um questionário semiestruturado *online*, com o qual foi possível constituir dados relativos ao perfil, identidade e aproximações com possíveis experiências docentes dos nove alunos estagiários da referida disciplina, agora recém-egressos(as) do curso, e que concordaram em ser os sujeitos desta pesquisa.

No terceiro momento<sup>17</sup>, na impossibilidade de encontrar os(as) autores(as) dos relatórios finais de Estágio, foi incluído, além do encontro previsto com a professora orientadora de Estágio, um encontro com a professora regente. Consideramos relevante complementar as narrativas produzidas pelos autores dos relatórios com outras narrativas sobre a experiência de docência e do processo de formação, dentro da perspectiva da professora orientadora de Estágio e da professora regente. Isso, com o objetivo de apreender um outro olhar sobre a reconstrução retrospectiva do mesmo percurso e ampliar a compreensão da produção de narrativas obtidas durante a pesquisa, para melhor interpretá-las.

---

<sup>17</sup> Para o terceiro momento planejava-se, inicialmente, um encontro com os participantes para produzir novas narrativas sobre a experiência de docência, a partir da interlocução entre a pesquisadora e os(as) autores(as) dos relatórios. Nesse encontro reflexivo, os participantes teriam oportunidade de falar e de escutar uns aos outros, o que permitiria que aspectos obscuros pudessem ser clarificados e posições antagônicas ser identificadas, ajudando a gerar processos de resignificação de conceitos entre pesquisadora e participantes. Infelizmente, apenas três participantes compareceram, mas estes não atuavam como professores. Entendemos que os demais não puderam aceitar os inúmeros convites, apesar da oferta variada de dias e horários e, assim, não se dispuseram a participar desses encontros.

### **3. CONFIGURAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PESQUISAS REALIZADAS NO BRASIL**

No intuito de perceber a movimentação do campo acadêmico em torno da temática formação de professores e Estágio Supervisionado, decidimos voltar nosso olhar para o que dizem os estudos denominados Estado da Arte e/ou Estado do Conhecimento na nossa área específica de atuação, o Inglês. Buscamos identificar quais são os temas mais abordados, os emergentes e os silenciados; bem como as perspectivas apontadas e a concepção de formação e de Estágio Supervisionado presente nas pesquisas realizadas. Isso porque compreendemos que esse tipo de pesquisa de caráter bibliográfico busca mapear e sistematizar o conhecimento produzido nessa área do conhecimento, em diferentes setores de publicação.

Nessa direção, consideramos que

O interesse por pesquisas que abordam “estado da arte” deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros. A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. A análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 38-39).

Acreditamos que o conhecimento produzido nesse tipo de estudo representa uma possível história da formação de professores no Brasil num determinado período. Como bem sintetizou Ferreira (2002), a leitura que os autores dos Estados da Arte fizeram não é a única, nem a mais verdadeira, mas representa os “[...] vários fios que se cruzam, que se rompem, que se unem, que se questionam dependendo do ponto que se estabelece como partida em cada texto” (FERREIRA, 2002, p.270).

Dessa forma, neste estudo, buscamos respostas para as seguintes perguntas: o que dizem as pesquisas brasileiras sobre a temática da formação inicial de professores de inglês? Quais são os temas mais abordados? Quais são os temas emergentes? E quais são os silenciados? Que perspectivas são apontadas por esses estudos? Que concepção de formação de professor e estágio vem se constituindo nesse debate?

Para nos ajudar a responder a essas perguntas, utilizamos o estudo de Gimenez (2011): “Tendências das pesquisas na área de formação de professores de línguas estrangeiras no contexto brasileiro”, em que a autora descreve e analisa a movimentação de estudos sobre a formação de professores de línguas estrangeiras, no período de 1970 e 2009.

Outra fonte que selecionamos foi o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe). Este é o maior evento acadêmico na área da Educação no Brasil, sendo “um espaço privilegiado de trocas de experiências, de articulação de grupos, de questionamentos, de novas ideias e de novas reflexões” (Cartaz do XV Endipe, 2010). Para esta pesquisa, selecionamos as edições XIII, XIV e XV do evento, na expectativa de que a sua produção acadêmica não só dialogasse com o objeto deste estudo, mas também ampliasse a compreensão sobre ele. O recorte temporal estabelecido – de 2005 a 2011 – teve por objetivo privilegiar a produção acadêmica mais recente, não no sentido de desprezar toda a pesquisa feita anteriormente, mas simplesmente dar voz a estudos que por sua *juventude* (recente publicação) ainda não ganharam visibilidade no meio acadêmico.

O Endipe, porém, não atendeu a nossa expectativa de ser um campo potente para o estudo do conhecimento produzido na área de formação inicial de professores de língua inglesa. Assim, decidimos não incluir, neste trabalho, a análise da produção acadêmica apresentada nos Endipes.

Procuramos, então, situar nossa temática na produção acadêmica do Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL), nas edições de 2006 a 2010, visando a complementar o período analisado no Estado da Arte e revelar o quadro atual da pesquisa brasileira sobre o Estágio Supervisionado na formação do professor de língua inglesa.

Ao lermos os textos, focalizamos a formação inicial, a fim de identificar nossa temática na sistematização do conhecimento produzido nos trabalhos citados, analisar os dados obtidos e comparar os resultados para traçar um quadro geral das pesquisas. Os descritores utilizados para localizar trabalhos foram: formação de professores de inglês, formação docente, formação inicial, Estágio Supervisionado e estágio curricular. A seleção foi orientada a partir dos títulos dos trabalhos, passando-se para a fase seguinte: leitura dos resumos e palavras-chaves daqueles trabalhos que dialogavam com a temática desse estudo. Durante essa leitura exploratória, estabelecemos as seguintes unidades de análise: tema; objetivo do trabalho;

metodologia, concepção de formação de professores e de Estágio Supervisionado e conclusões.

Foram analisados 75 resumos nos anais do I, II e III CLAFPL. Cientes da limitação dos resumos como fontes, selecionamos 13 trabalhos que puderam ser analisados em todo o seu conteúdo. Desses, é importante esclarecer que no I CLAFPL sete trabalhos foram analisados na íntegra; no II CLAFPL tivemos acesso apenas aos resumos dos vinte trabalhos selecionados; e no III CLAFPL, apenas seis, dos 12 trabalhos escolhidos, foram analisados na íntegra, porque continuamos tendo dificuldades para acessar o conteúdo total dos artigos. Isso nos levou a constatar que, infelizmente, a socialização da produção acadêmica desses eventos costuma ficar limitada aos participantes e/ou seus organizadores.

### 3.1 O CENÁRIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL

Em seus estudos, Gimenez (2011) constata que ao longo das últimas quatro décadas (1970-2009) tem havido um aumento crescente de pesquisas sobre o professor e que o foco tem se ampliado, partindo de crenças para questões relacionadas ao trabalho e formação docente. Ressalta que a maioria das pesquisas ocorre no campo da Linguística Aplicada e que por isso estas abordam fenômenos linguísticos: ensino e aprendizagem de línguas nas escolas. Apesar da variedade de aportes teóricos, as teorias socio-histórico-culturais, de vertente crítica, têm ganhado força nas pesquisas sobre o complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. A autora recorda que, na década de 1970, tiveram início no Brasil os programas de pós-graduação em Linguística Aplicada. Assim, o eixo das pesquisas era a língua como objeto de aprendizagem. Dessa forma, fenômenos linguísticos eram enfatizados, enquanto fatores contextuais ou características individuais dos alunos tendiam ao silenciamento.

Nos anos 1980, o enfoque passou a ser o uso da língua, com destaque para estudos voltados para processos cognitivos de aprendizagem de leitura. Gimenez (2011) pontua que nessa época teve início o projeto de Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras,

destacando que o referido projeto foi sediado pela mesma universidade na qual os programas de pós-graduação em Linguística Aplicada começaram na década anterior. Na década seguinte, seguindo tendências internacionais, abordagens etnográficas passaram a ser usadas para investigar a interação entre professores e alunos em sala de aula. Isso, no intuito de compreender como ocorre a aprendizagem de língua estrangeira em ambientes formais no Brasil. Por ser considerado o principal responsável pela aprendizagem, o foco recai sobre o professor: sua prática docente e formação. Esta tendência permanece no início dos anos 2000.

A autora argumenta que as pesquisas sobre o professor de Inglês concentram-se no campo da Linguística Aplicada, em detrimento do âmbito da Educação. Essas pesquisas objetivam entender como se dá a articulação dos processos de formação e prática docente com a aprendizagem escolar, mantendo o professor como objeto da pesquisa. Teorias de aprendizagem socio-histórico-culturais e das ciências da cognição vêm norteando a maioria dessas pesquisas.

Gimenez (2011) salienta que esse trabalho é fruto de estados da arte realizados por diversos autores, dos quais ela se utiliza para sintetizar as tendências identificadas nas pesquisas. Relata que Gil (2005) realizou um estudo sobre formação inicial e continuada em coletâneas publicadas entre 1999 e 2003, em três periódicos nacionais e em dois CDs contendo, em versão integral, Textos em Linguística Aplicada, denominados Tela I e II. Nesse trabalho, Gil aponta como temas mais comuns: prática reflexiva/consciência crítica, crenças e identidade profissional. Por outro lado, os emergentes foram: novas tecnologias, gêneros textuais, leitura/letramento e ideologias. Gimenez (2011) conclui, citando a referida autora, ao reconhecer o prevailecimento de relatos de experiências em detrimento de pesquisas empíricas.

Outro relato apresentado é o de Castro (2006) sobre a formação inicial em cursos de Letras, feito a partir de periódicos e de livros publicados entre 1999 e 2004. Dos 59 trabalhos localizados no período, 25 enfatizavam o desenvolvimento de competências de professores de Inglês e 34 sobre aprendizagem linguístico-discursiva desses profissionais. Como o objetivo das pesquisas era o desenvolvimento de competências linguístico-discursivas, entre os temas mais comuns estavam: desenvolvimento da escrita e da oralidade, processos interativos na sala de aula, estratégias de comunicação e/ou aprendizagem de alunos, recursos tecnológicos na aprendizagem, autonomia e representações de alunos sobre a língua estrangeira. Gimenez (2011) pontua que, segundo a citada autora, houve um impacto não muito significativo da

disciplina de Prática de Ensino na formação inicial, apesar do registro de mudanças emergentes de crenças e atitudes no campo.

Gimenez (2011) ressalta que, como já visto, os trabalhos apresentados até então já revelavam uma preocupação com a aprendizagem profissional docente em cursos de formação inicial e continuada e que essa preocupação permanece e ganha força ao caminharmos para o fim da primeira década do século XXI. Ao relatar a pesquisa feita por Ortenzi (2007)<sup>18</sup>, a autora constata que, dos 385 trabalhos identificados, 200 tratavam da formação do professor de língua inglesa e que os temas mais comuns nesses estudos foram: currículo, crenças e representações, linguagem na formação, formação do formador, identidade, e reflexão. Os temas emergentes foram: formação do formador e parcerias universidade-escola, confirmando a ampliação do foco de pesquisas sobre a formação docente para além das competências/habilidades do professor de línguas.

O II CLAFPL<sup>19</sup> confirma a crescente visibilidade da temática formação de professores e Gimenez (2011), ao constatar esse fato, pontua que as pesquisas acadêmicas acompanham as mudanças que vêm ocorrendo na educação no Brasil. Acrescenta que a reconceituação de práticas de formação, além de propostas colaborativas inovadoras entre universidade-escola, vem trazendo inovações nos enfoques teórico-metodológicos, de forma que abordagens mais tradicionais dividem espaço com outras que vinculam conhecimento à práxis transformadora. Ressalta que teorias socio-histórico-culturais propiciam a ética no relacionamento entre pesquisadores e pesquisados, sendo este um dos pilares para as transformações sociais.

A autora esclarece que os CLAFPLs<sup>20</sup> são eventos internacionais, organizados para documentar e dar visibilidade aos trabalhos acadêmicos, no intuito de contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas que respondam aos avanços feitos pela pesquisa. Dessa forma, Gimenez (2011) aponta a importância da coletânea organizada por Telles (2009), na identificação de tendências que visam a superar as dificuldades dos programas e projetos que envolvem a qualificação profissional dos professores de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras.

---

<sup>18</sup> “Avanços e lacunas nos estudos em formação de professores de língua inglesa no Brasil” a partir do Caderno de Resumos do I Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL), realizado em Florianópolis, em 2006.

<sup>19</sup> Ocorrido em 2008, no Rio de Janeiro, tendo como tema central “Formação de Professores de Línguas e Transformação Social”.

<sup>20</sup> Organizados pelo GT de Linguística Aplicada da Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística (Anpoll), mais especificamente pelo subgrupo de trabalho “Formação de Professores”.



O referido livro, segundo a autora, abrigou dez trabalhos de pesquisadores do subgrupo “Formação de Professores” da Anpoll e foi dividido em quatro eixos que sistematizam a produção acadêmica no campo educacional do País. Foram eles: 1) a mediação do desenvolvimento profissional por recursos tecnológicos; 2) os papéis da linguagem no desenvolvimento continuado de professores; 3) as políticas públicas e ação social; e 4) questões de identidade e reflexão na prática docente. Ao sintetizar os aspectos mais marcantes dos estudos analisados, Gimenez (2011) elenca quatro movimentos, a saber: 1) do individual para o coletivo; 2) das teorias linguísticas para enfoques multidisciplinares; 3) do ensino-aprendizagem para o papel social da língua estrangeira; e 4) da formação “neutra” para a formação ideologizada. Um resumo das explicações dadas pela autora para cada movimento é apresentado a seguir.

O primeiro movimento – **do individual para o coletivo** – ocorre devido ao aumento de referenciais oriundos das teorias socio-histórico-culturais, que, diferentemente daqueles orientados pela psicologia de cunho mais individualizante, enfatizam a interação do professor com os demais envolvidos no processo educacional; o objetivo é compreender os sentidos atribuídos a essa relação, visando à promoção de mudanças e aperfeiçoamentos no ensino.

O segundo movimento, **das teorias linguísticas para enfoques multidisciplinares**, é percebido na ampliação do escopo das pesquisas que inicialmente buscavam aferir o grau de proficiência linguístico-discursiva dos (futuros) profissionais e passaram a se preocupar com outros aspectos da formação. Para isso, o movimento tem buscado dialogar com outros conhecimentos, como a sociologia, antropologia, filosofia, estudos culturais, psicologia social, entre outros.

O terceiro movimento, que vai **do ensino-aprendizagem para o papel social da língua estrangeira**, é percebido no foco das pesquisas que, no passado, recaía na linguagem em si. Recentemente, porém, os estudos têm buscado identificar as concepções de linguagem e o papel do professor na valorização das línguas estrangeiras e na mudança do status da língua inglesa como língua global ou língua franca. Assim, o caráter político da formação, por meio da reflexão crítica, passa a ser o foco das pesquisas.

No quarto movimento, que abrange **a formação “neutra” para a formação ideologizada**, a autora constata que predominam pesquisas de cunho qualitativo-interpretativista, influenciadas pelos critérios rígidos de distanciamento entre pesquisador e pesquisado.

Recorrendo a Mateus (2009), acrescenta que esses estudos terminam por responsabilizar os professores pelas falhas na educação, sem considerar o contexto educacional devidamente, o que resulta em rupturas dicotômicas. No entanto, também indica que tem aumentado o número de estudiosos comprometidos com a superação dessas dicotomias e com práticas socioeducacionais inovadoras, como as dos projetos relatados em Telles (2009), coletâneas em organização e periódicos da área.

Gimenez (2011) sintetiza a análise da movimentação do campo, apontando a crescente politização na formação docente, bem como a permanência cada vez mais nítida das teorias de vertentes críticas. Os novos posicionamentos epistemológicos legitimam a universidade e a escola como espaços de produção de conhecimento.

Como a autora tinha por objetivo estabelecer, nesse texto, conexões entre as pesquisas e o desenvolvimento de políticas públicas, ela cita dois programas governamentais de formação continuada: em nível nacional, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid); e em nível regional, no Paraná, o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Ambos sinalizam tentativas de superar o fosso existente entre universidade e escola, por meio da criação de redes democráticas de aprendizagem. Ela só lamenta a pouca importância dada às licenciaturas em línguas no programa governamental.

Conclui o texto de forma otimista, ao salientar que é com “[...] sujeitos comprometidos com transformações sociais por meio de práticas dialógicas e democráticas de produção de conhecimento que poderemos avançar” (GIMENEZ, 2011, [p. 138?]).<sup>21</sup>

### **3.1.1 Considerações Sobre o Cenário da Formação de Professores de Línguas Estrangeiras**

A análise desses estudos levou-nos a identificar dois pontos que julgamos relevantes:

a) há um crescente interesse na investigação sobre a formação docente; e

---

<sup>21</sup> Texto gentilmente enviado a esta pesquisadora, diretamente pela autora, sem número nas páginas. Como o texto foi publicado entre as páginas 125 e 140, subtraí duas folhas para as referências e deduzi que a última página, em que se encontra a citação utilizada, fosse a 138.

b) há um silenciamento sobre a formação de professores de línguas estrangeiras no campo da educação.

Embora haja esse silenciamento no âmbito da educação, podemos encontrar estudos sobre a formação de professores de línguas no campo da Linguística Aplicada, que têm sido embasados por teorias socio-histórico-culturais, na última década, ampliando o foco da pesquisa sobre formação de professor.

O Estágio Supervisionado aparece como tema emergente na movimentação e ampliação do campo sobre a formação do professor de língua inglesa, principalmente nas tentativas epistemológicas de superação do distanciamento entre teoria e prática, como constatado por Gimenez (2011). A concepção de formação de professor que temos é a de sujeito de seu saber, uma vez que ainda não se configura uma política institucional de formação efetiva. O estágio, por sua vez, configura-se como elo entre teoria e prática.

## 3.2 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE INGLÊS E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS CLAFPLs

### 3.2.1 I CLAFPL

A leitura exploratória dos títulos dos aproximadamente quatrocentos trabalhos apresentados no I CLAFPL<sup>22</sup> levou-nos a uma expectativa de encontrar um volume significativo de trabalhos acadêmicos voltados para a formação do professor de Inglês no período do Estágio Supervisionado ou prática de ensino. Entretanto, dos trabalhos apresentados em 27 simpósios, das 141 comunicações individuais e dos 20 pôsteres expostos, selecionamos, num primeiro

---

<sup>22</sup> Foi realizado na Universidade Federal de Santa Catarina, em novembro de 2006, tendo como temática geral “Desafios para o formador de professores de línguas”.

momento, 21 trabalhos – por tratarem da formação inicial do professor de inglês. Porém, depois da leitura dos resumos, excluímos sete, ficando com apenas 14 trabalhos para análise.

Terminada a leitura integral desses 14 trabalhos previamente selecionados, apresentados em simpósios, constatamos que somente seis abordavam a nossa conjunção temática – formação inicial mediada pelo Estágio Supervisionado<sup>23</sup>.

O enfoque dos demais trabalhos tratava das crenças, competências, formação continuada, enunciação do sujeito-aluno comparada à do sujeito-professor, formação reflexiva do professor do ensino infantil e da primeira fase do Ensino Fundamental, prática exploratória e a análise e descrição de um “Roteiro Pedagógico para Prática de Ensino de Inglês”.

A Tabela 1 relaciona esses seis trabalhos estudados na íntegra, com foco de estudo em Estágio Supervisionado, com os respectivos autores.

**Tabela 1** – Trabalhos selecionados do I CLAFPL, de acordo com o autor, título e foco de estudo

	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Foco de estudo</b>
1	KANEKO-MARQUES, Sandra Mari	A estrutura curricular de um curso de formação pré-serviço e o desenvolvimento das competências de professores de língua inglesa	Competências + Estágio supervisionado
2	MORAES BEZERRA, Isabel Cristina R.	Prática de ensino de inglês: quando a teoria e a prática buscam o diálogo	Estágio supervisionado
3	SABOTA Barbra	Formação de professores de língua estrangeira: uma análise da interação durante as conferências	Estágio supervisionado
4	VIEIRA, Azenaide Abreu Soares; PANIAGO, Maria Cristina Lima	Projeto pedagógico e prática docente da formadora: pontos convergentes na formação do professor de língua inglesa no curso de Letras?	Estágio supervisionado
5	RIBEIRO, Andrea da Silva Marques; BITTENCOURT DE OLIVEIRA, João; CARAM, Marta Guimarães	Manual do estagiário – o que esperar dos futuros professores de língua inglesa frente à reforma curricular?	Estágio supervisionado
6	SHORT, Josineuda Lúcia de Vasconcelos Silva	Dicotomia teoria-prática, um dilema do curso de letras da Uece	Estágio supervisionado

**Fonte:** Caderno de Resumos – I CLAFPL

Apresentaremos, a seguir, uma descrição desses seis trabalhos selecionados.

No primeiro trabalho, utilizando um método de pesquisa qualitativa, de base etnográfica, Kaneko-Marques (2007) investiga como ocorre a relação entre as competências (Almeida

<sup>23</sup> O Quadro com os 14 trabalhos selecionados encontra-se no fim do Capítulo 3 desta dissertação.

Filho, 1993) profissional e linguístico-comunicativa, nos estágios iniciais de formação de professores de inglês, em um curso de Licenciatura. Defende que as disciplinas de Linguística Aplicada e de Prática de Ensino possibilitam a oportunidade de desenvolver uma reflexão crítica sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, havendo, assim, uma articulação entre os saberes teóricos e os saberes da experiência. Ele parte de uma concepção de formação de professor crítico-reflexivo, capaz de fazer uso do conhecimento teórico de ensino e aprendizagem de línguas para solucionar problemas no contexto educacional de sua prática. Conclui que a estrutura curricular do curso estudado busca essa articulação, incentivando a prática crítico-reflexiva.

No segundo, refletindo sobre sua atuação como professora de Prática de Ensino de Inglês, Bezerra (2007) problematiza a relação entre teoria e prática em suas aulas, focando especificamente o caso de sucesso de uma determinada aluna que alcançou os objetivos propostos pela disciplina. Apoiar-se teórica e metodologicamente no preparo de suas aulas nos princípios da formação teórico-crítica (Moita Lopes, 1996), da linguagem em sua natureza sociointeracional (Vygotsky e neovygotstskianos) e da prática exploratória (Miller, 2006). Entende o estágio em sala de aula como sendo um espaço de formação, por meio da interação do licenciando com o professor regente e com os alunos, o que possibilita a (re)construção de seu saber e prática docentes, ou seja, seu senso de plausibilidade (Prabhu, 1987, 1990). Conclui que há mais diálogo do que confronto entre teoria e prática em suas aulas e que esse encontro não ocorre de forma homogênea para todos os alunos. A autora pontua que as razões pelas quais esse fato acontece podem servir de pistas para futuras pesquisas.

Já Sabota (2007), no terceiro estudo selecionado, descreve o contexto de estágio de uma instituição pública de ensino superior, a fim de identificar se as interações entre as estagiárias e destas com a professora pesquisadora (que é também professora orientadora do estágio) eram realizadas dentro de princípios colaborativos de formação. Assim como Bezerra (2006), ele se apoia na formação do professor reflexivo (ROMERO, 1998; 2004; MAGALHÃES, 2004; TELLES, 1996; 2004; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; GIMENEZ, 2004 entre outros) e nos princípios sociointeracionistas de aprendizagem colaborativa (VYGOSTSKY, 1998). Além disso, afirma que “[...] a reflexão passa a assumir a função de reorganizar o conhecimento prático do professor – baseado em suas competências implícitas [...] aliando-o ao teórico e formulando novos conceitos” (SABOTA, 2007, p. 940). Concebe o estágio como um ambiente propício ao estabelecimento de interações colaborativas que levam ao desenvolvimento do processo reflexivo. Conclui que a aprendizagem colaborativa contribui

muito para a formação de professores e convida outros pesquisadores a adotarem práticas colaborativas em seus planos de curso.

Outro trabalho, o quarto da lista, é o de Vieira e Lopes (2007), que se apoia no paradigma reflexivo (Schön, 1983; Zeichner, 1983) e nas teorias sociocognitivas de desenvolvimento (Vygostsky, 1987). Por meio de uma abordagem qualitativa, as autoras fazem um estudo de caso, descritivo-explicativo, visando a descrever e interpretar como se dá a formação do professor de inglês, em um curso de letras, de uma universidade estadual. Depois de discorrer sobre os resultados insatisfatórios dos cursos de Letras em todo o Brasil, apresentam o professor crítico-reflexivo como perspectiva contemporânea de formação docente, passando a descrever e analisar o Projeto Político Pedagógico do referido curso e os objetivos das disciplinas Língua Inglesa e Estágio Curricular Supervisionado.

A partir da análise das falas dos estagiários e da professora formadora, Vieira e Lopes (2007) concluem que, embora o curso busque formar um perfil de professor pesquisador, consciente do inacabamento do processo formativo, “[...] o professor formador ainda está em uma posição em que olha de fora para provocar reflexão no outro e não nele próprio” (VIEIRA; LOPES, 2007, p. 1170). Apontam que é preciso que as dimensões contextuais sejam incorporadas aos próprios programas de formação e que haja uma revisão dos papéis, indicando que o professor formador também se coloque numa posição de aprendiz. Assim, a reflexão não será refém de uma prática instrumentalizadora e tecnicista já existente.

Já Ribeiro, Bittencourt de Oliveira e Caran (2007) apresentam uma descrição detalhada da regulamentação e dos objetivos do plano de curso atual da disciplina Prática de Ensino do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-Uerj) antes das alterações necessárias diante das mudanças propostas pelas novas Resoluções CNE/CP nº 01 e 02 de 2002. Numa visão de formação crítico-reflexiva, salientam que, até aquele momento, os conteúdos propostos objetivavam lidar com os temas mais significativos e também com os que os licenciandos apresentavam maior dificuldade. Concluem que a nova reforma alteraria não apenas a carga horária da formação dos professores de inglês, mas também o tempo que os licenciandos dedicam ao preparo para a vida profissional, bem como a oportunidade de aprofundarem-se mais nos saberes teóricos. Caracterizam o Estágio Supervisionado como “[...] o período de prática, capacitação e exteriorização dos conhecimentos acadêmicos adquiridos ao longo dos períodos letivos no âmbito da Universidade” (p. 884). Acrescentam que é o momento em que o licenciando prepara-se para ingressar no mercado de trabalho,

possibilitando-lhe refletir e analisar todos os campos de atuação do colégio (administrativo, pedagógico e social).

Por fim, no sexto trabalho, nessa mesma linha, Short (2007) analisa o Projeto Pedagógico do curso de Letras de uma universidade estadual; porém, faz um estudo entre professores e alunos de Prática de Ensino, buscando compreender não só a relação dicotômica entre teoria e prática presente no curso, mas também as razões que comprometem a qualidade dessa formação, com foco nas dificuldades linguísticas (oral e escrita) apresentadas pelos alunos. Apoiada em Lima (2001), defende que o Estágio é um “[...] campo para a observação e reflexão crítica da realidade, à luz de elementos teóricos, num processo contínuo de investigação e atuação modificadora” (p. 976). Constata que os formadores devem atuar coletivamente na condução do estágio e que este deve perpassar todo o curso. Indica a necessidade do estabelecimento de convênios entre as instituições formadoras e as escolas, no intuito de promover a permanência do estagiário e as condições didático-pedagógicas necessárias ao desenvolvimento do estágio num campo mais amplo de atuação (regência, planejamento, conselho de classe, reunião com pais, projeto educativo da escola etc.); e também como superar possíveis insatisfações recorrentes do distanciamento entre a universidade e os espaços educacionais, que muitas vezes se sentem “usados”. O perfil do profissional que se deseja formar é a do professor crítico-reflexivo, que se compromete “[...] com a prática docente e com o desenvolvimento e valorização da cidadania” (p. 973).

### 3.2.1.1 Considerações Sobre o I CLAFPL

Percebemos que o Estágio Supervisionado exerce uma função articuladora entre a teoria e a prática na maioria dos trabalhos selecionados e que o estabelecimento de parcerias institucionais é indicado para um desenvolvimento melhor dessas atividades formativas. O perfil do profissional que se deseja formar é o do professor crítico-reflexivo, pesquisador de sua prática e consciente do inacabamento de sua formação. As teorias sociointeracionais ganham força, confirmando a tendência ao desenvolvimento de práticas colaborativas ao longo do estágio. Os estudos indicam que o estágio deve perpassar toda a formação e oportunizar experiências amplas dentro de diferentes contextos educacionais.

A presença de vários trabalhos preocupados em descrever e avaliar projetos pedagógicos das licenciaturas (Short, 2007; Vieira e Lopes, 2007), estruturas curriculares (Ribeiro, Bittencourt e Caran, 2007) e experiências de Estágio Supervisionado (Bezerra, 2007) comprova a necessidade da realização de mais estudos sobre o tema, devido a sua complexidade. Portanto, constatamos que não há possibilidade de oferecer receitas prontas, mas que, por outro lado, a troca de experiências pode contribuir para uma melhor compreensão sobre o campo e enriquecer o debate sobre esse processo complexo e singular que é a formação docente.

### **3.2.2 II CLAFPL**

O tema do II CLAFPL<sup>24</sup> foi “Formação de Professores de Línguas e Transformação Social”, de acordo com a tendência no meio acadêmico de discutir a tão desejada transformação social. Neste caso, a discussão ocorre por meio do trabalho e da pesquisa na área de Formação de Professores de Línguas. Os aspectos sociais, culturais, cognitivos e afetivos do contexto educacional orientam essa nova visão do processo ensino/aprendizagem. O número de apresentações aumentou em relação ao I CLAFPL, ultrapassando quinhentos trabalhos distribuídos em 28 sessões de simpósios, 42 sessões de comunicações coordenadas, 46 sessões de comunicações individuais e 29 pôsteres, além de duas conferências, três mesas-redondas e um painel, configurando assim, inúmeras oportunidades para troca de experiências. Esse evento foi muito rico e diversificado, mas, infelizmente, não conseguimos ter acesso aos trabalhos, na íntegra.

Dessa forma, depois de várias tentativas sem sucesso, por meio de e-mails para organizadores do evento e solicitações a três pessoas que participaram do II CLAFPL, terminamos por basear a análise dos trabalhos apresentados nesta versão do CLAFPL nos resumos.

Durante a fase de leitura exploratória dos títulos dos artigos, selecionamos 31 trabalhos que pareciam tratar da formação inicial do professor de Inglês mediada pelo Estágio Supervisionado. Ao passarmos para a leitura dos resumos, percebemos que muitos dos trabalhos selecionados tratavam da formação de professores de italiano, espanhol, francês e português como língua estrangeira. Como o número de trabalhos era grande, decidimos relatar

---

<sup>24</sup> O II CLAFPL foi realizado em 2008, no Rio de Janeiro.



apenas aqueles que tratassem da nossa conjunção temática, perfazendo um total de vinte trabalhos, incluindo textos que utilizavam produções textuais (narrativas, histórias de vida, diários de aprendizagem etc.) como teoria metodológica de pesquisa e de formação.

Reconhecemos que esse número, apesar de exagerado num primeiro momento, é bem expressivo, especialmente por termos limitado nossas análises aos resumos, devido à impossibilidade de acesso aos textos na íntegra, como justificado anteriormente.

A Tabela 2 demonstra alguns dos trabalhos apresentados em simpósios no II CLAFPL e, a seguir, sua descrição e análise.

**Tabela 2** – Trabalhos selecionados do II CLAFPL, de acordo com autor, título e modalidade

	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Modalidade<sup>25</sup></b>
1	SILVA et al (PUC-Rio/E. M. Manoel Cícero) ANDRADE et al (PUC-Rio)	A tessitura das relações afetivas no Estágio Supervisionado: vozes de alunos, professores, estagiários e pesquisadores	SP
2	LÜDKE; Menga (PUC-Rio) Sandra Maria Braga Passos Lima (E. M. Manoel Cícero)	O estágio nos cursos de formação de professores como uma via de mão dupla entre universidade e escola	SP
3	FREIRE, Maximina M. (PUC-SP)	O estágio de observação e a formação docente sob a perspectiva da complexidade	SP
4	KANEKO-MARQUES, Sandra Mari (Unesp-SJRP)	Contribuições de diários dialogados de aprendizagem em cursos de formação inicial de professores de língua inglesa	SP
5	BARATA, Maria Clara Carelli Magalhães (UFU)	Pesquisas do tipo estudo de caso como instrumento de avaliação na formação de professores de línguas	CI
6	GARCIA, Telma de Souza (UEMS-Cassilândia)	Formação do professor através da abordagem biográfica: história de vida em formação	CI
7	DANIEL, Fátima de Gênova (USC-Unesp-SJRP)	A formação inicial do professor de LE: teoria e prática em questão	SP

**Fonte:** Caderno de Resumos – II CLAFPL

A parceria universidade-escola foi um tema muito presente nessa versão do CLAFPL. Silva e outros (2008) relatam algumas das emoções vivenciadas por alunos, professores e

<sup>25</sup> As siglas SP e CI referem-se, respectivamente, a Simpósio e Comunicação Individual.

pesquisadores durante o Estágio Supervisionado e defendem que o estabelecimento de parcerias como essas, além de enriquecer as práticas de ensino, também propicia um espaço crítico-reflexivo que favorece não só a formação inicial, mas também a formação continuada de todos os profissionais envolvidos nesses processos formativos: pesquisadores, professores formadores, professores regentes e a direção da escola. Pontuam ainda que emoções como a autoestima e a esperança podem ser revigoradas em estágios desenvolvidos em situações de parcerias.

Também preocupadas com a circularidade dos saberes entre a universidade e a escola de educação básica, bem como com a articulação entre teoria e prática, Menga Lüdke e Lima (2008) investigam o Estágio Supervisionado e pontuam que avanços são decorrentes da complementaridade das visões dessas duas esferas (instituição de ensino superior e instituição escolar). O estudo resultou em benefícios para ambos os lados, ou seja, na aproximação e na adequação da formação de professores às reais necessidades da escola por meio de estágios mais realistas.

A teoria da complexidade embasou o estudo feito por Freire (2008) sobre o estágio de observação de um curso de Letras-Inglês, do qual a pesquisadora também exerceu o papel de formadora de professores. Apoiando-se em Morin (2005) e Tecarolo (2005), a autora caracterizou o complexo sistema escolar por *ordem, desordem, interação e reorganização* e considerou o confronto entre teoria e prática vivenciado durante o período da formação inicial como contraditório e ambíguo. Dessa forma, Freire (2008) conclui que o estágio de observação confirma a não linearidade da formação do profissional docente.

A escrita reflexiva foi um recurso muito utilizado para promover a reflexão crítica. Assim, a partir das alterações feitas na estrutura curricular de um curso de Letras devido às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Básica, Kaneko-Marques (2008) discute a formação inicial de professores de inglês, dentro da abordagem reflexiva, e indica a utilização de diários dialogados como um meio significativo de articulação entre teoria e prática, o que proporciona melhor compreensão das teorias de ensino-aprendizagem desde os primeiros semestres do curso.

De forma semelhante, Barata (2008) relata a utilização da pesquisa do tipo estudo de caso como instrumento avaliativo de alunos-professores ao término da disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa. Depois de escolher os temas que desejam investigar, os alunos realizam

estudos bibliográficos sobre seus temas e podem fazer a análise de dados de duas formas: ou utilizando relatórios reflexivos de observações de aulas, em uma escola regular, de um professor de Inglês experiente, ou escrevendo diários reflexivos sobre suas aulas durante o estágio prático da disciplina Prática de Ensino. A autora conclui que esse trabalho possibilita aos alunos-professores elaborarem análises históricas e culturais que interpretam a realidade concreta da sala de aula de inglês, bem como compreenderem o que é ser professor a partir de experiências articuladoras entre a teoria e suas ações pedagógicas.

Outro trabalho envolvendo a disciplina Prática de Ensino em Língua Inglesa e a escrita reflexiva como meio de promover a formação crítico-reflexiva de professores de Inglês foi o realizado por Garcia (2008). Nesse estudo, a pesquisadora, que também é a professora da disciplina Prática de Ensino, apresenta a abordagem biográfica como metodologia adotada para refletir e avaliar juntamente com seus alunos que concluíram a graduação se a proposta de ensino da disciplina foi concretizada. Apoiada em Josso (2004), a autora justifica a relevância de sua pesquisa por entender que práticas biográficas são adequadas às pesquisas sobre formação de professores, porque relatam crenças pessoais que são muito significativas para as teorias utilizadas em pesquisas sobre a formação docente.

Utilizando questionários, entrevistas, gravações em áudio e vídeo, observações de aula, sessões de história de vida e de visionamento como instrumentos de pesquisa, Daniel (2008) investiga uma professora formadora e sete de seus alunos da disciplina Prática de Ensino, buscando participar do debate acerca da formação inicial do professor de línguas e contribuir para a superação do paradigma tecnicista. Daniel (2008) reconhece que é por meio da reflexão crítica sobre suas práticas e sobre as teorias que as informam que os professores poderão promover mudanças efetivas.

A autora indica, como resultados parciais de sua pesquisa, que entre as dificuldades na promoção de uma formação sólida estão divergências culturais entre alunos e a professora quanto ao ensino e a aprendizagem, sendo que os primeiros ainda se encontram vinculados ao paradigma tecnicista e a insuficiência linguístico-comunicativa dos estudantes.

Selecionamos 3 trabalhos sobre a formação inicial e o processo de identificação do aluno de letras com a profissão docente por entendermos que esse processo é fundamental para o sucesso profissional e pessoal do futuro professor, conforme demonstra a Tabela 3.

**Tabela 3** – Trabalhos selecionados, apresentados em Comunicações Coordenadas no II CLAFPL

	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Modalidade<sup>26</sup></b>
1	TICKS, Luciane Kirchhof (LABLER-UFSM/CAPEs)	O processo de identificação do aluno de letras com a profissão ao longo de sua formação universitária	CC
2	SILVA, Sérgio Raimundo Elias da (UFOP)	Reflexões sobre a formação e a identidade profissionais do professor de Inglês	SP
3	Eliane Segatti Rios Registro (UENP)	Aspectos da formação identitária do professor de línguas	CI

**Fonte:** Caderno de Resumos – II CLAFPL

Ticks (2008) analisa o perfil do aluno ao entrar no curso e sua identificação com a profissão no decorrer da formação universitária, pela análise de duas características textuais que a autora selecionou: modalidades e avaliações. As representações dos alunos sobre o significado de ensino, de aprendizagem e de linguagem – bem como os papéis do professor e do aluno em sala de aula – também são discutidas nesse trabalho a partir da análise textual. Para isso, Ticks (2008) baseia-se em Fairclough (2003) e conclui indicando que as experiências vividas durante o curso aproximam os alunos da profissão docente. A coleta de dados foi feita por meio de questionários, entrevistas e narrativas de história de vida.

Num estudo comparativo, Silva (2008) também discute o perfil do professor de inglês, buscando caracterizar a formação e a identidade desse profissional docente, no intuito de oferecer subsídios que possam contribuir com a melhoria da formação e, conseqüentemente, do trabalho desenvolvido por esses profissionais quando são inseridos no mercado de trabalho. Defende que a inclusão da Linguística Aplicada nas práticas pedagógicas pode melhorar a qualidade dessa formação e relaciona o desempenho inadequado do professor à estrutura curricular dos cursos de Letras e às condições inadequadas de ensino de línguas estrangeiras na maioria das escolas. Salienta que, tanto a formação didático-pedagógica quanto a construção da identidade profissional passam a ser valorizadas nas reformulações curriculares.

Com o objetivo de investigar quais fatores foram determinantes na formação da identidade profissional de um grupo de três professoras do ensino superior e que avaliação eles fazem de

<sup>26</sup> A sigla CC refere-se à Comunicação Coordenada.

sua formação, Registro (2008) realizou uma pesquisa qualitativa em Comunicações Individuais, aplicando questionários semiestruturados. Para isso, a autora problematizou as escolhas profissionais, a influência dos estágios supervisionados pedagógicos na formação inicial e a transição profissional, de estagiário a professor titular, desses professores.

A Tabela 4 apresenta os trabalhos selecionados, apresentados em Comunicações Coordenadas no II CLAFPL, cuja descrição e análise vêm a seguir.

**Tabela 4** – Trabalhos selecionados, apresentados em Comunicações no II CLAFPL

	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Modalidade</b>
2	BARTHOLOMEU Maria Amélia Nader	Estágios supervisionados de língua inglesa: um espaço para a inclusão cultural e social	CC
3	MASCIA, Márcia Aparecida A., p.62	Estágio supervisionado de língua inglesa e de língua portuguesa: o que dizem os estagiários	CC
4	OLIVEIRA, João Bittencourt de	Formação de professores: o papel do Estágio Supervisionado na licenciatura em língua inglesa no Cap-Uerj	CC
5	CARAM, Marta Guimarães	Formação de professores: o antigo e o novo manual do estagiário de licenciatura em língua inglesa do Cap-Uerj	CC
6	BÜHRER, Edina Aparecida Cabral	A prática reflexiva na sala de aula de Estágio Supervisionado em língua inglesa	CI
7	BASTOS et all (UFMG) BATISTA, Maria Luiza (UFS)	Formadores em formação e o binômio teoria/prática: um estudo de caso	CI
8	SALGADO, Maria das Graças de Santana (FE-UFRJ)	Emoção em memoriais de licenciandos em letras português-inglês	CI
4	XAVIER, Rosely Perez (UFSC)	Os estagiários de Inglês na escola básica: suas percepções sobre este contexto	CI
5	GIMENEZ, Talitha Alonso; e N., Telma	Base de conhecimento profissional na formação inicial de professores a partir de material utilizado na prática de ensino de Língua inglesa	CI

**Fonte:** Caderno de Resumos – II CLAFPL

Percebemos uma movimentação no campo com o objetivo de atender às mudanças na legislação. Assim, duas perspectivas de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa são apresentadas por Bartholomeu (2008) e Mascia (2008). A primeira faz um levantamento histórico dessa disciplina nos últimos anos, na Universidade de São Francisco. Numa modalidade anterior, os estagiários deslocavam-se até as escolas para observar e ministrar aulas; e, na modalidade presente, são os alunos da escola pública que vão até a universidade

para participar de grupos de estudos de acordo com suas necessidades e nível de proficiência na língua inglesa.

Dentro dos princípios da Linguística Aplicada, a autora defende que o segundo tipo de estágio possibilita um ensino de línguas menos tradicional, em que o professor exerce papel de mediador e orientador do processo ensino-aprendizagem e de inclusão de alunos oriundos de escolas públicas na aprendizagem de outras línguas, em consonância com as diretrizes propostas pelos PCNs.

Participando do mesmo projeto, Mascia (2008) compartilha suas experiências como professora de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e em Língua Portuguesa, nas duas modalidades descritas, trazendo as vozes dos estagiários no relato das atividades desenvolvidas por eles nesse período: projetos de intervenção, diários de campo, elaboração de material didático, relatórios e artigos. Esclarece que, atualmente, desenvolve um trabalho transdisciplinar, numa linha discursiva e que, anteriormente, os estágios eram temáticos, privilegiando o desenvolvimento de uma das habilidades na língua-alvo: oralidade, leitura, escrita e também literatura no Ensino Médio.

Também respondendo às mudanças nas diretrizes legislativas, os três trabalhos apresentados pela equipe da CAP-Uerj, na sessão de Comunicações Coordenadas, descrevem e contrastam o antigo e o novo currículo da Licenciatura em Língua Inglesa, bem como o antigo e o novo Manual do Estagiário, todos elaborados por eles.

Selecionamos os trabalhos de Oliveira (2008) e de Caram (2008) por dialogarem com o objeto deste estudo. O primeiro aborda a questão do papel do Estágio Supervisionado diante das demandas da nova legislação que, além de aumentar sua carga horária, também o desvinculou das disciplinas de Prática de Ensino. Salienta que o desafio é promover uma articulação cada vez maior com as disciplinas teóricas, como forma de contribuir para uma formação mais crítica e reflexiva, atendendo assim a um mercado de trabalho cada vez mais desafiador.

Já Caram (2008) contrasta o antigo e o novo Manual do Estagiário de Inglês do CAP-Uerj, elaborados em 2002 e 2007, respectivamente, com base nas legislações vigentes naqueles períodos. Esclarece que os referidos manuais foram elaborados pela equipe de professores do CAP e justifica que o aumento significativo no número de páginas (o primeiro com 23 páginas, e o de 2007 com 98) é devido à demanda de uma carga horária maior e uma qualidade melhor na licenciatura, no intuito de atender às exigências do mercado de trabalho.

Retornando à abordagem reflexiva, a formação de oito alunos-professores de um curso de Letras é analisada por Bühner (2008), com enfoque nas concepções de ensino, nas perspectivas profissionais e na avaliação do Estágio Supervisionado em Língua Inglesa. A pesquisa revelou que a concepção de ensino do grupo pesquisado é muito restrita, limitando-se à transmissão de conteúdos e que há muitas contradições quanto às perspectivas profissionais naquele grupo, pois há os que enxergam a profissão com otimismo; e os que se mostram bastante pessimistas. Quanto ao Estágio Supervisionado, verificou-se que apesar do desempenho linguístico ser uma das grandes dificuldades enfrentadas, a questão sociológica foi apontada como o maior problema vivenciado no desenvolvimento do estágio pelo grupo pesquisado.

Bastos e outros (2008), como professores formadores, realizaram um estudo de caso sobre sua própria prática a partir da prática de um de seus alunos. Utilizando também uma abordagem reflexiva, os pesquisadores realizam um trabalho colaborativo, analisando suas narrativas, diários individuais e observações, no intuito de promover uma formação inicial de professores críticos, que apliquem conscientemente conhecimentos teóricos na construção de sua prática. Buscam identificar crenças e representações que permeiam incertezas e conflitos vivenciados pelos alunos em formação e que afetam também os professores formadores.

De acordo com o crescente uso de teóricos advindos do campo da psicologia, o estudo das emoções foi um tema emergente nessa edição do CLAFPL. Dessa forma, com o objetivo de analisar o papel da emoção no discurso de memoriais de formação, escritos por alunos matriculados na disciplina Prática de Ensino de um curso de Letras Português-Inglês, Salgado (2008) realiza outro estudo qualitativo. A autora define como memoriais os documentos pessoais que trazem impressões reflexivas sobre a reconstrução de memórias de uma vida inteira. As escolhas, os erros e os acertos, as vitórias, enfim, muitas histórias que revelam identidades pessoais e profissionais e que tornam os memoriais de formação espaços propícios para a manifestação de emoções.

A autora baseia-se teoricamente na articulação entre a história cultural e a antropologia das emoções, dialogando com a pragmática discursiva, justificando que essas teorias reconhecem memória e emoção como práticas culturais e sociais realizadas no discurso. Assim como Bühner (2008), Salgado (2008) também identifica emoções mistas e contraditórias relacionadas à escolha da profissão docente, o que torna importante o estudo da emoção no discurso memorialístico.

Numa outra vertente, Xavier (2008) analisa as percepções de estagiários de língua inglesa em seu processo de inserção em escolas básicas, buscando identificar particularmente suas percepções acerca das relações construídas entre eles e o corpo docente e discente, bem como entre os administradores escolares. Salienta que essas percepções relacionais podem provocar um distanciamento maior ou menor entre os envolvidos nesse processo, acabando por influenciar as representações de uns sobre os outros e o próprio trabalho desenvolvido em conjunto. Esclarece que, nesse estudo, percepção é entendida como a realidade criada na intersubjetividade da relação (CHAUÍ, 1995) e que utilizou como fontes de pesquisa oito relatórios finais de Estágio Supervisionado, 23 relatórios de atividades práticas realizadas nas escolas e depoimentos dos estagiários acerca das experiências vividas nas escolas. A pesquisa foi realizada com alunos cursando os dois últimos períodos do curso de Licenciatura em Letras-Inglês (7ª e 8ª fases), entre 2003 e 2006.

Preocupadas com a base de conhecimento do profissional docente na formação inicial, Alonso e Gimenez (2008) analisam conhecimentos e práticas de um grupo de professoras formadoras, mobilizados em “Roteiros Pedagógicos para Prática de Ensino de Inglês”. Com essa análise, visam a identificar quais conteúdos estão sendo trabalhados durante a graduação, por reconhecerem que a base do conhecimento profissional é construída nesse período formativo. Esses roteiros foram elaborados por formadoras experientes e novatas, no intuito não só de orientar a condução de grupos de estudos no desenvolvimento de atividades de Estágio Supervisionado, mas também de oportunizar a análise de práticas, a partir da vivência de alunos-professores e os pressupostos que embasam suas ações em diferentes contextos pedagógicos.

Já entre os pôsteres selecionados, conforme a Tabela 5, o de Barreto; Monteiro; Miller e outros (2008) pareceu-nos o mais pertinente à temática de nosso trabalho.

**Tabela 5** – Tabela com o trabalho selecionado, apresentado na sessão de Pôsteres no II CLAFPL

Nº	Autor	Trabalho	Modalidade <sup>27</sup>
1	BARRETO, MONTEIRO; MILLER et al	O entrelugar do estágio: oportunidades para entender a vida na escola	PO

**Fonte:** Caderno de Resumos – II CLAFPL

<sup>27</sup> A sigla PO refere-se a Poster.



Orientando-se pelos princípios da Prática Exploratória e Reflexiva, os autores, que na realidade são professoras formadoras e seus alunos-professores da disciplina Prática de Ensino, buscam identificar e analisar alguns dos desafios cotidianos enfrentados por quem ocupa o entrelugar do estágio.

Entre os desafios relatados, práticas pedagógicas contraditórias e por muitas vezes antagônicas foram ressaltadas. Como consequência, não é raro encontrar resistência na aplicação de propostas questionadoras, como a interdisciplinaridade, e a presença de conflitos na escolha da concepção de ensino-aprendizagem a ser assumida durante a prática pedagógica. Crenças em uma educação compartimentada e em verdades absolutas entram em atrito com práticas que partem da discussão de pontos de vista diferentes.

Foi constatado que alunos questionadores são vistos como rebeldes e que não há equilíbrio entre a transmissão de saberes básicos e o incentivo à busca da construção e reconstrução do conhecimento. Constatou-se também que as escolas não reconhecem os estagiários como uma alternativa na falta de professores.

### 3.2.2.1 Considerações sobre o II CLAFPL

Tomando por base a análise dos resumos do II CLAFPL, concluímos que o paradigma reflexivo permanece muito presente nas produções acadêmicas do CLAFPL. A produção textual e o papel da escrita reflexiva na formação do profissional docente (Garcia, 2008; Daniel, 2008; Bastos et al, 2008; Kaneko-Marques, 2008; Salgado, 2008) aparecem como temas que oportunizam a análise das emoções, crenças, representações, bem como das ações pedagógicas e os pressupostos teóricos e metodológicos que as embasam.

Outro tema muito presente foi a parceria universidade-escola, seu potencial articulador entre teoria e prática e as questões ético-pedagógicas envolvidas nesse contexto (Silva et al, 2008; Menga Ludke e Lima, 2008; Bartholomeu (2008); Mascia (2008); Xavier, 2008; Barreto; Monteiro; Miller et al, 2008). Constatamos que há uma variedade nos aportes teóricos utilizados, sendo que teorias advindas de campos diversos, como Linguística Aplicada, Psicologia, Educação, Filosofia, entre outros, são as mais recorrentes.

Percebemos que a existência de trabalhos que descrevem, comparam e contrastam mudanças curriculares comprovam que há uma preocupação no meio acadêmico em não só acompanhar, mas também analisar o impacto de mudanças legislativas nos cursos de Licenciatura em Língua Inglesa (Oliveira, 2008; Caram, 2008).

Outra mudança que notamos no campo do Estágio Supervisionado é o desenvolvimento das atividades típicas desse período em ambiente acadêmico, na forma de projetos de extensão ou grupos de estudos em detrimento das atividades de estágio tradicionalmente exercidas nas escolas básicas. Provavelmente, uma das justificativas para essa mudança ocorre devido à dificuldade de se encontrar escolas e professores regentes que concordem em receber os alunos estagiários, apesar de a motivação e o atendimento às necessidades específicas do grupo de discentes e docentes da escola básica terem sido usados como justificativas oficiais nos trabalhos analisados.

A nosso ver, as reflexões sobre o Estágio Supervisionado que transcorrem na produção acadêmica do II CLAFPL refletem as contradições e a complexidade do ambiente educacional, confirmando a não linearidade e o inacabamento do processo formativo docente. Relatos de atividades de Prática de Ensino desenvolvidas durante o estágio, descrições e avaliações de cursos e de suas propostas curriculares, produções textuais reflexivas sobre emoções e experiências vividas no período do estágio, são alguns dos temas que nos ajudam a reforçar o papel articulador do Estágio Supervisionado na formação docente.

### **3.2.3 III CLAFPL**

O III CLAFPL<sup>28</sup> foi realizado na Universidade de Taubaté, São Paulo, em novembro de 2010. O evento foi constituído por 27 sessões de simpósios, 45 sessões de comunicações coordenadas, 172 comunicações individuais e 32 painéis, além de duas conferências e três mesas-redondas. Dentre os temas discutidos no evento estavam: construção de identidades, novas tecnologias de informação e comunicação, políticas linguísticas, parcerias universidade-escolas, educação a distância, crenças, prática exploratória e reflexão crítica.

---

<sup>28</sup> O tema do III CLAFPL foi “Tendências e desafios na formação de professores de línguas no século 21”.

Dos aproximadamente 500 trabalhos apresentados nessa edição do evento, selecionamos 31, por entender que esses dialogavam mais diretamente com nossa proposta de pesquisa, ou seja, a concepção de Estágio Supervisionado na formação inicial do professor de língua inglesa.

Entre os textos selecionados, depois da leitura dos resumos dos trabalhos, identificamos as seguintes temáticas como predominantes: paradigma crítico-reflexivo; crenças; parceria universidade-escola, papel do Estágio Supervisionado e identificação com a profissão docente. E, como tema emergente, estudos embasados no paradigma da complexidade.

O acesso aos textos completos apresentados no III CLAFPL permanece difícil; depois de inúmeras tentativas, finalmente conseguimos um CD-ROM dessa edição do evento, mas constatamos que, dos quase quinhentos trabalhos apresentados, apenas setenta constavam do CD-ROM. Dessa forma, a análise dos 12 textos selecionados foi baseada tanto nos resumos quanto nos trabalhos na íntegra, quando isso foi possível.

Seguem a descrição e a análise dos seis textos aos quais tivemos acesso e que abordam o Estágio Supervisionado na formação inicial de professores de inglês. A Tabela 6 apresenta a descrição desses trabalhos.

**Tabela 6** – Trabalhos selecionados no III CLAFPL, na íntegra

Nº	Autor	Título	Modalidade
1	ROZENFELD et al (PG FCLAr-Unesp) CÁBRIO, Regiane Cristina (EEPJN)	Programa de parceria universidade-escola no Estágio Supervisionado de língua estrangeira: um olhar para as múltiplas relações de colaboração	CI
2	KANEKO-MARQUES, Sandra Mari (Unesp-São José do Rio Preto/Fapesp1)	A prática de ensino e a construção de conhecimentos pedagógicos na formação inicial de professores de língua inglesa	CC
3	BAZZO et al (UFSC)	Vivências docentes: da pesquisa na formação de professores à pesquisa para a formação de professores	CC
4	Kyria Finardi (Ufes)	Crenças de futuros professores de Inglês sobre a prática nas escolas públicas	CC
5	Viviane Pires Viana Silvestre (UEG)	A pesquisa-ação em foco: percepções de quatro professoras de Inglês em formação universitária	CC
6	Luciane Sturm (UPF)	A formação crítica de professores de inglês: aproximando os acadêmicos da realidade escolar	SP

**Fonte:** CD-ROM com os Anais do III CLAFPL

Assim como na outras versões dos CLAFPLs, nessa terceira edição o tema parcerias encontra-se cada vez mais consolidado. Considerando o Estágio Supervisionado uma ótima oportunidade para a aproximação e o exercício de práticas colaborativas entre a universidade e as escolas, Rozenfeld; Evangelista e Cábrio (2010) descrevem e apresentam resultados de uma parceria estabelecida para a realização de Estágio Supervisionado de alunos de um curso de Letras: Alemão-Inglês, em uma escola da rede estadual. Partindo do pressuposto de que os contextos social, político, cultural e pedagógico devem estar articulados ao processo de formação docente, as autoras defendem que essas parcerias podem beneficiar todas as partes. Citam que as universidades podem levar às escolas o conhecimento que produzem e as escolas podem oferecer aos estagiários um vasto campo de atuação.

Depois de apresentar o histórico, os objetivos e uma descrição detalhada dessa parceria para a realização de Estágio Supervisionado, as autoras também apresentam uma avaliação desse projeto sob a ótica dos alunos, dos professores da escola, da comunidade, da universidade e dos estagiários. Os dados obtidos reforçam os benefícios desse tipo de parcerias para todas as partes envolvidas. Ressaltam que o número excessivo de atividades dos estagiários, problemas com equipamentos da escola, a questão da disciplina em algumas das turmas e a evasão de alguns grupos foram algumas das dificuldades encontradas. Ressaltam que o acompanhamento constante dos supervisores é imprescindível para o sucesso do estágio. Esclarecem que, além de encontros semanais, foi requisitada aos estagiários a postagem regular de diários reflexivos na Plataforma Moodle e a participação em fóruns de discussão de temas relacionados às experiências de regência. Indicam que projetos futuros de parcerias para a realização de estágio poderão incluir vivências no cotidiano escolar, como regência em turmas regulares com grande número de alunos, participação em reuniões de planejamento, conselhos de classe, avaliações etc. Pontuam também que a inclusão de pesquisas realizadas por docentes e estagiários seria de grande valia para a promoção de melhorias no âmbito educacional.

Sem abordar o tema parceria, mas relatando uma experiência de estágio em uma escola pública, Kaneko-Marques (2010) apresenta dados parciais de uma pesquisa qualitativa de base etnográfica realizada em um curso de Licenciatura em Letras. O objetivo era investigar o complexo processo de (re)construção de conhecimentos pedagógicos de futuros professores, buscando compreender como estes avaliam e justificam suas ações pedagógicas nos contextos educacionais nos quais atuaram. A autora apoia-se numa visão crítica sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, inseridos no pós-método, que prevê uma articulação de

conhecimentos pedagógicos teóricos e práticos, atrelados a um conhecimento do contexto educacional local. Com base nisso, defende que um dos principais papéis da disciplina Prática de Ensino, como eixo articulador da teoria e da prática, é exatamente proporcionar aos estagiários, por meio de contato com a realidade educacional, a oportunidade de problematizar e propor alternativas para superar obstáculos ao ensino e aprendizagem nas escolas públicas. Resultados parciais, obtidos pela observação de aulas de estagiários, relatórios finais de estágios e sessões de visionamento, indicam que experiências nos contextos escolares conscientizam os estagiários da influência que particularidades contextuais exercem no ensino e aprendizagem de línguas. Além disso, constatou-se que a autoavaliação e a reflexão possibilitaram aos estagiários compreender suas ações didático-pedagógicas e promover mudanças nas situações de ensino e aprendizagem, favorecendo não só seu desenvolvimento profissional, mas também o processo de aprendizagem dos alunos das escolas públicas.

Com resultados bem menos otimistas do que os obtidos por Rozenfeld; Evangelista e Cábrio (2010) e Kaneko-Marques (2010), Bazzo; Lucena e Silva (2010) realizaram uma pesquisa-ação, envolvendo alunos-professores da disciplina Estágio Supervisionado 1, de um curso de Letras-Ingês, seus professores supervisores e os professores do Colégio de Aplicação local. As autoras partem do pressuposto de que a formação inicial deve formar professores crítico-reflexivos e ser orientada pela pesquisa. Apoiando-se em Zeichner e Liston (1987), identificam os três níveis de reflexão, o técnico, o prático e o crítico, como possibilidades de ampliar a visão sobre a heterogeneidade dos significados das ações, bem como das representações, dos valores e das intenções que as perpassam. As autoras esclarecem que o referencial teórico, os objetivos e a metodologia de formação crítico-reflexiva operacionalizada nas disciplinas Metodologia de Ensino e Estágio Supervisionado 1 são detalhados de acordo com o novo currículo do curso de Licenciatura de Letras da Universidade Federal de Santa Catarina.

Assim como Kaneko-Marques (2010), as pesquisadoras também utilizaram instrumentos de base etnográfica na coleta de dados, e as análises foram feitas numa perspectiva qualitativa interpretativa. Entretanto, os resultados preliminares obtidos revelaram que os alunos-professores demonstraram ter grandes dificuldades na descrição, na análise e no embasamento teórico de suas práticas didático-pedagógicas, bem como dos professores regentes observados. Constatou-se também que os estagiários não conseguiram transpor os níveis de reflexão técnica, atendo-se mais a julgamentos de valor do que à descrição das

atividades observadas. Outra dificuldade foi identificar o conceito de língua, ensino e aprendizagem do professor regente. Dessa forma, as autoras pontuam que a complexidade envolvida na formação do professor pesquisador indica que há necessidade de maior articulação entre as disciplinas de língua, literatura e didática, além de mais discussões sobre o papel das Universidades e das escolas como contextos colaborativos de formação docente. Concluem, sinalizando para a necessidade de haver pesquisas sobre o papel da Prática como Componente Curricular e reconhecem o potencial do modelo de formação por elas pesquisado, apesar das dificuldades relatadas.

As crenças exercem um papel fundamental no imaginário das pessoas e podem direcionar seu agir e seu pensar. Assim, Finardi (2010) realiza um estudo sobre crenças e expectativas dos estagiários em relação à prática do estágio e do professor de Inglês na rede pública, no intuito de promover mudanças na prática a partir da compreensão das crenças. Partindo do pressuposto de que estas podem ser analisadas por meio de ações e de falas, a autora realiza um estudo de caso com 19 estagiários da disciplina Estágio 1 de uma universidade federal, analisando qualitativamente os dados coletados em dois encontros reflexivos e no relatório final de estágio. Resultados da pesquisa indicam que as expectativas dos estagiários quanto à infraestrutura e ao ambiente escolar da rede pública eram muito negativas e que, infelizmente, ao término do estágio essas crenças foram reforçadas. Isso, devido ao número excessivo de alunos em sala de aula, com diversos níveis de proficiência, grande quantidade de turmas do professor regente, descaso com a profissão e falta de infraestrutura e investimento no professor. Indica que, enquanto não houver mais diálogo e articulação entre os participantes da escola e da universidade, o processo formativo continuará prejudicado.

As poucas crenças positivas, como liberdade e autonomia do professor da rede pública, foram alteradas devido à falta de condições para exercer essa liberdade. Com base em suas análises do grupo estudado, a autora pontua que os estagiários não se sentem motivados a trabalhar em escolas públicas, por acreditar que não podem mudar esse estado de descaso e de falta de condições para implantar um ensino eficiente de línguas, como indicam as teorias estudadas. Finardi (2010) conclui, ressaltando que a melhoria de qualidade na educação da rede pública só será possível se houver mais integração e responsabilidade por parte de todos os envolvidos no processo educacional: pais, alunos, professores e governo.

É possível observar que o uso de pesquisa como abordagem teórico-metodológica de desenvolvimento profissional vem se tornando cada vez mais presente em ambientes

formativos. Silvestre (2010) realizou uma pesquisa-ação de segunda ordem com quatro professoras de Inglês de um Centro de Línguas de uma Faculdade de Letras, em formação universitária, partindo do pressuposto que a pesquisa-ação é um instrumento importante na formação do professor pesquisador. Com o objetivo de apresentar as percepções das quatro professoras pesquisadoras acerca da pesquisa-ação que realizaram, a autora utilizou os seguintes instrumentos da pesquisa-ação colaborativa como fontes da pesquisa: a transcrição das sessões de reflexão, diário das aulas ministradas pelas quatro professoras pesquisadoras no Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás, os artigos produzidos no fim de cada pesquisa de primeira ordem realizada pelas participantes e transcrições de duas entrevistas com as participantes.

De forma unânime, as sessões de reflexão foram apontadas como muito benéficas pelas professoras pesquisadoras, por oferecerem a oportunidade de aprender com o outro. Entre as dificuldades relatadas, salientamos a falta de tempo para redigir os diários das aulas, a falta de disciplina no registro das impressões logo depois do término das aulas, a imprecisão da memória, a falta do hábito de escrever e dificuldades em escrever os artigos por parte de algumas participantes. Os resultados obtidos indicam que é possível usar a pesquisa-ação colaborativa na formação inicial e que é de suma relevância elucidar as percepções das professoras pesquisadoras sobre seu uso como instrumento formativo, para refletir sobre alternativas mais apropriadas para sua utilização no desenvolvimento profissional docente.

Também partidária do uso da pesquisa na formação docente e preocupada com a situação difícil do ensino de Inglês nas escolas públicas, Sturm (2010) relata os resultados de uma tarefa investigativa desenvolvida com alunos da disciplina Linguística Aplicada, de um curso de Letras. O objetivo da atividade era provocar uma postura reflexiva e crítica naqueles futuros professores de inglês, diante da aproximação com a realidade escolar, para que no futuro pudessem promover mudanças que melhorem a qualidade do ensino e aprendizagem da língua inglesa. Outro objetivo era fornecer aspectos práticos a uma disciplina teórica de fundamental importância para as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

Depois de expor o referencial teórico que sustenta a formação do professor crítico-reflexivo, um contínuo pesquisador de sua prática docente e segundo os preceitos da teoria sociointeracionista, a autora detalha a tarefa investigativa. Esclarece que, antes de começar a pesquisa de campo, os alunos desenvolvem atividades variadas, tanto no meio virtual quanto no presencial, baseadas em leituras teóricas pertinentes à disciplina de Linguística Aplicada.

Diferentemente dos trabalhos descritos até então, neste os alunos são responsáveis por buscar permissão de escolas e professores para a realização de suas pesquisas. Estas são desenvolvidas em duplas, investigando um professor de Inglês de escolas públicas, por meio de entrevista e observação de suas aulas, pelo período mínimo de um mês. Ao terminar a tarefa investigativa, os alunos escrevem um relatório final, em formato de artigo, seguindo as normas da ABNT e socializam suas pesquisas em um seminário organizado no final de cada semestre letivo.

A autora conclui, ressaltando a importância da inclusão de tarefas investigativas nos cursos de Letras, como forma de promover a formação de professores críticos e reflexivos, mais autônomos, conhecedores da realidade escolar em que atuam e que sejam capazes de efetuar mudanças e melhorias por meio de suas ações.

Consideramos importante ressaltar que tivemos acesso aos textos na íntegra dos seis primeiros trabalhos relatados neste estudo. Com relação aos demais artigos selecionados para análise, só conseguimos os resumos devido à indisponibilidade destes no CD-ROM do III CLAFPL, conforme explicado anteriormente.

**Tabela 7** – Trabalhos selecionados no III CLAFPL, resumos

Nº	Autor	Título	Modalidade
1	MESSIAS, Rozana Ap. Lopes (FCL-Unesp-Assis)	A supervisão dos estágios de professores-iniciantes de línguas estrangeiras em um centro de línguas e desenvolvimento de professores	CC
2	HIBARINO, Denise Akemi (UTP-PR).	Percepções e implicações do Estágio Supervisionado na formação do professor de língua inglesa	CI
3	GOMES, Elem Kássia (UFT)	Construção da interdisciplinaridade em relatórios de Estágio Supervisionado produzidos por professores em formação inicial	PO
4	SILVA, Wagner Rodrigues (UFT-CNPq)	Formação do professor de língua mediada por relatórios de Estágio Supervisionado	CI
5	Leina Jucá (UFOP)	Perspectivas docentes no ensino de língua inglesa na escola pública: em busca de práticas transformadoras	SP
6	NEVES, Rogério da Costa (Uerj-Colégio Pedro II/PUC-SP-Lael)	Um curso de formação de professores à luz do paradigma da complexidade	SP

**Fonte:** Livro de Resumos do III CLAFPL



Assim como Sturm (2010), Messias (2010) também se preocupa com o descrédito do ensino de línguas estrangeiras, diante das dificuldades encontradas no contexto das escolas públicas brasileiras, e, portanto, compartilha da crença de que o processo de formação inicial docente deve estar sob constante reflexão. Dessa forma, a autora relata um projeto de extensão do qual participa, que envolve orientação e acompanhamento de aulas dadas por alunos de um curso de Letras em um Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores, a partir da análise qualitativa. Os dados foram coletados em reuniões quinzenais com os estagiários, por meio de gravações coletivas. A autora ressalta que, durante as supervisões, os espaços de orientação e de reflexão tiveram por objetivo proporcionar a emancipação e o desenvolvimento de uma identidade profissional. Assim, o caráter cíclico do projeto funcionou como elemento facilitador dessas ações, ou seja, os estagiários reconstruíram suas práticas em salas de aulas a partir das reflexões realizadas durante as sessões de supervisão.

Percebemos que a importância da disciplina Estágio Supervisionado é reconhecida por muitos pesquisadores, que passaram a investigar como este vem ocorrendo e suas repercussões na formação docente. Nesse sentido, tendo em vista o contexto de mudanças na formação inicial e continuada de professores, Hibarino (2010) alerta para o papel do estágio no processo formativo. Ressalta que vários pesquisadores identificaram que, geralmente, este não passa de uma farsa, orientado por ações prescritivas e artificiais, e que não conseguem promover uma articulação entre a teoria e a prática; e que as percepções dos estagiários não são diferentes. Desse modo, a autora apresenta resultados parciais de uma pesquisa iniciada no fim de 2008, com o objetivo de investigar as relações entre o Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e a prática de professores recém-formados, além de refletir sobre como esses professores mediam conhecimentos teórico-metodológicos vistos na graduação em sua prática pedagógica.

Com base no referencial teórico utilizado e nas respostas de questionários e entrevistas com ex-alunos, feitas entre março e agosto de 2009, a autora constatou que frustrações anteriores na aprendizagem de Inglês promoveram uma idealização da prática de ensino desses professores; e que havia um sentimento de apreensão, aparentemente contraditório, naqueles que já trabalhavam em centros de línguas particulares, diante do confronto com a realidade totalmente desfavorável das escolas públicas. Entretanto, para mais de 95% dos entrevistados, o estágio configurou-se como uma experiência válida, devido à melhora na proficiência da língua, a oportunidade de lidar com situações de indisciplina e dificuldades dos alunos. Conclui, reafirmando a necessidade de rever o estágio como espaço articulador da teoria e da

prática e que a discussão de suas diversas implicações possibilita repensar sobre o perfil do profissional que estamos formando.

Também com o objetivo de analisar a influência dos relatórios de estágio na formação docente, só que ressaltando sua importância como gênero textual, Gomes (2010) realizou uma pesquisa documental, dentro da abordagem qualitativa. Parte do pressuposto de que a produção desses relatórios tem como objetivo melhorar a prática pedagógica do professor formador e dos professores em formação, uma vez que oferece elementos para avaliar ambas as partes. A autora utilizou, como fontes da pesquisa, relatórios produzidos entre 2004 e 2008, nas disciplinas de estágio em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, analisando sua constituição e influência formativa. Para o embasamento teórico, utilizou estudos voltados para a transdisciplinaridade (Japiassu, 2006); interdisciplinaridade (Luck, 2007 e Pombo, 2006); gêneros e tipos textuais (Marcuschi, 2002) e linguagem (Bakhtin, 2000; Silva e Melo, 2008; Tardif, 2002). Constatou que referências à interdisciplinaridade são raras nos relatórios analisados e que, como gênero textual, a narração e a descrição são os tipos textuais que predominam. A estrutura física da escola e sua localização são descritas detalhadamente, mas há escassez de informações sobre o que ocorre na sala de aula. A reflexão está ausente na escrita dos alunos, porém, com o passar dos anos, nota-se uma paulatina mudança. Conclui, esclarecendo que a pesquisa, não finalizada até então, pretende caracterizar os relatórios de estágio e observar suas possíveis contribuições para a formação inicial docente.

Outro autor que pesquisou relatórios de Estágio Supervisionado, como espaço textual discursivo propício ao desencadeamento de reflexões críticas sobre experiências vivenciadas em contextos formativos, foi Silva (2010). Participando de um projeto de pesquisa intitulado “Implicações dos relatórios de Estágio Supervisionado para a formação inicial de professores” (CNPq nº. 501123/2009-1) e do grupo de pesquisa “Práticas de linguagem em estágios supervisionados (PLES)”, o autor orienta-se teoricamente na Linguística Textual, bem como na abordagem enunciativa do gênero discursivo, voltados para os estudos bakhtinianos, para estudar as diferentes tipologias textuais presentes nos relatórios de estágio produzidos por alunos de uma Licenciatura em Letras: Português-Inglês. Orienta-se também pela Linguística Aplicada, focalizando o letramento crítico do professor e no campo da Educação, interessa-se por estudos voltados para a formação do professor crítico-reflexivo, buscando descrever como esses focos de estudo se apresentam nas referidas textualizações. Os resultados preliminares indicam que os relatórios analisados apresentam formas diferentes de textualização, caracterizando-os, assim, como um gênero acadêmico híbrido, com traços significativos dos

gêneros portfólio e projeto de pesquisa. Essa complexidade não ocorre, aparentemente, devido a objetivos didáticos perceptíveis, mas sim devido a uma certa fragilidade metodológica nas estratégias utilizadas pelos professores de estágio na formação inicial. Dessa forma, surge como encaminhamento da pesquisa um roteiro de referência<sup>29</sup> com indicativas de aspectos relevantes a serem abordados nos relatórios de estágio para que estes fortaleçam o letramento do futuro professor da Educação Básica.

Também trabalhando com o Letramento Crítico, Jucá (2010) relata uma experiência feita em um curso de Licenciatura em Letras, com o objetivo de demonstrar a possibilidade de as disciplinas de Estágio Supervisionado serem usadas como espaços propícios não só ao desenvolvimento de novas perspectivas de ensino de Inglês pelos graduandos, mas também à transformação de práticas pedagógicas de docentes de escolas regulares. Descreve sua experiência, esclarecendo que, depois de sessões de observação, os licenciandos elaboraram e ministraram sequências didáticas para turmas do Ensino Médio de uma escola pública. As atividades foram desenvolvidas tomando por base as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, propostas de trabalho sobre os novos letramentos e sobre a Abordagem Comunicativa e o Letramento Crítico.

Dessa forma, a autora indica que, cientes dos impactos do fenômeno da globalização e da necessidade de ampliação do conceito de educação, os professores de língua inglesa em serviço e os estagiários buscam meios de intervir nas práticas docentes atuais para contribuir na promoção de mudanças nas perspectivas de atuação futura de professores em formação, direcionando-os à formação cidadã por meio da reflexão, transformação e ação. Como não tivemos acesso ao texto integral dessa pesquisa, não sabemos os resultados obtidos pela pesquisadora, mas concordamos com ela ao pontuar que o Letramento Crítico aliado ao Ensino Comunicativo de Língua pode promover a problematização necessária à crítica social, desenvolvendo, além da competência comunicativa, a consciência crítica, quesito importante na conquista da formação cidadã.

É unânime a necessidade de promover mudanças nas práticas educacionais diante da complexidade cada vez maior do mundo globalizado. Assim, tendo por base o paradigma da complexidade, Neves (2010) busca discutir as dificuldades encontradas por professores formadores em seus contextos de trabalho, no que tange às relações com os alunos e os

---

<sup>29</sup> Como não tivemos acesso ao texto integral desta pesquisa, não poderemos relatar o conteúdo do roteiro de referência sugerido para os relatórios de estágio.

colegas de trabalho, e também na forma como é concebido o processo de ensino-aprendizagem e o próprio conhecimento. Justifica que, com seu estudo, os desafios a serem superados por professores formadores ficarão mais claros e, conseqüentemente, estratégias poderão ser traçadas conjuntamente para promover cursos de formação de professores de línguas mais de acordo com a ideia de uma educação complexa. O caso estudado especificamente é em uma universidade pública do estado do Rio de Janeiro, voltada exclusivamente à formação de professores, na qual o autor trabalha como professor assistente de Prática de Ensino e Metodologias de Língua Inglesa.

As ementas do curso de Letras Português-Inglês, sua organização sequencial, as expectativas dos alunos e do mercado de trabalho e a própria experiência do autor foram consideradas no desenvolvimento deste estudo. Depois de avaliar o quanto os sete saberes necessários à educação do futuro estão presentes nos ambientes educacionais, o autor sugere formas de desenvolvê-los com alunos em formação inicial e destes desenvolvê-los com seus futuros alunos em contextos variados. Critica os currículos implementados em 2007 e indica a integração entre a teoria e a prática e o trabalho interdisciplinar como meios de religar os saberes desunidos pelo paradigma simplificador.

### 3.2.3.1 Considerações Sobre o III CLAFPL

Concluimos que a teoria crítica novamente perpassa a maioria dos trabalhos, demonstrando uma preocupação em destaque com a formação do professor crítico-reflexivo. Os trabalhos dentro dessa temática variam desde aproximações da realidade escolar no intuito de analisá-la criticamente (Hibarino, 2010); passando por reflexões sobre a prática pedagógica durante o Estágio Supervisionado, tanto por meio de reflexões pós-regência quanto pelo uso de diários reflexivos e sessões de visionamento; culminando no incentivo a práticas colaborativas entre universidade-escola, visando à articulação entre teoria e prática na formação do professor pesquisador.

O letramento crítico aliado ao Ensino Comunicativo de Língua é estudado por Jucá (2010), no intuito de promover mudanças nas práticas docentes, pelas práticas transformadoras e a criação de novas perspectivas no ensino de LI para os professores em formação inicial.

Também pudemos observar que são recorrentes trabalhos que analisam “Relatórios de Estágios” e suas contribuições para a formação docente dentro da perspectiva transdisciplinar da linguística aplicada, tecendo comparações com a análise das propostas oficiais para o ensino de Línguas Estrangeiras (Melo & Tavares, 2010; Gomes, 2010). Outro trabalho com essa temática, a partir da noção enunciativa dos gêneros discursivos é o de Silva (2010), que visa à investigação das formas de textualização dos relatórios de estágio dos alunos de uma Licenciatura dupla português-inglês e descrever seus desdobramentos para a formação do professor crítico.

Neves (2010) faz reflexões sobre a complexidade que envolve a formação de professores. Ele enfatiza a impossibilidade de se separar teoria da prática, solicitando que mudanças sejam feitas em nossas práticas educacionais, no sentido de “religar os saberes desunidos” (Morin, 2004) pelo paradigma disciplinar simplificador e promover trabalhos interdisciplinares nos cursos de formação docente.

### 3.2.4 Produção Acadêmica das Três Edições do CLAFPL

Os 14 trabalhos escolhidos para estudo, conforme foram descritos e analisados em item específico referente ao I CLAFPL estão organizados no Quadro 1, a seguir.

I CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS (I CLAFPL)			
Nº	AUTOR	TÍTULO	FOCO DE ESTUDO
1	ALONSO, Talitha; GIMENEZ, Telma	A utilização de um instrumento mediador na prática de ensino de inglês: análises preliminares	Roteiros pedagógicos
2	ARANTES, Kássia Gonçalves	A formação do professor de línguas: de que esse processo não pode prescindir?	Competências
3	BORELLI, Julma D. Vilarinho Pereira	Pensando a relação teoria e prática na formação docente	Professor do ensino infantil e fundamental
4	LOPES CRISTOVÃO, Vera Lúcia; FURTOSO, Viviane Bagio; FERRARINI, Marlene Aparecida; PETRECHE, CAPELLINI, Célia Regina; SILVA, Maristela Miranda da	O estágio na formação de professores de inglês: um espaço de parceria?	Estágio supervisionado

Continua

I CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS (I CLAFPL)			
Nº	AUTOR	TÍTULO	FOCO DE ESTUDO
5	IRALA, Valesca Brasil	O sujeito-aluno de licenciatura e o sujeito-professor de escola: um estudo de caso	Língua espanhola e Enunciação
6	KANEKO-MARQUES, Sandra Mari	A estrutura curricular de um curso de formação pré-serviço e o desenvolvimento das competências de professores de língua inglesa	Competências + Estágio Supervisionado
7	MORAES BEZERRA, Isabel Cristina R.	Prática de ensino de inglês: quando a teoria e a prática buscam o diálogo	Estágio supervisionado
8	PAPA, Solange M. de B. Ibarra; GUIMARÃES SOUZA, Verálúcia	Re-significando a prática docente: conversas colaborativas com professores de Inglês de escola pública	Proposta curricular e Educação continuada
9	RIBEIRO, Andrea da Silva Marques; BITTENCOURT DE OLIVEIRA, João; CARAM, Marta Guimarães	Manual do estagiário – o que esperar dos futuros professores de língua inglesa frente à reforma curricular?	Estágio supervisionado
10	SABOTA, Barbra	Formação de professores de língua estrangeira: uma análise da interação durante as conferências	Estágio supervisionado
11	SALGADO, Ana Cláudia Peters; DIAS, Fernanda Henriques	Formação de professores de línguas: treinamento, educação e desenvolvimento	Prática exploratória
12	SHORT, Josineuda Lúcia de Vasconcelos Silva	Dicotomia teoria-prática, um dilema do curso de letras da Uece	Estágio supervisionado
13	SOUSA Ana Cristina Wille de; SOUZA, Laura Maria Mendes de	Universidade e escola: parceria para o futuro	Estágio supervisionado
14	VIEIRA, Azenaide Abreu Soares; PANIAGO, Maria Cristina Lima	Projeto pedagógico e prática docente da formadora: pontos convergentes na formação do professor de língua inglesa no curso de letras?	Estágio supervisionado

**Quadro 1** – Especificação dos 14 trabalhos selecionados no I CLAFPL, de acordo com autor, título e foco de estudo

**Fonte:** Caderno de Resumos I CLAFPL

O Quadro 2 demonstra a produção acadêmica do II CLAFPL escolhida para nosso estudo.

II CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS (II CLAFPL)			
Nº	AUTOR	TÍTULO	MODALIDADE
1	Alunos de Prática de Ensino CASTRO BARRETO, Beatriz de GÓES MONTEIRO, Maria Cristina G. de MILLER, Inés Kayon de	O entrelugar do estágio: oportunidades para entender a vida na escola	PO
2	ANDRADE Priscila (PUC-Rio) FILIPE Fernanda Rivas (PUC-Rio) LEITE, Elizabeth Silva (PUC-Rio/E. M. Manoel Cícero) PEREIRA Fernando (E. M. Manoel Cícero) SANTOS, Fabio Mendes (PUC-Rio/E. M. Manoel Cícero) SILVA Nilton Pereira (PUC-Rio/E. M. Manoel Cícero) SILVA, Aline Rocha da (PUC-Rio/E. M. Manoel Cícero) TRINDADE Rosimery Santos (PUC-Rio/E. M. Manoel Cícero) VERMELHO, Michelle Valadão (PUC-Rio/E. M. Manoel Cícero) VILLELA Mônica (PUC-Rio) WILLEMES João (E. M. Manoel Cícero)	A tessitura das relações afetivas no Estágio Supervisionado: vozes de alunos, professores, estagiários e pesquisadores	SP
3	BARTHOLOMEU, Maria Amélia Nader	Estágios supervisionados de língua inglesa: um espaço para a inclusão cultural e social	CC
4	BASTOS; Herzila (UFMG) BATISTA, Maria Luiza (UFS) DUTRA, Anelise (UFMG) GOHN, Carlos (UFMG) RACILAN, Marcos (UFMG)	Formadores em formação e o binômio teoria-prática: um estudo de caso	CI
5	CABRAL BÜHRER, Edina Aparecida	A prática reflexiva na sala de aula de Estágio Supervisionado em língua inglesa	CI
6	CARAM, Marta Guimarães	Formação de professores: o antigo e o novo manual do estagiário de licenciatura em língua inglesa do Cap-Uerj	CC
7	CARELLI BARATA, Maria Clara Magalhães (UFU)	Pesquisas do tipo estudo de caso como instrumento de avaliação na formação de professores de línguas	CI
8	DANIEL, Fátima de Gênova (USC-Unesp-SJRP)	A formação inicial do professor de LE: teoria e prática em questão	SP
9	FREIRE, Maximina M. (PUC-SP)	O estágio de observação e a formação docente sob a perspectiva da complexidade	SP

Continua

II CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS (II CLAFPL)			
Nº	AUTOR	TÍTULO	MODALIDADE
10	GIMENEZ, Talitha Alonso; N. Telma	Base de conhecimento profissional na formação inicial de professores a partir de material utilizado na prática de ensino de Língua inglesa	CI
11	KANEKO-MARQUES Sandra Mari (Unesp-SJRP)	Contribuições de diários dialogados de aprendizagem em cursos de formação inicial de professores de língua inglesa	SP
12	LÜDKE, Menga (PUC-Rio); BRAGA PASSOS, Sandra Maria Lima (E. M. Manoel Cícero)	O estágio nos cursos de formação de professores como uma via de mão dupla entre universidade e escola	SP
13	MASCIA, Márcia Aparecida A., p.62	Estágio supervisionado de língua inglesa e de língua portuguesa: o que dizem os estagiários	CC
14	OLIVEIRA, João Bittencourt de	Formação de professores: o papel do Estágio Supervisionado na licenciatura em língua inglesa no Cap-Uerj	CC
15	PEREZ XAVIER, Rosely (UFSC)	Os estagiários de Inglês na escola básica: suas percepções sobre este contexto	CI
16	SALGADO, Maria das Graças de Santana (FE-UFRJ)	Emoção em memoriais de licenciandos em letras português-inglês	CI
17	SEGATTI REGISTRO, Eliane Rios (Uenp)	Aspectos da formação identitária do professor de línguas	CI
18	SILVA, Sérgio Raimundo Elias da (Ufop)	Reflexões sobre a formação e a identidade profissionais do professor de inglês	SP
19	SOUZA GARCIA, Telma de (UEMS-Cassilândia)	Formação do professor através da abordagem biográfica: história de vida em formação	CI
20	TICKS, Luciane Kirchof (Labler-UFSM-Capes)	O processo de identificação do aluno de letras com a profissão ao longo de sua formação universitária	CC

**Quadro 2** – Trabalhos selecionados, apresentados no II CLAFPL

**Fonte:** Caderno de Resumos – II CLAFPL

O Quadro 3, a seguir, demonstra os trabalhos acadêmicos produzidos no III CLAFPL, escolhidos para nossa pesquisa.



III CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS (III CLAFPL)			
Nº	AUTOR	TÍTULO	MODALIDADE
1	BAZZO, Vera (UFSC) SILVA, Marimar da (UFSC) Maria Inéz Probst Lucena (UFSC)	Vivências docentes: da pesquisa na formação de professores à pesquisa para a formação de professores	CC
2	COSTA NEVES, Rogério da (Uerj-Colégio Pedro II/ PUC-SP-Lael)	Um curso de formação de professores à luz do paradigma da complexidade	SP
3	FARIA ROZENFELD, Cibele Cecilio de (PG FCLAr-Unesp); GUEDES EVANGELISTA Maria Cristina R. (FCLAr-Unesp); CÁBRIO, Regiane Cristina (EEPJN)	Programa de parceria universidade-escola no Estágio Supervisionado de língua estrangeira: um olhar para as múltiplas relações de colaboração	CI
4	FINARDI, Kyria (Ufes)	Crenças de futuros professores de Inglês sobre a prática nas escolas públicas	CC
5	GOMES, Elem Kássia (UFT)	Construção da interdisciplinaridade em relatórios de Estágio Supervisionado produzidos por professores em formação inicial	PO
6	HIBARINO, Denise Akemi (UTP-PR)	Percepções e implicações do Estágio Supervisionado na formação do professor de língua inglesa	CI
7	JUCÁ, Leina (Ufop)	Perspectivas docentes no ensino de língua inglesa na escola pública: em busca de práticas transformadoras	SP
8	KANEKO-MARQUES, Sandra Mari (Unesp-São José do Rio Preto/Fapesp1)	A prática de ensino e a construção de conhecimentos pedagógicos na formação inicial de professores de língua inglesa	CC
9	LOPES MESSIAS, Rozana Ap. (FCL-Unesp-Assis)	A supervisão dos estágios de professores-iniciantes de línguas estrangeiras em um centro de línguas e desenvolvimento de professores	CC
10	SILVA, Wagner Rodrigues (UFT/CNPq)	Formação do professor de língua mediada por relatórios de Estágio Supervisionado	CI
11	STURM, Luciane (UPF)	A formação crítica de professores de inglês: aproximando os acadêmicos da realidade escolar	SP
12	VIANA SILVESTRE, Viviane Pires (UEG)	A pesquisa-ação em foco: percepções de quatro professoras de Inglês em formação universitária	CC

**Quadro 3** – Trabalhos selecionados no III CLAFPL

**Fonte:** Livro de Resumos do III CLAFPL

### 3.2.5 Considerações sobre a Análise da Produção Acadêmica dos CLAFPLS

Percebemos que o Paradigma Reflexivo domina a produção acadêmica sobre a formação inicial de professores de Inglês mediada pelo Estágio Supervisionado e que como tema emergente aparece o Paradigma da Complexidade (Neves, 2010; Freire, 2008).

Também constatamos que um dos problemas identificados no desenvolvimento do Estágio Supervisionado é a falta de articulação, diálogo e comprometimento entre os envolvidos nesse processo formativo. Por outro lado, também identificamos que o estabelecimento de parcerias, nas quais as expectativas, os objetivos e as responsabilidades de cada parte sejam claramente especificados, como forma de superar as dificuldades supracitadas (Finardi, 2010; Rosenfeld, Evangelista e Cabrio, 2010; Ludke e Lima, 2008; Silva et al, 2008; entre outros).

Apesar de o domínio da competência<sup>30</sup> linguístico-comunicativa ainda representar um grande desafio para os cursos de formação de professores de Língua Inglesa, observamos que há uma tendência no meio acadêmico em investigar a articulação e o desenvolvimento de outras competências, como a profissional e a teórico-aplicada nos processos formativos (Kaneko-Marques, 2007; Sabota, 2007). O crescente uso das teorias socio-histórico-culturais (GIMENEZ, 2011) comprova a importância das relações dentro do contexto educacional e no ensino-aprendizagem de línguas, fortalecendo ações colaborativas entre todos os envolvidos nesse processo.

Caminhando no sentido de incentivar a reflexividade crítica nos graduandos, muitos professores formadores e pesquisadores recorrem ao uso, e à análise, da escrita reflexiva, na forma de relatórios de estágio, diários reflexivos, narrativas de formação e histórias de vida como instrumentos formativos e (auto)avaliativos (Salgado, 2008; Mascia, 2008; Kaneko-Marques, 2008; Garcia, 2008; Silva, 2010; Gomes, 2010; entre outros). Nesse sentido, a formação mediada pela pesquisa (Barata, 2008; Silvestre, 2010) também foi uma das formas encontradas para alcançar esse objetivo. Entretanto, também foi pontuado que o processo de desenvolvimento da reflexividade crítica não ocorre tão facilmente e que, muitas vezes,

---

<sup>30</sup> O termo “competência” é muito utilizado na Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras (Widdowson, 1992; Almeida Filho, 1999; Perrenoud, 2000; entre outros), e sua substituição por outro poderia alterar o significado da mensagem que queremos passar para possíveis leitores, professores de inglês, mais familiarizados com esta área.

propõe-se uma formação emancipadora, dentro dos preceitos da teoria crítica, mas, na prática, termina-se reproduzindo velhos conceitos tecnicistas (Barreto, Monteiro e Miller, 2008; Vieira e Lopes, 2007).

Todos esses estudos nos conscientizaram de que é importante conciliar a teoria e a prática, não bastando adotar teoricamente abordagens reflexivas, mas sim desenvolver uma postura que realmente coloque em prática a reflexividade crítica, na busca de superar modelos tradicionais de reprodução de conhecimento. Não é um processo fácil, mas por isso mesmo é preciso continuar pesquisando sobre a formação de professores, no nosso caso, especificamente, a formação do professor de Inglês, mediada pelo Estágio Supervisionado. Nesse contexto, consideramos importante também utilizar como aporte teórico-metodológico narrativas de formação.

#### **4. (RE)TRILHANDO EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LETRAS-INGLÊS**

Acreditamos que a prática da “escrita de si”, presente tanto nos relatórios produzidos durante o período do Estágio Supervisionado II quanto nas respostas ao questionário, provoca uma reflexão crítica, que favorece uma formação mais consistente diante da complexidade dos processos formativos e da prática docente. Observamos nesses instrumentos de produção de dados não apenas uma descrição do contexto escolar e das ações didático-pedagógicas que ali se desenvolveram no período do estágio, mas principalmente um investimento constante dos participantes da pesquisa em fundamentar suas ações teórica e metodologicamente, contextualizando-as à realidade, no intuito de promover transformações que qualificassem suas práticas.

Nesse contexto, trazemos as ideias de Josso (2004, 2008); Nóvoa (2000, 2010) e Souza (2006, 2008) para acompanhar nosso trabalho e enriquecer a interpretação dos dados produzidos, uma vez que esses autores tratam de experiências formativas docentes pela mediação das narrativas de formação e investigação. No nosso caso, trazemos as narrativas produzidas na e sobre as experiências no período do Estágio Supervisionado, sem nos aprofundarmos nas histórias das experiências de vida que antecederam esse período. Concentramo-nos em buscar apreender como os participantes se apropriaram das experiências formativas que aconteceram nesse período na constituição de sua docência. Ressaltamos que as narrativas foram produzidas em dois momentos distintos: nos relatórios de estágio, quando os sujeitos estavam no último semestre letivo de sua formação inicial; e nos questionários, quando já contavam com pouco mais de um ano de formados.

Buscamos também apreender qual foi a concepção de Estágio Supervisionado construída nas narrativas presentes nos relatórios e nos questionários analisados e como essas narrativas se entrelaçaram com as falas da professora orientadora de estágio e da professora regente da escola de campo<sup>31</sup>. No que tange à formação inicial mediada pelo Estágio Supervisionado, apoiamo-nos nas ideias defendidas por Pimenta e Lima (2004) e Ventorim et al (2011).

---

<sup>31</sup> No período de 2011/01, apenas duas professoras receberam alunos estagiários, sendo esta pesquisadora uma delas. Optamos por excluí-la como participante da pesquisa para garantir o distanciamento necessário à interpretação dos dados.

Segundo o Projeto Pedagógico de Curso Letras-Inglês (PPC), o Estágio Curricular Supervisionado deve possibilitar a articulação entre o momento do saber e o momento do fazer, sendo que:

O momento do saber não está separado do momento do fazer, e vice-versa, mas cada qual guarda sua própria dimensão epistemológica. O aprender a ser professor, dessa forma, é reconhecido como um ‘saber profissional intencionado a uma ação docente nos sistemas de ensino’ (Cury, 2002, apud PPC Letras-Inglês, p. 26).

Pudemos observar que esse entrelaçamento se fez presente nos relatórios e nas respostas dos questionários analisados, como veremos ao longo da apresentação dos dados produzidos nesse estudo. Constatamos também que a forma como o Estágio Supervisionado em Letras-Inglês tem sido desenvolvida no referido curso e os usos feitos dos relatórios como instrumento de reflexão da prática docente configuraram-se como *significante experiência formativa*. Nas palavras de algumas estagiárias<sup>32</sup>:

Estes quatro anos de curso foram muito significativos para que eu atingisse meu objetivo de me tornar professora de inglês. Eu poderia dizer que foi uma experiência de vida inesquecível [...] Durante minha prática pedagógica pude perceber que tudo que aprendi na graduação teve uma enorme influência em mim (Bianca – Relatório).  
Como um todo, acredito que nossa regência foi uma experiência prazerosa (tanto para nós quanto para os alunos), que nos proporcionou um considerável crescimento que levaremos por toda nossa vida profissional (Maria Clara – Relatório).

Maria Clara e Bianca, ao descreverem o estágio como uma experiência prazerosa e que proporcionou um crescimento significativo, referiam-se, possivelmente, ao fato de que para elas o estágio auxiliou na busca de dar sentido as suas vidas, pessoal e social, pois as ajudou a consolidar sua escolha profissional. Isso se deu por meio da busca de um conhecimento maior sobre o real, compreendido aqui como as experiências proporcionadas pelo Estágio Supervisionado por meio das reflexões sobre a docência na escola pública, como posto nas reflexões de Maria Clara:

[...] o estágio nos prepara para a realidade das escolas regulares [...] pois proporciona uma experiência muito enriquecedora em termos de prática docente e reforçou ainda mais minha convicção de querer ser professora [...] [e] [...] foi uma ótima oportunidade de refletir sobre minha prática docente e minhas convicções (Maria Clara – Questionário).

Essa reflexão sobre a prática, inserida no contexto escolar, reforçou em Maria Clara sua convicção de querer ser professora. Conseqüentemente, seu *processo de identificação com a*

<sup>32</sup> Nomes fictícios foram usados para identificar as falas dos diferentes estagiários. Mantivemos as narrativas na íntegra, sem alterações, traduções ou correções, exceto quando nomes eram mencionados. Para facilitar a leitura das narrativas em inglês, inserimos uma tradução nossa em nota de rodapé.

*profissão* foi fortalecido pelo conhecimento adquirido durante sua presença na escola regular, possibilitada pelo desenvolvimento das atividades de Estágio Supervisionado. No seu relato percebemos que, ao reavaliar sua prática e suas convicções, Maria Clara fortalece sua escolha profissional ao contrastar as experiências vividas e as projeções que faz para o futuro, conseguindo potencializar no espaço-tempo presente seu processo de conhecimento pessoal e profissional. Souza (2008), ao apontar a fertilidade do trabalho com histórias de vida como prática de formação, indica que:

Investir na singularidade e na subjetividade das narrativas possibilita ao sujeito em formação entrar, ao mesmo tempo, em contato com suas memórias e relacioná-las às diferentes dimensões da aprendizagem profissional através da sua própria trajetória de vida-formação (SOUZA, 2008, p. 151).

Nessa mesma perspectiva, Nóvoa (2010) explica que a formação, por meio de uma metodologia de investigação-ação como as histórias de vida, estimula uma grande implicação do sujeito no seu processo formativo. Este deve participar ativamente da produção e renovação dos saberes necessários a sua docência. A narrativa de Walter apresenta essa *aprendizagem experiencial* que possibilita refletir sobre um acontecimento passado (apropriação retrospectiva de seu percurso de vida) para ressignificá-lo diante de possíveis ações futuras, colocando em prática sua reflexividade crítica:

*Unfortunately we couldn't do everything we planned because time didn't allow us to. We realized that our plans need to be more specific and time-conscious*<sup>33</sup> (Walter – Relatório).

A constatação de Walter de que seus planos de aula no desenvolvimento do Estágio Supervisionado II em Letras-Inglês (ES II) precisavam ser melhorados; e de que ao planejar ele deveria levar em consideração o fator tempo, lembrando de conjugá-lo aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, concorda com a ideia de Pimenta e Lima (2004) e Liberali (2008) de que o professor pode assumir o controle sobre a sua prática, a partir do momento que ele, ao descrever o que faz, reflete sobre a ação, confrontando-a com concepções e práticas alternativas. Isso pode resultar na *busca de sabedoria*, que permite efetuar melhorias em sua atuação profissional.

Ao recordar o período do Estágio Supervisionado por meio das narrativas produzidas para responder ao questionário, Walter reforçou que o estágio contribuiu para sua formação

---

<sup>33</sup> Tradução nossa: “Infelizmente não pudemos fazer tudo que havíamos planejado por falta de tempo. Percebemos que nossos planos de aula precisam ser mais específicos e levar em consideração o fator tempo”.

profissional ao conscientizá-lo da realidade do cotidiano escolar, possibilitando-lhe preparar-se melhor para a prática pedagógica.

Tive certa dificuldade para lidar com uma sala cheia de alunos, agora vejo melhor o que é a realidade de ser um professor. Sou mais ciente do que devo esperar em uma sala de aula. [e que procura] Fazer o melhor para que sua aula seja um sucesso (Walter – Questionário).

Se consideramos o período do Estágio como parte do processo de “conhecimento de si”, e articulado às quatro buscas<sup>34</sup> que permeiam a realização do ser humano, percebemos, juntamente com Josso (2004, 2008), que o que buscamos é uma sabedoria de vida em formação. Portanto, a busca de uma sabedoria de vida exige uma atenção consciente adotando uma atitude reflexiva, que por sua vez permite ao sujeito tornar-se ciente de si mesmo nas relações que estabelece com o outro.

Ao ressaltar que fez o melhor para que suas aulas fossem um sucesso, Walter *buscou também dar sentido ao trabalho desenvolvido* no intuito de satisfazer não somente às expectativas de seus alunos, mas às suas próprias também. Nessa interação entre seus objetivos e os de seus alunos, procurou construir de forma consciente um “saber-viver” sua profissão na relação que estabeleceu com seus alunos. A importância dada por ele ao sucesso de suas aulas perante seus alunos representou o que para ele é um dos elementos da complexa *busca da felicidade*, inerente a todo ser humano, e especialmente do trabalho. Segundo Josso (2004):

*A busca de uma sabedoria de vida consiste, pois, em tentar a integração das quatro buscas, subordinando-as a uma presença empática consigo e com o mundo, e a uma presença consciente da complexidade das causas e das condições que fundamentam uma arte de viver, associada a um sentimento de integridade e de autenticidade que permitem sentir a vida como um desafio que tem valor, em outras palavras, uma vida que vale a pena ser vivida*<sup>35</sup>. O esforço de integração dessas buscas leva inevitavelmente a desenvolver conhecimentos e a encontrar critérios de interações conosco e com o nosso ambiente humano e natural (JOSSO, 2004, p. 103-104).

Ao refletir sobre sua atuação docente, Walter teve oportunidade de conscientizar-se das estratégias, teorias e recursos que precisou utilizar como suporte para seu “saber-viver a própria existencialidade”, na busca de sua realização como ser humano. Essa busca ocorreu de forma consciente e deliberada, articulando as quatro buscas no percurso da formação de sua existencialidade docente, colocando em evidência seu engajamento na procura de sua arte de

<sup>34</sup> A busca de felicidade, a busca de si e de nós, a busca de conhecimento ou busca do “real” e a busca de sentido (JOSSO, 2004, p. 88).

<sup>35</sup> Itálico da autora.

viver sua vida nas relações que estabeleceu com o ambiente escolar, seu contexto profissional, intimamente integrado ao seu “eu pessoal”.

Dialogando com Josso (2004) percebemos que os saberes que permeiam a boa prática docente estão entrelaçados aos saberes necessários ao desenvolvimento de uma sabedoria de vida, confirmando que o eu pessoal e o eu profissional estão mutuamente entrecruzados nesse processo de conhecimento de si e das relações que se estabelecem ao longo da vida:

E os saberes servem-nos a propósito de tudo, explícita ou implicitamente, para nos confirmar uma opinião, para legitimar uma maneira de pensar, de fazer ou de nos comportarmos, mas igualmente como fonte para as compreensões que procurávamos a propósito de nós mesmos, as evoluções que sonhávamos, as transformações das quais gostaríamos de participar. Para agir sobre nós, sobre os outros ou sobre os nossos contextos e situações de vida, servimo-nos dos saberes que nos parecem indispensáveis para a nossa progressão ou para a nossa ação (JOSSO, 2004, p. 97).

Processo semelhante de legitimação de saberes também pôde ser identificado na narrativa de Ana e Mônica:

*The teaching practicum was useful to raise our awareness to how it is to teach in a regular school, especially in a public school [...]. It is possible to say that now, after having this teaching practicum experience, we are conscious of our capacity as professional educators. It is not that before this experience we were not professionals, the point is that now we know it, it has been proved that we are*<sup>36</sup>  
(Ana e Mônica – Relatório).

Ao conhecer as condições de trabalho na escola, Ana e Mônica conscientizaram-se de que são capazes de ensinar, reconhecendo que desenvolveram conhecimentos necessários para exercer a profissão docente. Constatamos, assim, que o referido curso proporcionou *bases teóricas aliadas a uma prática reflexiva* que possibilitou uma compreensão do trabalho profissional docente. Ana ressaltou no questionário que uma das contribuições do estágio foi que ela pôde “[...] vislumbrar o profissional que eu poderia ser” e, corroborando com essa ideia, Mônica afirmou que:

Acredito que, se bem desenvolvido, o estágio nos possibilita colocar em prática o conhecimento que até o momento era apenas teórico e nos permite avaliar se de fato nos identificamos com a profissão de professor de Ensinos Fundamental e Médio, cuja realidade se distancia de nossa vida acadêmica muitas vezes (Mônica – Questionário).

---

<sup>36</sup> Tradução nossa: “O estágio foi útil para nos conscientizar de como é ensinar em escolas regulares, especialmente na escola pública [...]. É possível dizer que agora, depois dessa experiência de estágio, estamos cientes de nossa capacidade profissional de educadoras. Não é que antes desta experiência nós não fôssemos profissionais, o ponto é que agora nós sabemos que somos, foi provado que somos”.



Ao pedirmos para que comentasse como o estágio contribuiu para seu *processo de identificação com a profissão*, Mônica disse que esse período:

[...] permitiu fazer escolhas do que quero ou não como profissional, o tipo de vivência escolar que pretendo proporcionar aos alunos e também a qual pretendo me submeter (Mônica – Questionário).

Dessa forma, percebemos que, além de contribuir para a identificação com o profissional que ela deseja, ou não, ser, o estágio também possibilitou identificar referenciais de práticas pedagógicas que ela deseja proporcionar aos seus alunos e a si mesma. Entendemos que a participante valorizou em sua narrativa tanto os saberes teóricos quanto os conhecimentos didático-pedagógicos construídos ao longo do curso, demonstrando mais do que uma preocupação com a forma como se dará o desenvolvimento de seu trabalho profissional, mas de fato já demonstrando ser capaz de mobilizar esses saberes na direção da abordagem de ensino-aprendizagem que pretende desenvolver.

Para Mônica, a *busca da felicidade*, por meio da realização profissional tem a ver com as escolhas de vida, de formação e de cunho didático-pedagógico do que considera serem as condições necessárias para realizá-la. Porém, essa é uma busca complexa que implica também na evolução dessas condições no tempo, porque nosso desejo de felicidade é insaciável. Na concepção de Josso (2004; 2008), a busca da felicidade envolve a realização do ser humano, no seu processo de desenvolvimento pessoal. Podemos associar essa busca à narrativa de Mônica quando ela se mostrou consciente de que para operar “aprendizagens transformadoras de sua existência” (JOSSO, 2008, p. 19) é preciso fazer escolhas, desaprender hábitos antigos para aprender coisas novas. Enfim, entendemos que, para Mônica, a busca da felicidade por meio da realização profissional tem a ver com:

[...] as experiências vividas nos dão a sensação de que já superamos o que fazia a nossa felicidade; porque os nossos contextos de vida evoluíram e já não correspondem ao que considerávamos, até então, como satisfatórios; porque evoluímos na nossa percepção de nós mesmos, dos nossos desejos e das nossas necessidades; e, finalmente, porque as transformações das condições coletivas de vida ameaçam ou destroem, total ou parcialmente, os nossos saberes adquiridos e impõem-nos mudanças (JOSSO, 2004, p.89-90).

As marcas que Mônica quer imprimir a sua docência, advindas da vivência escolar que pretende propiciar a si e aos seus alunos, fundamentaram-se no conhecimento que vem da *experiência interpessoal* estabelecida nas relações com o outro. Assim, ela procurou encontrar o seu lugar, o seu jeito de ser na relação com o outro. No caso estudado, esse outro pode ser representado pelas relações estabelecidas no contexto da escola-campo de estágio, que

forneceu os meios para que Mônica reconhecesse suas fragilidades e possibilidades, dando *sentido* à prática pedagógica que ela pretende adotar para si daí em diante. Segundo Josso (2004), “[...] a busca de sentido apresenta-se como núcleo central na procura de uma arte de viver” (p. 101).

Dentro do eixo de articulação teoria e prática, as atividades de estágio foram desenvolvidas procurando promover a reflexão teórico-prática, a observação da realidade local, a coparticipação e a regência. Tudo isso dentro de uma perspectiva colaborativa, visando à formação de um professor crítico-reflexivo e pesquisador.

Buscando uma visão mais ampla do Estágio Supervisionado II, reiteramos que entrelaçamos as percepções apreendidas nas narrativas dos alunos estagiários<sup>37</sup> com as narrativas produzidas pela professora regente e pela professora orientadora de estágio para problematizar a relevância de várias experiências na disciplina Estágio Supervisionado II em relação as suas perspectivas e limitações para a formação do professor de Inglês que se quer formar.

Entre as *experiências mais significativas* para a formação profissional docente, *as reflexões feitas sobre as aulas observadas* foram apontadas como tendo ajudado os estagiários não só a se familiarizarem com o perfil da turma, do professor regente e da metodologia adotada, mas também a se articularem no intuito de tentar minimizar ou resolver uma situação problemática identificada durante a fase de observação, conforme orientados pela professora da disciplina Estágio Supervisionado II.

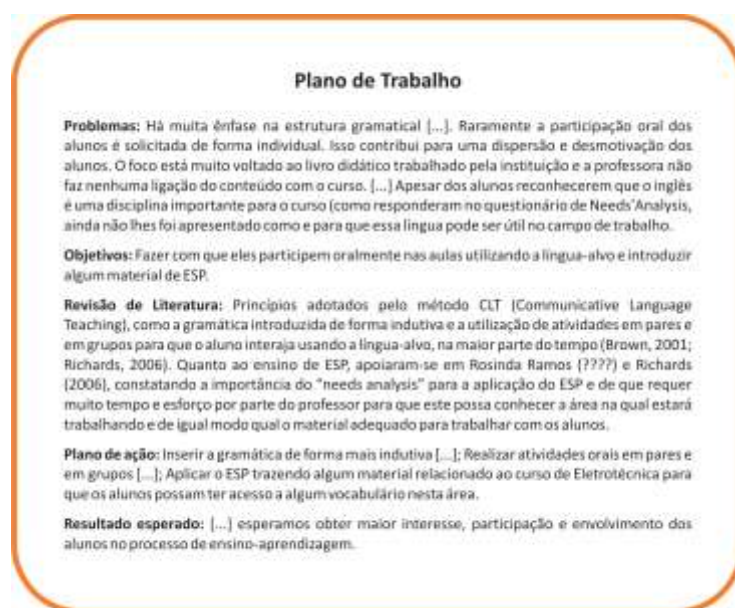
*During classroom observation period we were able to reflect on: teacher-student and student-student interaction. [...] The classroom is not homogeneous in willing to produce, oral or written feedback neither in language accuracy and fluency. [...] The materials used by the teacher do not support ESP and students also do not express will or necessity of studying English related to their subject area. [...] During teacher's explanations and requests for grammar rules during exercises correction students did not interact in spite of the fact that they seem to understand grammar very well*<sup>38</sup> (Ana e Mônica – Relatório).

Para ajudar na busca de solução para o problema identificado, foram orientados a rever a teoria estudada ao longo do curso ou outras, para a construção de seu plano de ação,

<sup>37</sup> Enquanto estavam concluindo sua formação inicial no período do Estágio Supervisionado e depois de um ano de formados.

<sup>38</sup> Tradução nossa: “Durante o período de observação das aulas, pudemos refletir sobre a interação professor-aluno e aluno-aluno. [...] A turma não é homogênea nem na produção oral ou escrita, nem na fluência ou exatidão com que usa a língua. [...] Os materiais usados pelo professor não contemplam ESP e os alunos não expressam desejo ou necessidade de estudar Inglês relacionado a sua área. [...] Durante as explicações do professor e perguntas sobre regras gramaticais no momento da correção de exercícios, os alunos não interagem, apesar de parecer que entendem muito bem a gramática”.

elaborado de acordo com os objetivos propostos para a superação do problema identificado. Dessa forma, no item “Revisão de Literatura” do roteiro do Plano de Trabalho dos relatórios, as teorias de aprendizagem de línguas estrangeiras, abordagens e métodos de ensino-aprendizagem foram revistos de forma intencional, para ajudar a preparar e desenvolver as aulas. Observemos o Plano de Trabalho<sup>39</sup>, Figura 2, de Amanda e Melissa para constatar como a teoria orientou a prática para transformar uma ação identificada como inadequada na fase de observação:



**Figura 2** – Plano de Trabalho de Amanda e Melissa

**Fonte:** Relatório final de estágio, 2011/01

Podemos constatar que Amanda e Melissa estavam preocupadas em envolver os alunos ao máximo no processo ensino-aprendizagem e que, ao escolher o método comunicativo, optaram pela mudança e inovação pedagógicas para um contexto que identificaram como de “dispersão e desmotivação dos alunos”. Se nos perguntarmos de que forma essa ação pedagógica foi influenciada pelas características pessoais e pelas experiências pessoais de cada uma, possivelmente compreenderíamos que:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário,

<sup>39</sup> Síntese do Plano de Trabalho contido no relatório.

realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 2000, p. 16).

Corroborando esta ideia, Gimenez (2011) afirma que:

Para que programas de formação de professores possam intervir de modo produtivo para rompimento do círculo vicioso é necessário considerar os fatores que historicamente constituem os indivíduos e os sentidos que os movem assim como as condições materiais e o desenvolvimento que potencialmente podem produzir. Nesta equação são indissociáveis pessoas e as formas de participação que permitem a (re)construção dos sentidos que atribuem às suas experiências (GIMENEZ, 2011, p. 54).

Se nas *marcas identitárias* dos participantes dessa pesquisa pudemos encontrar indícios de *professoras pesquisadoras*, não foi por acaso. Entre os sete objetivos gerais traçados no Projeto Pedagógico do Curso Letras-Inglês, definiu-se que o curso deveria:

II – estimular o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo como base para o trabalho de pesquisa e investigação científica visando ao desenvolvimento da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive (PPC Letras-Inglês, 2006, p. 12).

Coerentemente, ao listar as diversas competências que o professor formado em Letras-Inglês deve ter, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) indica que o futuro profissional deve ser:

- Consciente da relação intrínseca entre teoria e prática, percebendo-as como indissociáveis para sua atividade profissional que visa ao desenvolvimento eficaz do processo de ensino-aprendizagem;
- Portador de uma postura investigativa e reflexiva, capaz de desenvolver pesquisas no seu campo de atuação, integrando as dimensões teóricas e práticas de sua ação profissional na busca constante de aperfeiçoamento;

(PPC Letras-Inglês, 2006, p. 15).

A professora orientadora de estágio também defendeu a formação do *professor pesquisador, crítico e reflexivo*:

[...] quando eles vão pro Ifes o olhar deles, no período de observação, não é um olhar de crítica ao professor, na verdade, é de aprendizagem e de pesquisa. É pesquisar o que está acontecendo naquela sala de aula e propor ações para que as coisas deem certo, então esse exercício de detectar um problema, de ser crítico na questão de achar esse problema e propor soluções com embasamento teórico para que aquilo dê certo e agir depois, tentando fazer com que o problema seja solucionado (Professora Orientadora de Estágio – Encontro).

Além disso, de acordo com a professora orientadora de estágio, o referido curso conseguiu integrar a *abordagem reflexiva* às demais disciplinas do currículo:

Acredito que hoje a formação dos professores do Departamento de Línguas e Letras vem diferenciada, ela vem com uma abordagem muito centrada no ensino. Hoje eu não vejo, está aí uma questão muito polêmica, o Centro de Educação e o Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN) como se fossem algo desconectado. [...] não vejo como separar, eu acredito que nós estamos em espaços diferentes, mas o que nós estamos buscando, tanto os professores do Centro de Educação quanto os professores do CCHN, é a formação do sujeito como professor reflexivo, um professor que articula teoria e prática, um professor crítico, pesquisador. Está dito e está posto entre todos os professores daquele departamento (Professora Orientadora de Estágio – Encontro).

Acho que a formação inicial docente deve preparar o aluno para atuar na docência de forma responsável, reflexiva e crítica. [...] O curso atendeu minhas expectativas. Os professores são ótimos e inspiradores. [...] Analisar o que foi feito para entender o porquê de ter sido feito e qual resultado isso gerou foi muito importante para meu amadurecimento profissional (Maria Clara – Questionário).

Como podemos ver, o tempo da formação inicial foi orientado pela *abordagem crítico-reflexiva*, fazendo com que, ao ter oportunidade de colocar em prática seus saberes pedagógicos, logo escolheram a metodologia com a qual mais se identificavam e que acreditavam que seria capaz de solucionar o problema em questão. Essa capacidade de escolha dá ao profissional um sentimento de *autonomia* porque interliga suas escolhas pedagógicas e profissionais ao seu modo de ser “[...] e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (NÓVOA, 2000, p. 17). Assim, só podemos concordar com Nóvoa (2000), ao afirmar que o “eu profissional” e o “eu pessoal” são inseparáveis.

*This course really prepared me to be an English teacher, now I can proudly say that I am an English teacher. [...] I love teaching English and that makes every single day of my life*<sup>40</sup> (Walter – Relatório).

Em minha opinião, o curso Letras-Inglês é bem estruturado [...] Acredito que toda a experiência que vivenciei e adquiri nos quatro anos de curso será essencial para a orientação do meu futuro, tanto profissional como pessoal (Maria Clara – Relatório).

Juntamente com Josso (2004), percebemos que as quatro buscas estão entrelaçadas:

[...] a busca de sentido ou a busca de conhecimento ou de “real” impõem-se como caminho a ser explorado em primeiro lugar, porque, quer uma, quer outra, podem também servir bem de fundamento na busca da felicidade e na busca de si e de nós como referências para avaliar a qualidade destes dois caminhos (JOSSO, 2004, p. 96).

Em sua fala, Walter demonstra orgulho em dizer que o curso preparou-o para ser professor e o sentido que esta profissão dá a sua vida é motivo de felicidade e de realização. Suas palavras indicam que sua escolha profissional foi acertada e que as buscas empreendidas no itinerário de sua formação inicial alimentam sua vitalidade para continuar cultivando seu

---

<sup>40</sup> “Este curso realmente me preparou para ser professor de Inglês, agora posso dizer com orgulho que sou professor de Inglês. [...] Eu amo ensinar Inglês e é isso que faz com que cada dia da minha vida valha a pena”.

desenvolvimento profissional, articulado ao desenvolvimento pessoal, em uma “arte de viver com sabedoria” seu projeto existencial. Para Maria Clara, a qualidade de sua vida profissional está interligada à qualidade de sua vida pessoal e ambas ganharam mais sentido nas experiências e nos conhecimentos aos quais ela teve acesso por meio do curso de graduação.

Em consonância com o objetivo de formar professores pesquisadores, *o incentivo à pesquisa* foi uma experiência relevante para a formação docente e norteou a prática do Estágio Supervisionado e o curso Letras-Inglês como um todo. Consideramos este um avanço em relação aos desafios apontados por Gimenez (2004) para que a formação inicial ocorra de forma mais satisfatória e supere modelos tecnicistas de respostas prontas.

Nesse sentido, a narrativa de Maria Clara que segue retrata a importância da inserção da pesquisa em ambientes de formação, contribuindo para um avanço pessoal, no caso sua habilidade escrita, e conseqüentemente, também facilitando o desenvolvimento de seu Trabalho de Conclusão do Curso (TCC):

O incentivo à pesquisa durante todo o curso nas disciplinas de Projetos foi essencial, em minha opinião, para o desenvolvimento da minha habilidade escrita e me ajudaram muito também na formulação e desenvolvimento de meu trabalho de conclusão de curso (Maria Clara – Relatório).

Essa prática promove o diálogo com conhecimentos mais amplos, advindos das teorias estudadas, na análise, compreensão e problematização das situações vivenciadas. Assim, por meio da reflexão crítica, teoricamente orientada, supõe-se que o sujeito “[...] busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe [...]” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 46), alcançando o nível de emancipação por meio da “transformação informada da ação” (LIBERALI, 2008), possibilitando o desenvolvimento humano.

*Based on the knowledge received during our graduation course, we reviewed the following approaches and theories to apply during our class planning and performance: Communicative Approach; [...] Multiple Intelligences Theory; Teenager Teaching, by Douglas Brown; and Tools for Teaching, by Barbara Davis [...] Our choices were based on the analysis of the students' needs questionnaire*<sup>41</sup> (Ana e Mônica – Relatório).

Durante a leitura e discussão dos textos examinados em sala de aula durante as aulas de Estágio Supervisionado foi possível refletir sobre diversos fatores que influenciam a educação proposta para o Ensino Médio e sobre como contextualizá-

<sup>41</sup> Tradução nossa: “Baseado no conhecimento visto no curso de graduação, revisamos as seguintes abordagens e teorias de ensino para aplicar em nosso planejamento e atuação docente: Abordagem Comunicativa; Teoria das Inteligências Múltiplas; Ensinando Adolescentes, de Douglas Brown; e Ferramentas de Ensino, de Barbara Davis. [...] Nossas escolhas foram baseadas na análise do questionário de *Needs Analysis* dos alunos”.

los em sala de aula com diversos alunos, conciliando o ensino de línguas estrangeiras com a educação em seus diversos parâmetros (Bianca – Relatório).

Pimenta e Lima (2004) afirmam que os saberes envolvidos na formação do professor são complexos e, portanto, precisam ser reelaborados constantemente de acordo com as experiências adquiridas e a realidade de sua prática:

A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica, o que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (Pimenta e Lima, 2004, p. 68).

Para mobilizar os vários *saberes necessários* a uma boa atuação docente, percebemos que os alunos estagiários empreenderam uma busca criteriosa, por meio de pesquisa para conhecer as necessidades e interesse dos alunos das turmas em que atuariam, aliada a uma *vontade pessoal e coletiva de fazer o melhor possível* em relação à docência. Podemos perceber isso na reflexão registrada no relatório abaixo:

*[...] based on both, students' and teacher's comments, we may say that the expected results were achieved, because more than entertaining classes, we provided students opportunity for learning. The point was that our classes were more than only fun (as students reported), they were based on research, studies, techniques etc.*<sup>42</sup> (Ana e Mônica – Relatório).

Assim, uma das técnicas utilizadas para pesquisar as necessidades e os interesses dos alunos da escola de campo de estágio foram *os questionários de Needs Analysis*. Estes foram aplicados aos alunos do Ifes durante a fase de observação e foram apontados como norteadores do planejamento das aulas de regência, uma vez que havia o desejo de adequar as aulas às necessidades e às expectativas dos alunos.

*All my teachings were based on the Needs Analysis questionnaire, which I'm surely going to apply in my own experience as a professional*<sup>43</sup> (Keila – Relatório).  
*A needs analysis questionnaire was used to develop lesson plans as adequate as possible to students' expectations and needs*<sup>44</sup> (Ana e Mônica – Relatório).

<sup>42</sup> Tradução nossa: “[...] baseado nos comentários dos alunos e da professora, podemos dizer que os resultados esperados foram alcançados, porque mais do que aulas divertidas, nós oferecemos aos alunos oportunidade de aprender. O ponto principal é que nossas aulas foram mais do que simplesmente divertidas (como relataram os alunos), elas foram baseadas em pesquisas, estudos, técnicas etc.”.

<sup>43</sup> Tradução nossa: “Todas as minhas aulas foram baseadas no questionário de *Needs Analysis*, que com certeza pretendo adotar na minha própria experiência profissional”.

A análise das respostas dos alunos a esses questionários aliada às teorias de ensino-aprendizagem de línguas contribuiu para que a maioria dos resultados esperados fosse alcançada, uma vez que deu sentido à relação que estabeleceram com os alunos:

*Using open and closed questions we were able to identify: how relevant to students the English learning is; how much interaction with this foreign language they have; how relevant the use of ESP is to this Roads Infrastructure course classroom; what content they want to learn/review; and what methods they prefer when studying English<sup>45</sup> (Ana e Mônica – Relatório).*

Cientes de que formar-se numa sabedoria de vida, como pressupõe Josso (2004), implica articular de forma significativa campos de conhecimentos e de práticas por meio da atenção consciente e intencional do sujeito na realização das quatro buscas: da felicidade, de si e de nós, de conhecimento e de sentido. A partir do empenho lúcido na procura de uma arte de viver que articule as quatro buscas, a pessoa pode conscientizar-se do que a faz sentir-se “bem na sua pele” na relação com os outros, bem como quais modificações precisam ser feitas, para que ela possa ajustar seus valores e interesses “[...] às referências transpessoais que servem para dar sentido às [suas] escolhas” (JOSSO, 2004, p. 104).

*As teachers to be it was very rewarding to be aware of our teaching skills with this group, for they were a bit challenging. In spite of the fact that we could not develop our ESP lesson plan due to students' absence, we may say that the expected results were achieved<sup>46</sup> (Ana e Mônica – Relatório).*

Pimenta e Lima (2004, p. 236-237) sugerem diversas modalidades de pesquisa no Estágio, ressaltando que estas podem, inclusive, se justapor umas às outras. Entre as modalidades citadas pelas autoras, destacamos a elaboração de projetos que visem a estudar aspectos teóricos da educação e do ensino e a forma como estes se manifestam, ou não, na escola; ou confronto de teorias existentes com os dados da realidade por meio da mobilização de resultados de pesquisas no intuito de compreender questões que surgem do campo de estágio; também o envolvimento dos alunos estagiários com o projeto de pesquisa de seus professores orientadores, como forma de desenvolver habilidades de pesquisa; ou ainda pela

---

<sup>44</sup> Tradução nossa: “Um questionário de *Needs Analysis* foi usado para desenvolver planos de aula tão adequados quanto possível às necessidades e expectativas dos alunos”.

<sup>45</sup> Tradução nossa: “Ao usar perguntas abertas e fechadas, pudemos identificar: a relevância da aprendizagem do Inglês para os alunos; o nível de interação deles com a língua estrangeira; a relevância do uso de ESP nessa turma do curso de Estradas; o conteúdo que eles desejam aprender/revisar; e os métodos que preferem ao estudar Inglês”.

<sup>46</sup> Tradução nossa: “Como professoras em formação foi muito gratificante nos conscientizarmos de nossas habilidades de ensino com este grupo, porque eles foram um desafio. Apesar de não termos podido desenvolver nosso plano de aula de ESP devido à ausência dos alunos, podemos dizer que os resultados esperados foram alcançados”.



problematização de situações oriundas das experiências do Estágio Supervisionado em pequenos projetos de pesquisa. Entre as estratégias possíveis para promover o Estágio como ensino e pesquisa, as referidas autoras pontuam que:

Os orientadores de estágio poderão se valer de algumas estratégias no sentido de possibilitar que os alunos desenvolvam habilidades de pesquisar e de construir conhecimentos a partir do estágio. São elas: análise de casos, processada por meio de descrição, interpretação, confronto e reconstrução; narrativas; portfólios reflexivos; memorial, que envolve os resultados das estratégias anteriores e permite que o estagiário atribua significado das atividades de estágio a sua vida (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 245).

Corroborando a ideia de formar professores pesquisadores, Ventrone (2005) acrescenta:

Na conceituação da proposta do professor pesquisador, está posta a ruptura com as relações dissociadas entre ensino e pesquisa e teoria e prática e também de estranhamento entre professor e pesquisador e universidade e escola. Vê-se a prática profissional como constituída (resultante) pela relação ensino e pesquisa como também dela constituidora, portanto, redimensionada. Consequentemente, ampliam-se as próprias concepções de formação inicial e continuada. Isso é um importante salto qualitativo no processo de formação e na própria prática pedagógica. A pesquisa do professor é um elemento importante no seu processo formativo. É um significativo instrumento para questionar a prática de formação e atuação profissional nos diversos níveis de ensino e, portanto, uma possibilidade de ampliação e aprofundamento do saber 'primeiro' do professor e das suas relações para além do contexto escolar. Entende-se que a prática se reconstrói na indagação e na ação, de modo que a pesquisa promove o diálogo entre ideias educativas e ação docente (VENTORIM, 2005, p. 299).

Nessa perspectiva, esclarecemos que antecedendo as disciplinas de Estágio Supervisionado I e II, o Projeto Pedagógico do Curso estabelece que as disciplinas de Tópicos e Projetos, que perpassam seis diferentes semestres do curso de licenciatura da Ufes, devem possibilitar a articulação entre teoria e prática ao longo da sua realização, compondo as 400 horas previstas de Prática como Componente Curricular (PCC).

Assim, do 1º até o 6º período, o Departamento de Linguagens, Cultura e Educação do Centro de Educação ministra uma disciplina chamada Tópicos, de 30 horas, totalizando 180 horas de prática como componente curricular; e o Departamento de Línguas e Letras oferece, por sua vez, a disciplina *Projetos de Ensino em (...)* articulada a 15 disciplinas específicas da área de Inglês, compondo 225 horas destinadas ao Departamento de Inglês. No total, o curso oferece 405 horas de Prática como Componente Curricular.

É importante esclarecer que o referido projeto prescreve que todos os professores envolvidos nesses projetos interdisciplinares devem trabalhar em conjunto na sua orientação e discussão.

Dessa forma, as disciplinas denominadas *Tópicos de Ensino de Língua Inglesa (I a VI)*, no total de 180 horas, de acordo com o Projeto Político Pedagógico em foco, serão de responsabilidade do Centro de Educação e serão ministradas concomitantemente com as disciplinas denominadas *Projetos de Ensino em Língua Inglesa* que totalizam 225 (duzentos e vinte cinco) horas, ligadas a diversas disciplinas de conteúdo específico relativos ao objeto de ensino, ou seja, a Língua Inglesa. Essas disciplinas passarão seis semestres do Curso de Letras-Inglês e farão parte do conjunto de atividades que contemplarão as 400 horas legalmente estabelecidas para as atividades referentes à Prática como Componente Curricular. Assim, visam a atender à determinação legal, de acordo com Parecer CNE/CP 09/2001, página 57, que a define como “*situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundas de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares*” (PPP Letras-Inglês, 2006, p. 25).

Entretanto, percebemos na fala da professora orientadora de estágio certo ceticismo na operacionalização da articulação teoria e prática por meio das disciplinas que buscam implementar a prática como componente curricular:

O PPP do curso vem trazendo uma relação estreita entre teoria e prática, então, é por isso que nós temos a prática como componente curricular, são 400 horas distribuídas dentro do currículo. [...] O MEC e a legislação exigiram que todos os cursos de licenciatura tivessem 400 horas de práticas como componente curricular, se pensava um espaço onde houvesse uma articulação entre teoria e prática e no primeiro esboço surgiram as disciplinas de Tópicos e Projetos. Elas vinham com características únicas, a disciplina de Tópicos seria ofertada pelo Centro de Educação e a disciplina Projetos, pelo Departamento de Línguas e Letras [...]. Tópicos tem 30 horas e Projetos também. É como se fosse uma disciplina só de 60 horas, assim, ao final, o aluno tem uma nota só para Tópicos e Projetos. Isso aconteceu porque se acreditava que com isso iríamos favorecer o trabalho colaborativo entre o Centro de Educação e o Departamento de Línguas e Letras. A ideia era os professores dialogarem, os professores de Projetos e Tópicos, e iriam formar algo pra que os alunos começassem a fazer pesquisa desde o primeiro período, e isso em uma prática colaborativa, entre esses professores de centros diferentes. Na verdade, isso aconteceu durante um tempo, mas hoje eu posso dizer com tranquilidade que isso não acontece, então o que a gente prega, a gente não consegue fazer na Ufes. Nós não conseguimos dialogar, fazer uma prática interdisciplinar, não falo nem multidisciplinar, nós ainda não conseguimos fazer isso dentro desta instituição. Isso acontece porque você precisa do envolvimento dos profissionais e isso é muito complicado (Professora Orientadora de Estágio – Encontro).

Por outro lado, também apreendemos que esta foi uma primeira tentativa, “um primeiro esboço” com o objetivo de promover práticas colaborativas entre dois campos do saber no desenvolvimento de pesquisas que articulassem saberes específicos do professor de língua inglesa aos saberes pedagógicos necessários à boa prática docente. Entendemos que se essa prática funcionou por certo tempo é porque, naquele período, havia as condições necessárias para que se desenvolvesse o diálogo interdisciplinar no contexto da formação inicial. Como a própria professora pontuou, atualmente:

[...] a disciplina de Tópicos passou a ser dada por substituto, porque nós temos duas professoras, dois Estágios, duas turmas de Estágio I e duas turmas de Estágio II. Agora, seis disciplinas de Tópicos para duas professoras não tem como, é impossível (Professora Orientadora de Estágio – Encontro).

A professora ainda esclareceu que são professores substitutos ou voluntários que ministram a maioria das disciplinas de Tópicos e que esse fato termina por provocar uma descontinuidade no conteúdo dessas disciplinas, fazendo com que os programas sejam adaptados ao perfil do profissional que esteja dando aquela disciplina em determinados momentos:

Assim, a maioria dos Tópicos é dada por professores substitutos e aí nós caímos também em um erro gravíssimo, porque nós tivemos que ir mudando os programas para atender o perfil do profissional, não é o profissional que vai atender o perfil do curso [...] (Professora Orientadora de Estágio – Encontro).

A narrativa das alunas estagiárias comprova a necessidade de efetuar mudanças na forma como as disciplinas Tópicos e Projetos vêm sendo conduzidas, buscando aproveitar melhor as horas dedicadas a estas:

A disciplina de Tópicos poderia ser mais clara no seu objetivo e a disciplina Projetos poderia ser dada em etapas, de forma que ao final do curso esta tenha colaborado no processo de elaboração do TCC (Amanda e Melissa – Relatório).

Apesar desse contexto adverso, consideramos juntamente com Barreiro e Gebran (2006) que a Ufes, como instituição formativa, deve garantir que diferentes disciplinas contribuam com a prática de ensino,

[...] oferecendo subsídios e participando concretamente da sua orientação, acompanhamento, execução e avaliação. Um efetivo trabalho de interação entre as diferentes áreas de conhecimento que suscite a cooperação, a troca e o diálogo, com vistas ao planejamento e à organização de ações coletivas e integradoras no Estágio Supervisionado. O projeto de formação deverá assegurar, ainda, a adoção de propostas avaliativas permanentes que permitam analisar os avanços do processo e os redimensionamentos que se fizerem necessários (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 119).

Assim, *as reflexões sobre as aulas em que atuaram como professores* indicaram que a metodologia de investigação-ação, adotada pela professora de ES II, promoveu a (auto)formação, partindo da premissa defendida por Nóvoa (2010) de que “ninguém forma ninguém” e de que a formação é consequência de um processo de reflexão durante os percursos da vida. Assim, para o autor a (auto)formação valoriza a ideia de que “[...] toda formação é um processo de apropriação individual, que se faz numa permanente interação e confrontação com os outros (com grupos, com as comunidades)” (NÓVOA, 2010, p. 184).

Sobre minha regência em específico pude perceber que ainda tenho muito a aprender e desenvolver em relação à minha docência e esta experiência de estágio foi um passo para que isso se concretize (Maria Clara – Relatório).

Entendemos que esta concepção de estágio dialoga com a concepção de formação orgânica defendida por Nóvoa (2004) na qual:

A formação constitui-se por autoformação, onde o formador forma-se a si próprio através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais; heteroformação, em que o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta; e ecoformação, no qual o formador se forma através das coisas: dos saberes, das técnicas, e da sua compreensão crítica (NÓVOA, 2004, p. 16).

No questionário, Maria Clara reafirmou que o Estágio Supervisionado contribuiu para sua formação profissional e que:

Toda a experiência adquirida contribuiu para que eu me tornasse uma professora mais consciente das minhas responsabilidades e mais reflexiva sobre minhas ações (Maria Clara – Questionário).

Em sua narrativa, Maria Clara parece apresentar uma *atenção consciente* que, segundo Josso (2004), é fundamental para que ocorra a articulação das quatro buscas. Ao reconhecer que ainda tem muito a aprender, a estagiária demonstrou ter uma postura aberta, propícia ao desenvolvimento do processo de busca do “saber viver”. É importante ressaltar que é a articulação das quatro buscas que pode levar um indivíduo a praticar com sabedoria “o ofício de viver”. No depoimento de Amanda também podemos observar uma *postura atenta e aberta* a reformulações:

*Se eu for novamente utilizar a atividade sobre a pronúncia dos verbos no passado irei apresentar uma maior quantidade de verbos e pedir que os alunos pratiquem mais, pois no decorrer das aulas pude perceber que muitos alunos não estavam pronunciando os verbos corretamente* (Amanda – Relatório).

Percebemos, em sua fala, que a reflexão sobre a ação proporcionou o desejo de transformá-la, uma vez que com a conscientização de que os objetivos traçados não haviam sido plenamente alcançados, ela pôde reelaborar seu plano de ação. Ao refletir, analisando suas ações em sala de aula, ela pôde compreender não só o que a levou a fazer o que fez, mas também os resultados obtidos, e, conseqüentemente, teve oportunidade de vislumbrar quais mudanças seriam necessárias para melhorar práticas futuras. Acreditamos que isso, provavelmente, tenha contribuído para seu processo de amadurecimento profissional, possibilitando “[...] que cada um de nós se forma para se apropriar e integrar num saber-viver (saber-amar, saber-apreciar, saber-formar-se, saber-pensar, saber-fazer e saber-ser sociocultural) e que este

*saber-viver visava à arte de cada um viver a sua existencialidade*<sup>47</sup> [...]” (JOSSO, 2004, p. 108).

Na *avaliação do Estágio Supervisionado* feita pelos estagiários, sobressaiu entre os pontos positivos o *feedback*<sup>48</sup> dado imediatamente depois da regência, tanto pela professora orientadora quanto pela regente, contribuindo para a conscientização dos pontos positivos (aumentando a autoconfiança) e dos negativos (possibilitando que estes fossem melhorados nas aulas seguintes). Vejamos suas narrativas:

*What I like the most in this subject was the feedback given by the teachers at the end of each class we taught. That was a moment of learning and sharing, that was a priceless moment*<sup>49</sup> (Walter – Relatório).

O suporte que tivemos da professora da disciplina, que se colocou inteiramente disponível para nos ajudar na solução de possíveis problemas, como também o fato de ela se preocupar com o que estaríamos levando para os alunos em cada aula, fazendo questão de avaliar o nosso plano de aula e nos auxiliar na elaboração do mesmo. Com certeza, o suporte dado pela professora de estágio na preparação do plano de aula e o feedback dado logo após as aulas ajudou bastante [...] (Melissa – Relatório).

O *feedback* dos professores mais experientes foi importante porque não só ajudou a dar sentido as suas experiências pedagógicas no campo do estágio, como também evidenciou que experiências formadoras e pedagógicas são questionáveis à luz dos acontecimentos dentro de um determinado espaço-tempo. Muitas vezes o plano de trabalho e/ou o plano de aula pareciam estar de acordo com os objetivos traçados, porém, ao desenvolvê-los efetivamente, percebia-se que fatores, internos ou externos, impediam a realização plena do que havia sido idealizado. Na interlocução com o professor orientador do estágio, reflexões foram feitas sobre a experiência desenvolvida, tendo por base uma gama variada de opções teórico-metodológicas, que possibilitaram que cada estagiário(a) desenvolvesse com maior confiança seu modo de atuar em sala de aula a partir de suas próprias experiências. Além disso, consideramos, juntamente com Pimenta e Lima (2004), que as reflexões propiciadas pelo desenvolvimento de *ações colaborativas entre a universidade e a escola*, durante o período do Estágio Supervisionado, representaram oportunidades de superar dificuldades, valorizar os saberes e o trabalho docente, bem como produzir novos conhecimentos por meio da superação das teorias/conhecimentos existentes. Assim, entendemos que o papel do professor regente da

---

<sup>47</sup> Itálico da autora.

<sup>48</sup> Retorno, no sentido de que as professoras refletiram e avaliaram a performance docente dos estagiários, possibilitando a efetuação de melhorias em futuras práticas pedagógicas.

<sup>49</sup> Tradução nossa: “O que eu mais gostei nesta disciplina foi o *feedback* dado pelas professoras ao final de cada aula que ministramos. Foi um momento de aprendizagem e partilha, foi um momento de infinito valor”.

escola-campo de Estágio foi fundamental para a formação inicial e que os sujeitos de ambas as instituições se formaram colaborativamente.

A troca de aprendizagem é, sem dúvida, o principal motivo que me faz querer receber tais estagiários, pois eles estão saindo cheios de ideias novas e frescas, assim espero. E eles aproveitam a minha experiência em sala de aula, dou várias dicas que eu só aprendi com o tempo... Coisas que eles demorariam muito para aprender e não são ensinadas na academia e sim no dia a dia. Toda aula que é dada pelos estagiários é observada por mim, que sou a professora regente, e pela orientadora, no final pedimos a percepção deles e damos as nossas. Posso perceber que eles na maioria das vezes não demonstram domínio de sala de aula, o que não tem como ser dado na graduação, a não ser com o estágio. O nervosismo é nítido entre aqueles que ainda não dão aula, e, até mesmo os mais experientes, porque sabem que estão sendo observados e avaliados (Professora Regente – Encontro).

No questionário, Melissa esclareceu que o Estágio Supervisionado foi importante “porque todo graduando precisa ter uma ideia de como as coisas funcionam na prática, e o Estágio Supervisionado pôde proporcionar essa oportunidade para os futuros profissionais”. Ela ainda acrescentou que o fato de essa experiência começar com a fase de observação das aulas (de um professor regente mais experiente) e depois culminar na fase de regência com o apoio desse mesmo professor mais experiente, além das contribuições do professor orientador de Estágio, só enriqueceu o processo formativo.

Eu entendo que o Estágio Supervisionado tem a função de proporcionar ao graduando a oportunidade da prática do ensino com o suporte de um supervisor. Sendo assim, o futuro professor pode num primeiro momento observar o que acontece em uma sala de aula e depois atuar como professor com a diferença de ter o suporte do professor supervisor e professor regente que darão o ‘feedback’ ao final do estágio (Melissa – Questionário).

Nessa perspectiva, ao revisitar e refletir sobre suas experiências no período do Estágio Supervisionado, Walter, ao responder ao questionário, complementou sua ideia sobre a importância do apoio de um professor mais experiente durante todo o processo de desenvolvimento das atividades de estágio, entendendo que:

Estágio [pode ser compreendido como um momento em que] um professor mais experiente te guia [enquanto você] adquire experiência em sala de aula [...] vê o dia a dia de uma sala de aula e aprende a lidar com algumas situações (Walter – Questionário).

A professora orientadora de estágio também ressaltou a importância do *feedback* dado depois da regência, tanto por ela quanto pela professora regente, no processo de aprimoramento profissional dos estagiários:

Outra experiência muito positiva pra eles é o *feedback* das professoras ao final da regência, não só da professora da Ufes, mas do professor regente que está ali e que

sabe a realidade do que ele está vivenciando, que pode dar um *feedback* mais conciso, mais real. Eu estou ali na função do olhar de fora e pontual. Agora, a vivência do que se é esperado, do que eles podem melhorar, isso daí acho que o professor regente contribui muito com esse *feedback*. Depois das duas opiniões postas, eles conseguem ter por onde ou como pensar criticamente sobre a própria aula, refletir e aí aprimorar (Professora Orientadora – Encontro).

Perspectiva semelhante pôde ser apreendida na voz da professora regente, quando esta pontuou a importância da troca de experiências entre professores mais experientes e os estagiários por meio das observações e *feedback* sobre as aulas ministradas nas fases de observação e de regência da disciplina:

Como disse antes, muitos estagiários ainda não tiveram prática em sala de aula, esta [o estágio] é uma oportunidade de observar e colocar em prática muitas das contribuições que podemos fazer durante o estágio para a formação deles. Após cada aula ministrada pelo estagiário, sentamos todos e primeiro ouvimos a opinião deles sobre a aula e em seguida fazemos juntas, [a professora orientadora] e eu nossas observações. É gratificante observar como eles buscam colocar em prática as sugestões que fazemos sobre o que pode ser melhorado nas aulas e é visível o crescimento deles ao compararmos as aulas ministradas no início do estágio com as últimas. Acredito que tal experiência lhes confere maior segurança e um domínio maior da sala de aula (Professora Regente – Encontro).

Aprender por experiência própria interligada à experiência alheia pode potencializar a conscientização dos recursos e das estratégias utilizadas ao longo do processo formativo. Ao visualizar essa trajetória, tomamos progressivamente em nossas mãos a autoria de nossa própria história, na *busca de conhecimentos* que legitimem nossa forma de pensar, de agir, mas que também nos possibilitem operar transformações lúcidas numa constante “invenção de si” “[...] para que advenha um si que aprenda a identificar e combinar restrições e margens de liberdade” (JOSSO, 2008, p. 23). Ao colocar em prática suas experiências formadoras, sob a orientação de professores mais experientes, os estagiários também puderam questionar determinadas zonas de conforto, abrindo-se para o ineditismo necessário à complexidade da realização do trabalho docente autônomo e socio-historicamente situado.

A Resolução nº 75 que rege as normas de Estágio Supervisionado como componente curricular obrigatório para os cursos de Licenciatura da Ufes estabelece o regime de colaboração entre a universidade e a escola. Vejamos:

**Art. 8º.** As disciplinas de Estágio Supervisionado Curricular deverão promover a unidade entre as dimensões teórica e prática na área objeto de formação profissional do licenciando, que deverá ser assegurada **na orientação, no acompanhamento e na avaliação das atividades relacionadas ao exercício da prática no campo de estágio**<sup>50</sup> (Resolução nº 75/10).

---

<sup>50</sup> Grifo nosso.

Por sua vez, o PPC Letras-Inglês, em consonância com a legislação vigente, também caracteriza o Estágio Supervisionado como um momento de trabalho colaborativo entre o estagiário e outros profissionais mais experientes:

[...] o Estágio Supervisionado é concebido como tempo de aprendizagem, pois demandará uma <sup>51</sup>**relação pedagógica entre um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário**, conforme estipulado no Parecer 28/2001, **intermediado pela ação de orientação e acompanhamento do professor de estágio**. O mesmo Parecer expressa que o estágio curricular supervisionado “é o momento de efetivar, **sob a supervisão de um profissional experiente**, um processo de ensino-aprendizagem que tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário” (Parecer CNE/CP 28/2001, p.10) (PPC Letras-Inglês, p.24).

Um exemplo da construção de *autonomia* desenvolvida pelos estagiários pôde ser comprovado pela elaboração criativa e intencional de atividades pedagógicas para a apreensão de vocabulário técnico em uma turma do curso de Estradas. Aqui percebemos a mobilização de vários tipos de saberes para a criação de uma atividade pedagógica lúdica, de acordo com as necessidades e interesses do grupo de alunos com o qual trabalharam, no intuito de promover uma experiência de ensino-aprendizagem em consonância com os desafios impostos pela sociedade contemporânea.

Tardif (2002), ao elencar alguns saberes da profissão docente, tais como os saberes da formação profissional, os disciplinares e os curriculares, enfatiza que os *saberes da experiência* são saberes desenvolvidos na e pela prática pedagógica cotidiana, e sintetiza que o professor aprende a ensinar trabalhando. Assim:

A própria noção de experiência, que está no cerne do eu profissional dos professores e de sua representação do saber ensinar, remete ao tempo, concebido como um processo de aquisição de um certo domínio do trabalho e de um certo conhecimento de si mesmo (TARDIF, 2002, p.108).

Dessa forma, baseados em sua própria experiência de vida e de trabalho docente e nas experiências compartilhadas com os professores mais experientes, os estagiários puderam perceber que:

Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional. [...] os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiano parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o

---

<sup>51</sup> Grifo nosso.



professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais (TARDIF, 2002, p. 21).

O jogo foi a estratégia utilizada pelas alunas-estagiárias para conseguir a atenção dos alunos e envolvê-los mais ativamente no processo ensino-aprendizagem por meio da interação com os demais colegas no ato de jogar. Além disso, esta estratégia também foi utilizada para compensar a falta de conhecimento dos próprios alunos estagiários na área de *English for Specific Purposes*<sup>52</sup> (ESP).

*Our group decided to present a significant variety of activities, using different media to keep the classroom motivated. [...] One point that made it difficult to plan on ESP was students' lack of interest in it. [...] Other aspect that might be mentioned as difficult on our ESP lesson was our lack of knowledge in the field. It required us to make some search superficial though, we were able to come up with a vocabulary activity, that in the group's point of view fit both problems we had to deal with: lack of knowledge and lack of interest, because we assumed that since it was a memory game students would get involved more spontaneously*<sup>53</sup> (Ana e Mônica – Relatório).

A professora regente, por sua vez, reconheceu e elogiou o dinamismo das aulas planejadas pelos estagiários, mas pontuou que, apesar do objetivo alcançado na motivação e do envolvimento dos alunos no processo ensino-aprendizagem pela variedade de atividades trazidas pelos estagiários em aulas-*show*, uma postura assim é difícil de ser mantida na prática cotidiana:

Os estagiários são jovens, tem ideias novas e tempo para desenvolvê-las, assim criam várias atividades interessantes, que tornam as aulas mais dinâmicas para alunos e professores. [...] Geralmente os estagiários planejam aulas-*show*, diferente do que eles fariam no dia a dia. Eles tentam agradar e conquistar os alunos para ter uma boa avaliação por eles e conseqüentemente por nós. Muitos deles levam “prêmios” para os alunos ao fazerem certas atividades, jogos etc. Eles geralmente estão em dupla, o que não é a realidade, isso facilita um pouco mais o desenvolver da aula, pois um auxilia o outro (Professora Regente – Encontro).

A viabilidade de manter uma postura tão criativa e produtiva ao longo da profissão depende de fatores internos (de ordem pessoal e individual) e externos (políticas educacionais dentro do coletivo social) que sinalizam como a profissão é vista socialmente. Por outro lado, não podemos deixar de mencionar a constatação de que a opção pela profissão docente está

<sup>52</sup> Inglês para Fins Específicos, comumente conhecido como Inglês Técnico.

<sup>53</sup> Tradução nossa: “Nosso grupo decidiu apresentar uma grande variedade de atividades, usando diversos tipos de mídia para manter a turma motivada. [...] Um aspecto que dificultou nosso planejamento de atividades para ESP foi a falta de interesse dos alunos nesse tema. [...] Outro aspecto que pode ser mencionado como difícil na nossa aula de ESP foi nossa falta de conhecimento nessa área. Isso exigiu que fizéssemos pesquisa, ainda que superficial, fomos capazes de criar uma atividade de vocabulário, que no ponto de vista do grupo adequou-se aos dois problemas com os quais tínhamos de lidar: falta de conhecimento e falta de interesse, porque partimos do pressuposto de que uma vez que era um jogo da memória, os alunos se envolveriam de forma mais espontânea” (Ana e Monica – Relatório).

ficando cada vez mais prejudicada, devido a sua *desvalorização social*, como foi pontuado tanto pela professora regente quanto pelos estagiários ao perguntarmos se no momento presente escolheriam novamente esta profissão.

Gosto da profissão, me dá muito prazer essa troca em sala de aula, eu rejuvenesço [...] mas a desvalorização salarial me incomoda muito. [...] Se fosse começar na idade em que comecei, não escolheria, pois os desafios estão maiores e a desvalorização também. Hoje estou trabalhando no Ifes, um local digno, com boa estrutura física, com alunos brilhantes, não só no aspecto cognitivo, mas também de formação pessoal. Infelizmente, a Escola não tem mais a importância que merece, pois são os professores os responsáveis parceiros das famílias para o desenvolvimento de valores em seus filhos. Tenho visto muitas famílias abandonando seus filhos nas escolas, e os professores não dão conta sozinhos. Cada vez mais os interesses das crianças têm dispersado para outros caminhos, como as novas tecnologias, que são as babás modernas. Esses alunos estão perdendo a noção de valores, o que dificulta muito o trabalho dos profissionais da educação, gerando um desânimo e muita desmotivação na gente. Não poderia deixar de mencionar a desvalorização financeira, pois isso também é importante, e, no entanto vemos a discrepância entre os salários desses profissionais no Brasil e no resto do mundo (Professora Regente – Encontro)

Não, porque não é tão bem-remunerado e tem que ficar atrás de aluno pra aprender e chamar atenção etc. Sou bem prática! Gostei de dar aulas para adultos, pois eles sim estão ali para aprender e pronto! [...] Os pais sobrecarregam os professores e os próprios filhos. O Inglês não é a disciplina preferida entre crianças e adolescentes, e os adultos muitas vezes estudam por obrigação de trabalho ou ascensão profissional, então o professor tem que driblar todas essas situações (Keila – Questionário).

Coerentemente, a professora da universidade também pontuou que uma grande parte dos alunos do curso não quer atuar como professor, preferindo trabalhar em outras áreas; e que os poucos que saem da universidade com esse intuito agora começam a perceber a necessidade de participar de um concurso público, como é o caso da prefeitura da Serra, que oferece uma remuneração maior que a dos cursos de idiomas.

Muitos falam que não se sentem motivados devido aos baixos salários e também à desvalorização do profissional em si, que não é reconhecido. Por exemplo, os piores horários são do professor de Inglês, as primeiras aulas a serem confiscadas para outras atividades são as aulas de Inglês, Artes, Educação Física, então isso tem que ser realmente mudado (Professora Orientadora – Encontro).

Diante dos desafios propostos pela profissão, *a motivação* é um fator imprescindível para o processo ensino-aprendizagem e, para ativá-la, os professores precisam cada vez mais recorrer a estratégias e recursos variados, haja vista a grande gama de apelos que a sociedade moderna oferece aos alunos fora da escola. Além disso, a motivação do próprio professor precisa ser alimentada e para isso concordamos que:

[...] vale reiterar que a qualidade da educação e da formação de professores está diretamente relacionada ao estabelecimento e implantação de políticas educacionais que valorizem o magistério, contemplando igualmente a formação inicial do professor e sua contínua e melhor remuneração. Estas são as condições essenciais

para se proporcionar um ensino de qualidade, acesso e permanência dos alunos na escola, tornando-a, de fato, democrática (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p.119-120).

Apesar de estarmos bem distantes de alcançar esta nova realidade, os alunos estagiários pareciam não se abater pelas condições dadas e ousaram criar atividades para envolver mais ativamente os alunos no processo ensino-aprendizagem.

Isso pôde ser comprovado por uma atividade desenvolvida pelas estagiárias, como resposta às circunstâncias encontradas na turma em que atuaram na escola, na interface com as orientações recebidas pela professora orientadora de estágio e pela regente. Para superar a resistência dos alunos<sup>54</sup> em trabalhar com material específico da área do curso de Estradas, as estagiárias optaram por preparar um Jogo da Memória com o objetivo de estudar vocabulário técnico de forma lúdica e incentivar uma participação mais espontânea por parte deles. Nesse *Memory Game*, os alunos deveriam relacionar as definições dos termos técnicos às palavras apresentadas no jogo; aquele com maior número de pares de cartas seria o vencedor. Como prática extra, as cartas seriam lidas em voz alta pelos alunos no fim do jogo. O Quadro 4, a seguir, demonstra o formato do jogo.

<i>Memory Game: Students have to match the definition to the words. The vocabulary is specific on "Estradas" in this activity. After having the "winners", the cards will be read aloud by students. (+/-15min).</i>			
<i>ROAD LAYERS</i>	1.Surfasse bitumen 2. Bitumen and stone 3.Stablished chalk	<i>PERMEABLE PAVING SYSTEMS</i>	Materials and techniques for paving roads, parking lots and walkways that allow the movement of water around the paving material. Porous materials.
<i>PAVING</i>	The action of using a material to make a flat surface on the ground.	<i>PEDESTRIAN CROSSING</i>	Part of a road marked with broad black and white lines where vehicles must stop to allow people to cross.
<i>TOPOGRAPHY</i>	Detailed mapping of an area. Surface configuration of an area.	<i>BITUMEN</i>	Any of various natural substances, as asphalt, maltha, or gilsonite, consisting mainly of hydrocarbons.
<i>DRAINAGE</i>	A system to withdraw (remove) liquid gradually.	<i>CEMENT</i>	Mixture used to form concrete.
<i>DETOUR</i>	A way or course, used temporarily when the main route is closed.	<i>MAPPING</i>	The act of making a map of an area, showing forms, sizes and relationships.
<i>HYDROLOGY</i>	Science dealing with circulation and properties of waters of the earth.	<i>THEODOLITE</i>	Precision instrument having a telescopic sight for establishing horizontal and sometimes vertical angles.
<i>SURVEYING</i>	The science of determining the terrestrial or 3-dimensional position of points and the distances and angles between them.	<i>LEVELING INSTRUMENT</i>	Optical instrument (usual telescopic) used in surveying to transfer, measure or set horizontal levels.
<i>TOTAL STATION</i>	Electronic/optical instrument used in surveying. It's an electronic theodolite integrated to with an electronic distance meter (EDM).	<i>CULVERT</i>	An opening, or enclosed drain used in sidewalks, roads and bridges to prevent flooding and washing out of roads.

**Quadro 4** – Memory Game: Students have to match the definition to the words

**Fonte:** Relatório final de Estágio - Ana e Mônica, 2011/01

<sup>54</sup> De acordo com os resultados do questionário de *Needs Analysis* aplicado, a maioria dos alunos da turma V11 de 2011/01 não tinha a intenção em atuar profissionalmente na área de Estradas e, por isso, preferia trabalhar com temas mais gerais, que envolvessem cultura e a “vida real”, como filmes, música, seriados de TV, documentários etc.

O êxito das estagiárias no desenvolvimento da atividade do jogo da memória reforçou a *autoconfiança* em lidar não só com grupos heterogêneos<sup>55</sup>, que demandam um esforço maior no planejamento por parte dos educadores, mas também com suas próprias limitações cognitivas, por meio da pesquisa sobre assuntos que não dominavam o suficiente para ensinar.

*It has also been proved how serious and hardworking a teacher's job is, and that, as any other profession, it is necessary to study and to be prepared to go to the classroom and deal with the variety of aspects involved on teaching*<sup>56</sup> (Ana e Mônica – Relatório).

Na avaliação da atividade<sup>57</sup>, constatou-se que, além de proporcionar momentos lúdicos, por tratar-se de um jogo no qual a aprendizagem dos termos técnicos deu-se de forma prazerosa, a atividade, conseqüentemente, também contribuiu para o fortalecimento da apropriação do conteúdo proposto pelos estagiários.

De acordo com a professora regente, uma das contribuições mais significativas que os estagiários deixaram para a escola foi a elaboração de:

[...] alguns jogos e atividades para fins específicos, afinal é sempre mais difícil arranjar e preparar tais materiais. [...] utilizo muito um material relacionado à área de Estradas e deu para perceber que os alunos gostam de aprender termos técnicos em Inglês quando utilizamos esses jogos e terminam até mesmo nos ensinando muita coisa (Professora Regente – Encontro).

Assim, consideramos que a formação inicial do professor mediada pelo Estágio Supervisionado pode contribuir, e muito, para a *formação continuada dos professores regentes* da escola-campo de estágio, como considerado anteriormente. É sabido que a docência envolve além do domínio dos conteúdos específicos na área do saber e do ensino na qual o professor atua, uma experiência didático-pedagógica e principalmente uma “[...] compreensão da política educacional na qual essa prática se insere. É esse o sentido da práxis docente, que leva àquela necessária e dupla relação entre a teoria e a prática” (PIMENTA, LIMA, 2004, p. 130).

<sup>55</sup> Foi identificado nos questionários de *Needs Analysis* que a turma tinha alunos com níveis bem diferentes de proficiência de domínio da língua inglesa, variando entre o avançado e o básico.

<sup>56</sup> Tradução nossa: “Também foi provado o quão sério e difícil pode ser o trabalho de um professor, e que, como em qualquer outra profissão, é necessário estudar e se preparar para ir para a sala de aula e lidar com a variedade de aspectos que envolvem o ensino”.

<sup>57</sup> Três professoras regentes posteriormente utilizaram a atividade, gentilmente cedida pelos estagiários à instituição, dentro da perspectiva de trabalho colaborativo e constataram seu sucesso perante os alunos do Ifes.

Dessa forma, as referidas autoras pontuam que o estágio pode ser considerado como *espaço-tempo de formação contínua e desenvolvimento profissional*:

Falar em formação do professor, portanto é apontar para seu desenvolvimento profissional a partir de uma concepção de homem que se organiza formal e sistematicamente na perspectiva da inteireza, e não da fragmentação. A dinâmica de formação contínua pressupõe um movimento dialético, de criação constante do conhecimento, do novo, a partir da superação (negação e incorporação) do já conhecido. Além do mais, permite que se leve em conta a vasta gama de experiências que o professor vivenciou e vivencia historicamente em seu cotidiano (PIMENTA, LIMA, 2004, p. 130-131).

A professora regente também apreendeu a experiência de Estágio Supervisionado como significativa para sua própria formação e desenvolvimento profissional, pois, além de possibilitar que sua atenção consciente na “busca de si” fosse ativada na relação com os estagiários, ela também a entrelaçou ao reconhecimento da *valorização* de sua experiência no *trabalho docente*. Vejamos:

A experiência de receber os estagiários tem sido bastante proveitosa, passei a repensar minha prática em vários momentos, refletir mesmo sobre o que faço e como poderia fazer melhor. [...] Acho que com as conversas e *feedback* dado aos estagiários, eles percebem a importância da experiência em sala de aula. A teoria é muito bonita, muito importante, mas não basta. Quanto maior for a vivência no dia a dia da escola, lidando com os alunos, aprendendo o que dá certo na prática e o que não dá, melhor vão ser as aulas (Professora Regente – Encontro).

Segundo Josso (2008) o processo de conhecimento de si acontece de formas diferentes para pessoas diferentes: por meio de leituras; de uma pessoa para outra; de um grupo terapêutico ou de desenvolvimento pessoal; mediado pelo trabalho solitário ou colaborativo; e até mesmo nos diversos confrontos que acontecem cotidianamente em nossas vidas. A autora pontua que basicamente duas atitudes são reveladas nas narrativas de vida:

Assim, há pessoas para quem o conhecimento de si passa primeiramente pelo que elas podem aprender delas mesmas, através do olhar dos outros, e procuram conformar-se às expectativas do outro nas suas relações pessoais e em suas relações sociais, contanto que esse reconhecimento pelo outro lhes traga uma visão delas mesmas, reconfortante e valorizadora. Para outras pessoas cujo olhar do outro, descoberto devido a uma experiência dolorosa, é uma ameaça desvalorizadora e, inclusive, destruidora de sua integridade, o caminho vai orientar-se logo para uma procura de conhecimento por elas mesmas dos aspectos de sua identidade que elas questionam; o reconhecimento pelo outro intervém então como um acréscimo de conforto (JOSSO, 2008, p. 31).

A expectativa da professora regente de que os estagiários reconhecessem o valor da experiência adquirida em anos de prática docente, sem desarticulá-la do reconhecimento de que ainda assim essa prática possa ser questionada em vários momentos, sugeriu que o processo de conhecimento de si no momento da formação, inicial ou continuada, caracterizou-

se pela busca consciente, ou não, de um “saber-viver” inventivo, inédito, em contínuo processo de construção na interação com o outro e com o ambiente. Assim, as práticas colaborativas estabelecidas na relação entre estagiários e a professora regente configuraram-se como formação continuada para a última. Como pontua Ventorim (2008):

O estágio serve como espaço de mediação entre formação inicial (alunos que não exercem o magistério – graduandos) e formação contínua (alunos que já exercem o magistério – professores regentes das escolas) de forma que ambas se fundem, desenvolvendo assim no espaço de sala de aula, os papéis de formador e formando. Portanto, o estágio como formação contínua tem o significado de rever práticas, construir conhecimentos, baseado em análise das teorias, a fim de buscar uma educação de qualidade (VENTORIM, 2008, p.19).

Entendemos que a efetivação de melhorias na educação envolve aspectos amplos e complexos, que perpassam a valorização do profissional docente não só perante a sociedade e suas instituições, mas também perante os próprios professores. Nessa perspectiva, os professores regentes são estimulados a promover melhorias em suas práticas, ao serem expostos às novidades, teóricas e práticas, trazidas pelos estagiários.

Outra coisa que a presença dos estagiários faz é que eu preste mais atenção nas minhas aulas, na variedade de atividades, para as aulas não ficarem monótonas. Sem a gente querer, às vezes ficamos no “automático”, também eu sei que no caso deles é como se fossem apresentar o melhor deles, um show, e que no dia a dia de um professor com muitas turmas, a gente não tem o mesmo tempo nem condições de preparar tantas atividades diferentes. O legal é que, no Ifes, criamos a cultura, [...], de fazer um banco de dados com as atividades mais interessantes trazidas pelos estagiários, de acordo com o assunto (Professora Regente – Encontro).

Com isso, promove-se uma real aproximação da universidade com a escola, na qual ambas as partes podem se beneficiar, superando a realização de estágios burocratizados, que costumam apontar as deficiências da escola, mas sem engajamento com uma busca por melhorias.

O estágio para os professores regentes das escolas pode ser considerado como um processo de formação contínua, pois possibilita que estes compreendam que as atividades servem como aprendizagem da profissão e formação em serviço. Podendo, assim, valorizar essas práticas em seu projeto de ‘ser e estar professor’ (VENTORIM, 2008, p.19).

Dessa forma, o processo de profissionalização docente por meio da *articulação entre a formação inicial e a continuada*, no Estágio Supervisionado, é indicado por Pimenta e Lima (2004) como momento no qual os professores regentes:

[...] encontram possibilidade para ressignificar suas identidades profissionais, pois estas, [...] não são algo acabado: estão em constante construção, a partir das novas demandas que a sociedade coloca para a escola e a ação docente. Formadores e formandos encontram-se constantemente construindo suas identidades individuais e coletivas em sua categoria (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 127).

Ao buscar interpretar a fala da professora regente, percebemos que a presença dos estagiários contribuiu com seu processo de conhecimento e desenvolvimento pessoal, ajudando-a a visualizar suas trajetórias docentes e (re)significá-las nas relações estabelecidas por meio de reflexões sobre o desenvolvimento das atividades de Estágio Supervisionado:

Quanto a minha formação continuada através dos estagiários, como disse anteriormente, muitas vezes me faz repensar minha prática. Afinal observar os outros atuando nos oportuniza de uma forma mais tranquila perceber o que funciona ou não com determinados alunos, e perceber também quais comportamentos que temos que são benéficos à aprendizagem do aluno e que outros que não são e que devemos assim evitar (Professora Regente – Encontro).

Muitos alunos estream na prática docente, especialmente numa escola pública, e superaram o desconhecido numa *perspectiva colaborativa*, uma vez que a regência era feita em duplas ou grupos de até quatro pessoas, representando uma aprendizagem prazerosa e enriquecedora em termos de troca de experiências. Esperamos que a experiência tenha sido relevante o suficiente para configurar como postura a ser adotada profissionalmente, especialmente tendo em vista o isolamento<sup>58</sup> vivenciado pela grande maioria dos professores de Inglês que trabalha nas escolas de educação básica.

Nas narrativas, pudemos constatar não só o trabalho colaborativo entre os estagiários, uns apoiando aos outros e contribuindo para o aprimoramento das aulas, mas também a atitude colaborativa dos alunos do Ifes, que possibilitou que as atividades de estágio se desenvolvessem sem maiores dificuldades.

*Everyone in the group was important for the preparation and teaching of the lesson in a way that everyone contributed with nice ideas to improve our teaching*<sup>59</sup> (Walter – Relatório).

A cumplicidade e colaboração mútua entre mim e minha dupla e a receptividade dos alunos foram essenciais, em minha opinião, para o bom desempenho que tive durante nossa regência (Maria Clara – Relatório).

Faz parte dos saberes do professor aprender a relacionar-se com os outros, e mais especificamente com seus alunos, uma vez que esta profissão é exercida na coletividade. Assim, percebemos que:

<sup>58</sup> Informação apreendida em conversas com outros profissionais em eventos de formação continuada. Esse isolamento deve-se ao fato da baixa carga horária do professor de inglês, especialmente nas escolas de Ensino Fundamental, que costumam ter apenas um profissional para atender a todas as turmas de um período, não raro de toda a instituição.

<sup>59</sup> Tradução nossa: “Todos no grupo eram importantes para o planejamento das aulas e ensino propriamente dito, de forma que todos contribuíram com boas ideias para melhorar nossa atuação docente”.

[...] o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos. Por conseguinte, é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos. (TARDIF, 2002, p. 13).

Muitos professores de Inglês trabalham de forma isolada<sup>60</sup> e sem condições de trocar experiências com seus pares, devido ao excessivo número de turmas e níveis, uma vez que costumam atender, praticamente sozinhos, a todas as turmas de alunos de um período escolar em certas instituições. Ao defender o trabalho colaborativo, Ibiapina (2008) defende a criação de espaços de reflexão crítica sobre a prática docente por meio de pesquisas colaborativas entre a universidade e a escola. Isso porque a referida autora constata que “[...] os professores são pessoas que falam pouco de seu ofício entre si e de como podem melhorá-lo, uma vez que dividem muito pouco com os outros a sua experiência profissional” (p. 93). Assim, a autora defende a criação de espaços de reflexão crítica sobre a prática docente por meio de pesquisas colaborativas entre a universidade e a escola.

Nessa perspectiva, entendemos que a professora orientadora de estágio exerceu uma função de mediadora entre o discurso acadêmico e a prática escolar, socio-historicamente localizada, no sentido de “[...] superar os desafios e construir novos caminhos para a educação, favorecendo melhores resultados quanto à aprendizagem dos alunos” (VENTORIM, 2008, p. 18).

Devemos ressaltar que a participação colaborativa da professora regente, tanto pelas experiências compartilhadas de seu cotidiano escolar durante a fase de observação quanto pelas orientações e *feedback* dados aos estagiários durante a fase de regência, auxiliou no processo de desenvolvimento profissional e na produção de saberes necessários para a condução do trabalho docente.

O estágio também tornou óbvias as vantagens de se trabalhar em grupo e de se levar em consideração a opinião e as ideias do outro durante o planejamento da aula e ouvir o seu parecer a respeito da regência após o término da mesma – tanto as opiniões, ideias e pareceres da professora da disciplina Estágio II e da professora regente da escola onde o estágio foi realizado (Bianca – Relatório).

Em síntese, sobre a perspectiva colaborativa é importante destacar que o trabalho colaborativo entre a universidade e a escola possibilita uma análise mais ampla do trabalho docente, pela reflexão crítica, teoricamente orientada, que, aliada à pesquisa, pode potencializar uma

---

<sup>60</sup> Vide Collins (2009); Celani e Collins (2004).



formação mais consistente, preparando o profissional para lidar com a complexidade da prática educacional. Voltando nosso olhar para a professora regente, que acolhe os estagiários, constatamos, apoiadas em Pimenta e Lima (2004), que o Estágio Supervisionado para quem já exerce a profissão do magistério possibilita, além da reflexão, uma oportunidade de formação contínua e de ressignificação dos saberes docentes. Para isso, as autoras alertam que é preciso que haja coragem para encarar os desafios e disposição para colocar em prática propostas pedagógicas e teorias nas quais acreditamos. As referidas autoras defendem que:

A formação contínua, realimentada por uma teoria que ilumine a prática e uma prática que ressignifique a teoria, construiria uma grande ciranda, em cujo passo e compasso poderíamos descobrir a aventura de sermos sempre estagiários, eternos aprendizes, porque *contínuo é o homem, e não o curso* [...] (PIMENTA, LIMA, 2004, p. 141).

Embora considerando que, de modo geral, as experiências relatadas pelos estagiários foram positivas, não podemos deixar de relatar os *aspectos que precisam ser melhorados*. Pimenta e Lima (2004) pontuam que para que os futuros professores apropriem-se de conhecimentos teóricos e metodológicos que os preparem para atuar no contexto escolar por meio da reflexão crítica, é necessária “[...] a proposição de projetos de intervenção a partir dos desafios e dificuldades que a rotina do estágio nas escolas revela” (p. 102). Assim, a realização de seminários nos quais tanto os professores das escolas quanto os estagiários, com o apoio do professor universitário, pudessem trocar reflexões e análises críticas sobre o contexto e as condições objetivas em que a prática pedagógica ocorre, poderia potencializar uma interação mais profícua entre a universidade e a escola. Conseqüentemente, também promoveria a superação da fragilidade dessa relação, como constatado por Ventrone (2008):

Certamente ficou expresso que os respondentes reclamam da fragilidade da relação entre universidade escola e, de certa forma, da perda da fértil possibilidade de trocas de saberes e fazeres e de ações colaborativas. Estreitar vínculos se mostra como uma importante tarefa tanto para a universidade como para as escolas (Ventrone, 2008, p. 51).

Dessa forma, a *falta de incentivo para publicação e apresentação das pesquisas e projetos* desenvolvidos durante o curso foi apontada como um desafio a ser superado, o que possibilitaria a socialização no meio acadêmico e escolar dos conhecimentos produzidos ao longo das diversas disciplinas da Licenciatura em Letras-Ingês:

[...] acho que os projetos que desenvolvemos nestas disciplinas não são tão bem aproveitados e compartilhados como poderiam ser, pois não há incentivo à publicação e apresentação dos mesmos (Maria Clara – Relatório).

Nesse aspecto, apesar de concordar com a visão dos estagiários, a professora orientadora da Ufes indicou que há pouca participação dos graduandos nos seminários promovidos pelo Centro de Educação e pelo Departamento de Letras:

Na pedagogia, eles têm na finalização de semestre, um seminário no qual eles podem apresentar todos os trabalhos. No curso de Letras-Inglês, o que acontece é uma coisa muito interessante, porque há uma descontinuidade. Acontecem algumas coisas que não continuam. Teve época que estava tendo seminário todo começo de semestre, era uma forma de apresentarem os trabalhos. Não sei se isso ainda continua como prática, eu acredito que sim, porque nesse semestre teve, agora que eu lembrei, mas pouquíssimos alunos se inscreveram. Eu acho válidos esses pontos que eles trazem, porque eu acredito que a gente poderia ter mais consistência no sentido de socializar melhor essas práticas, mas nesses momentos a gente vê também a não adesão dos alunos do curso (Professora Orientadora – Encontro).

Diante disso, nos perguntamos: até que ponto o comprometimento com o processo formativo visibilizado nas reflexões dos participantes dessa pesquisa, tanto nos relatórios de estágio quanto nos questionários aplicados, se materializa/zou/rá em ações concretas por meio da participação em eventos da área? Há de fato interesse em partilhar/buscar/aprimorar/ressignificar conhecimentos e experiências que envolvam a prática e a formação docente? Há desejo de transformação do socialmente constituído em algo inédito a construir? Há abertura para que “potencialidades inesperadas” se manifestem? Essas são perguntas que não podemos nem pretendemos responder, mas que precisavam ser formuladas como pistas de possíveis caminhos a percorrer na realização de transformações necessárias à formação inicial e à prática pedagógica ao longo de nossos itinerários de vida como docentes e seres “aprendentes” de uma sabedoria de vida em contínua formação.

Concordamos com Nóvoa (2010) que a formação é um processo de transformação individual, envolvendo três dimensões: o saber (conhecimentos); o saber-fazer (capacidades); e o saber-ser (atitudes). Para que haja a integração dessas três dimensões é preciso haver “[...] uma grande implicação do sujeito em formação, de modo a ser estimulada uma estratégia de *autoformação*, a única que pode assegurar resultados a longo prazo, pois ‘ninguém forma ninguém’ e... ‘a formação pertence de fato a quem se forma’” (NÓVOA, 2010, p. 185). A partir dessas colocações podemos concluir que:

Assim, a busca de sentido se apresenta como um núcleo central na procura da arte de viver. Formar-se nessa busca implica, então, um engajamento, tanto no plano reflexivo como nas práticas individuais ou coletivas que explorem as atitudes e os comportamentos manifestantes dessa procura de valores que podemos encontrar o lugar central do amor e da compaixão: o amor como via de conhecimento e de construção de sentido, como o único valor cuja prática pode ser um verdadeiro ‘antídoto’ ao nosso egocentrismo e as suas consequências para nós mesmos – muitas

vezes em termos de solidão e de sentimentos negativos a respeito dos outros – como para nosso ser em relação com os outros (JOSSO, 2008, p. 38-39).

Alguns alunos estagiários pontuaram que *o período do Estágio Supervisionado II foi curto* para identificar alunos com dificuldades, impossibilitando uma atenção especial a estes, durante as aulas, o que indica que a organização do currículo do curso de Licenciatura em Letras-Inglês precisa ser revista.

*[...] some students should receive more attention, some of them did not internalize the grammar use, and we did not notice which ones were weaker until test correction; the classes were not enough for us to receive individual feedback from students<sup>61</sup>* (Ana e Mônica – Relatório).

Ventorim (2008) também detectou o curto período do Estágio para a realização das tarefas propostas e a *necessidade de reavaliar o currículo das licenciaturas*:

Quando se analisa o cumprimento dessas expectativas e a correspondência entre o previsto e concretizado, os sujeitos respondentes do ES I se mostraram insatisfeitos, revelando críticas quanto ao currículo, como carga horária insuficiente e o desenvolvimento do estágio em turno diferente da matrícula no curso. Quanto ao funcionamento da disciplina destacaram falhas na organização e supervisão da disciplina, desequilíbrio na distribuição do tempo destinado à observação com relação ao tempo destinado à intervenção (VENTORIM, 2008, p?).

Apesar de não termos encontrado críticas quanto à organização e à supervisão da disciplina de ES II, alguns participantes da pesquisa pontuaram que o estágio deveria transcorrer em mais períodos do curso de graduação, dando aos alunos da licenciatura mais oportunidades de presenciar a realidade da prática docente nas escolas regulares. Vejamos:

Nas aulas teóricas<sup>62</sup> tive uma ótima preparação, porém não tive oportunidade de colocar em prática como gostaria, o número de aulas dadas foi praticamente insignificante para o que eu esperava de um Estágio Supervisionado (Amanda – Questionário).

O Estágio Supervisionado deveria aparecer muito, muito antes, lá pro quarto período ou até desde o início; o início é mais teórico como todo curso. Então penso que da metade pra frente já deveria ter a preparação prática para o Estágio Supervisionado. Não penso que já deveria colocar os alunos em sala de aula, mas, por exemplo, uma preparação no quarto e no quinto começaria a prática com todo aquele conhecimento de dar aulas como trabalho de faculdade mesmo, ajuda do professor quanto ao plano de aula, “plano B”, perrengues que se passam em sala de aula e etc. (Keila – Questionário).

<sup>61</sup> Tradução nossa: “[...] alguns alunos deveriam ter recebido mais atenção, alguns deles não internalizaram o uso da gramática, e nós não percebemos quais alunos eram mais fracos até a correção da prova; as aulas não foram suficientes para que recebêssemos *feedback* individual dos alunos”.

<sup>62</sup> Devemos esclarecer que as aulas teóricas às quais a participante se refere são as da própria disciplina de ESII, que no primeiro mês de aula dedica esse espaço-tempo ao estudo teórico e reflexão de possíveis situações a serem vivenciadas no período da regência.

Pelas colocações dos participantes, entendemos que a disciplina não está conseguindo abranger outros modos de atuação escolar, ficando a prática docente restrita à sala de aula, o que constitui um desafio a ser superado.

A professora orientadora de estágio, ao explicar que o ideal seria que o estágio começasse a partir do quinto período, possibilitando um contato maior com a escola e atuação em atividades diversificadas dentro do contexto escolar, pontuou que, assim como na escola básica, na universidade a área de Inglês ainda é muito desprestigiada, o que dificulta a contratação de um número adequado de docentes para atender à demanda existente:

[...] hoje a Ufes não tem estrutura, no sentido de disponibilizar docentes para favorecer esta prática, ela seria realmente ideal desde o quinto período, mas imagine o que isso demanda para o Centro de Educação? Hoje o que nós não temos são vagas de concurso para abrir para professores. Tanto que na reformulação curricular uma das questões foi: – Vamos colocar estágio desde o quinto período? Se a gente fosse pelo lado pedagógico, pelo lado que a gente acredita ser o certo, pelo lado do aluno, nós fecharíamos em 4 estágios, a partir do quinto período, mas depois de pensar: quem vai dar essas disciplinas? Nossos alunos vão ficar descobertos? Os alunos não vão ter essa disciplina? Vai gerar um caos no departamento? Então não tem nada a ver com a questão pedagógica, do que nós acreditamos que deveria ser. Existem as condições de trabalho que nos são impostas. Isso faz com que não se consiga modificar, porque no departamento você brigar por Inglês é muito complicado, por exemplo, português tem 6 professores na área, 2 na área de Inglês e 1 professor na área de música. Você acha que os votos vão para onde? Se há abertura de concurso, nós ainda continuamos, mesmo dentro da universidade, como uma área desprivilegiada (Professora Orientadora – Encontro).

Assim, identificamos um descompasso entre o vivido e o que está prescrito no próprio PPC Letras-Inglês. Este define que o Estágio Supervisionado, na condição de espaço-tempo formativo, deve propiciar práticas mais abrangentes dentro da realidade educacional, porém o curso não oferece a estrutura necessária para que isto aconteça. Fica claro, então, que o curso tem negligenciado as disciplinas de Prática Como Componente Curricular (PCC), no caso Tópicos e Projetos, e que os alunos chegam ao Estágio Supervisionado sem ter se aproximado da realidade educacional na forma de prática de ensino.

A necessidade do estabelecimento de uma parceria formal entre a Ufes e as escolas de Ensino Fundamental e ensino Médio, públicas ou privadas é de fundamental importância na determinação dos espaços-tempos dos estágios curriculares obrigatórios das licenciaturas, que, por imposição legal, têm a duração de 400 horas e deverão ser efetivados em escolas regulares do sistema de ensino, na perspectiva de promover uma efetiva dinâmica entre teoria e prática profissional, a ocorrer em contextos reais e concretos, possibilitando ao futuro professor estreito e intenso contato com a realidade do cotidiano escolar, locus de sua futura atuação (PPC Letras-Inglês, 2006, p. 26).

Entre as limitações identificadas por Ventorim (2008) em seu estudo, a autora constatou algumas medidas necessárias para melhor operacionalização do Estágio nas escolas:

A integração entre os profissionais da Ufes e das escolas, a efetivação de pesquisa diagnóstica sobre o interesse e as perspectivas das escolas acerca dos Estágios, a inserção do professor da escola em atividades desenvolvidas no CE e a inserção do professor de Estágio e dos alunos no cotidiano da escola foram aspectos destacados pelos respondentes como importantes para a organização e desenvolvimento do Estágio Supervisionado (VENTORIM, 2008, p. 55).

Assim, de acordo com o PPC Letras-Inglês, o Estágio Supervisionado é uma disciplina que deve inserir os alunos estagiários no cotidiano escolar, e que estes não podem se configurar:

[...] como profissionais que atuarão somente na sala de aula, devendo participar da vida da escola de um modo geral, o que inclui a sua participação em atividades tais como elaboração da proposta pedagógica da escola, elaboração e cumprimento de planos de trabalho, zelo pela aprendizagem do aluno, estabelecimento de estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento, participação nos períodos de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional, colaboração com as atividades de articulação da escola, com as famílias e a comunidade (PPC Letras-Inglês, 2006, p. 26).

Esperamos que em um futuro próximo possa haver não só uma integração maior entre a universidade e a escola, mas também melhores condições de trabalho para que os docentes possam orientar seu trabalho por suas convicções e não pelas condições impostas.

A luta por um estágio melhor vincula-se à luta pela melhoria dos cursos de formação de professores, pela valorização do magistério e por uma escola de Ensino Fundamental e Médio mais democrática. A luta por uma sociedade mais humana e mais justa e inclusiva é o desafio de ética e compromisso do educador dos cursos de formação (PIMENTA, LIMA, 2004, p. 140-141).

Outro aspecto frustrante no desenvolvimento da prática pedagógica foi a dificuldade de acesso a *equipamentos de multimídia*. Esse fato não só gerou *stress*, mas também levou os estagiários a improvisar dentro do contexto real da escola, o que pode ser analisado como positivo, apesar de citado como ponto negativo nos relatórios e nos questionários. O lado positivo é que eles puderam exercer sua criatividade e flexibilidade ao encontrar uma situação inesperada e que dificultava o bom desenvolvimento das atividades planejadas. Lembramos que nas escolas, de modo geral, essa é uma realidade recorrente e bastante familiar. Portanto, os futuros professores precisam estar atentos a possíveis imprevistos ao planejar suas aulas, e dessa experiência, perceber a importância de considerar a elaboração de um plano “b” ou “c”, especialmente ao lidar com recursos tecnológicos. Entendemos que os alunos estagiários estão caminhando rumo ao desenvolvimento de autonomia, flexibilidade e criatividade para lidar

com as dificuldades impostas pela complexidade dos contextos da prática educativa. Por outro lado, não podemos deixar de concordar que há limites para o imprevisto.

*We might mention the trouble we had when using the audio visual equipment in the students' classroom. We had to improvise more than once when one electronic tool did not work because our lesson plan depended partly on it*<sup>63</sup> (Ana e Mônica – Relatório).

*During my teaching section I felt some difficulties when I wanted to take a different activity, like a movie scene or song, and the equipment never worked no matter which format of the material I recorded*<sup>64</sup> (Keila –Relatório).

Apesar de não terem tido êxito com as atividades planejadas utilizando algum tipo de tecnologia, o importante é que puderam experienciar uma realidade que é comum às escolas públicas e que, ao mesmo tempo, vem se configurando como uma necessidade imposta pela sociedade como fator de motivação para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Pimenta e Lima (2004) lembram que:

Ao longo dos anos de profissão, os professores constroem os saberes próprios de sua vivência em sala de aula. São jeitos e condutas aprendidos no cotidiano, tecidos no convívio com situações muitas vezes adversas, testadas, aproveitadas, ‘experienciadas’ (PIMENTA, LIMA, 2004, p. 140).

Observemos a visão da professora orientadora de estágio e o que rege o PPC Letras-Inglês no que se refere à ampliação do uso de tecnologias de informação e comunicação na prática e na formação docente:

[...] neste semestre eu inseri ainda a tecnologia a pedido das professoras do Ifes. Então, nesse semestre eles necessariamente vão preparar uma unidade com o ESP e uma com tecnologia na educação, porque é isso que nós vamos enfrentar, é isso que eles vão vivenciar. [...] quero ter a sensação de que eu propicie ao meu aluno pelo menos conhecer, pelo menos tentar fazer, não que vá dar certo, não é isso que eu quero... eu quero que eles se aventurem na regência (Professora Orientadora – Encontro).

Os futuros professores precisam saber utilizar as tecnologias disponíveis no sentido de garantir a sua formação continuada e também para garantir a utilização de estratégias diversificadas de ensino durante a própria formação e durante a prática profissional futura (PPC Letras-Inglês, 2006, p.19)

Assim, corroborando essas ideias, percebemos juntamente com Tardif (2000) que “[...] o saber profissional se dá na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades etc.” (TARDIF, 2000, p. 19).

<sup>63</sup> Tradução nossa: “Devemos mencionar os problemas que tivemos ao usar equipamento audiovisual na sala de aula. Tivemos de improvisar mais de uma vez quando o aparelho eletrônico não funcionava e nossa aula dependia parcialmente dele”.

<sup>64</sup> Tradução nossa: “Durante minhas aulas tive algumas dificuldades quando tentei trazer uma atividade diferente, como uma cena de filme ou uma música, e o equipamento nunca funcionava independentemente do formato que eu gravasse o material”.

Nóvoa (2010) ao listar alguns dos princípios que devem orientar a formação de adultos pontua que:

Se a formação implica uma transformação individual e uma mudança institucional, então ela deve realizar-se por meio de um empenho dos formandos num processo de inovação, isto é, num processo de procura de soluções alternativas para a resolução dos problemas; a formação deve ser encarada como uma função integradora, institucionalmente ligada à mudança (NÓVOA, 2010, p. 186-187).

Em um estudo sobre as transformações atuais no ensino e na evolução da profissão de professor, Lessard e Tardif (2008) constatam a necessidade e inevitabilidade de os docentes aprenderem a utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para fins pedagógicos, para que estas funcionem como aliadas e não como inimigas da escola. Segundo os autores, ao atender à demanda social e integrar as TICs ao sistema educativo, a identidade docente e o exercício de sua prática pedagógica sofrerão transformações que poderão ser tão positivas como negativas. Só o tempo poderá determinar se esse cenário implicará em uma proletarização ou profissionalização do ofício do professor. No primeiro caso, o papel do professor se reduzirá à organização e mediação dos sites pedagógicos, enquanto, no segundo, seu papel será o de buscar conciliar “[...] orientações e convicções educativas de um lado, e as exigências da nova regulação da educação, do outro lado” (LESSARD; TARDIF, 2008, p. 275). Os mesmos autores, depois de descreverem os três cenários possíveis na evolução da profissão de professor diante das transformações atuais do ensino, concluem indicando o papel integrador do ensino e da instituição escolar, funcionando como um filtro entre a sociedade e a cultura e as gerações mais jovens, e ressaltam que isso sempre foi assim. Entretanto, os autores pontuam que:

O que é novo é a aceleração da transformação, tanto da sociedade quanto da cultura, o que torna a função da escola certamente tão importante quanto outrora, e até mais, porque ela atinge todos os membros de uma geração e por mais tempo do que outrora, porém mais arriscada e difícil para os docentes, porque os materiais de construção do trabalho são menos garantidos do que antes (LESSARD; TARDIF; 2008, p. 277)

Outro aspecto negativo mencionado foi o *pouco tempo para planejamento*, por estarem envolvidos em outras atividades do curso, reforçando a necessidade de se rever a organização do currículo. Vários estagiários indicaram que as disciplinas de Estágio Supervisionado deveriam vir no meio do curso, e não no final, inclusive ressaltando que essas disciplinas, por serem fundamentais dentro do currículo, deveriam ser ofertadas em mais semestres para possibilitar um contato mais amplo com a realidade das escolas.

Aproveito o espaço para falar da questão dessa disciplina só vir no último período. Não vejo necessidade disso, acho que poderíamos ter essa disciplina antes do oitavo período, mesmo porque esta é uma disciplina que requer muita dedicação do aluno e isso demanda tempo e no último período temos também outra disciplina que sobrecarrega o aluno, que é o Trabalho de Conclusão do Curso (TCC). Portanto, acho que essas duas disciplinas não deveriam estar presentes no mesmo período para que os alunos pudessem se dedicar mais e melhor a cada uma delas (Melissa – Questionário).

*I just think that working in Estágio and doing TCC at the same semester must be revised; both disciplines take too much time considering class planning and portfolio organization along with TCC meetings and writing*<sup>65</sup> (Keila – Relatório).

Por outro lado, a visão dos professores elaboradores do PPC Letras-Inglês é bem diferente. Para estes, a presença do ES II e o TCC no mesmo semestre do currículo do curso representa mais uma oportunidade de articulação entre teoria e prática, constituindo-se como fonte de pesquisa para o trabalho acadêmico. Confirmamos:

Propomos que as 400h de estágio sejam distribuídas entre o 7º e o 8º períodos do curso. Acreditamos que a união entre o *Trabalho de Conclusão de Curso* e a segunda etapa do *Estágio* refletiria perfeitamente a união indissolúvel entre a teoria e a prática já experimentada no decorrer do curso. O aluno deverá analisar sua prática, pesquisar, pensar, aprender, criar hipóteses, experimentar e avaliar sua prática, com o compromisso de registrar esta relação inseparável entre teoria e prática na forma de um trabalho acadêmico. Assim sendo, sugerimos que o Estágio que ocorre no 7º período seja de 200 horas, e que o Estágio que ocorre no 8º período também seja de 200 horas (PPC Letras-Inglês, 2006, p. 27).

Desse impasse, o que podemos apreender é que as atividades de Estágio estão sendo afetadas, quando até a professora regente mencionou o acúmulo de tarefas desse último semestre como indicado pelos estagiários para justificar a falta de um comprometimento maior com o planejamento das aulas:

Como eu disse antes, os estagiários normalmente planejam aulas-*show*. Mas, venho observando que a maioria tem reclamado do acúmulo de tarefas no último período do curso, uma vez que eles também têm que apresentar o TCC para graduar, além de planejar e preparar materiais para as aulas e fazer as tarefas das outras disciplinas (Professora Regente – Encontro).

Assim, apesar de constatarmos que a carga horária obrigatória do último semestre não difere muito da dos semestres anteriores (360 horas: 1º, 2º e 6º períodos; 375 horas: 3º, 4º e 5º períodos; e 380 horas: 7º e 8º períodos), sentimo-nos inclinados a concordar que houve um aumento sutil no número de horas de cada semestre, à medida que o curso avançava e que para alguns alunos, especialmente para aqueles que já trabalhavam, fazer o TCC e o ES II no

---

<sup>65</sup> Tradução nossa: Eu só acho que trabalhar no Estágio e fazer o TCC no mesmo semestre precisa ser revisado. As duas disciplinas tomam muito tempo, considerando o planejamento das aulas e a organização dos portfólios juntamente com as reuniões e a escrita do TCC.



mesmo semestre significou uma sobrecarga com a qual eles enfrentaram dificuldades em lidar. A Tabela 8, a seguir, demonstra esse contexto.

**Tabela 8** – Distribuição de disciplinas e carga horária do 8º Período

Código	Disciplinas	TEL	Cr	CHT	Caráter	Pré/Correquisitos
CSO 03274	Sociologia da Educação	60 T	4	60	Obrigatório	-
DFEOE	Educação e Inclusão: Libras	60 T	4	60	Obrigatório	-
DDPE	Trabalho de Conclusão de Curso	60 T	4	60	Obrigatório	<b>Pré-requisito:</b> Tópicos de Ensino de Língua Inglesa VI
	Pesquisa e Prática Pedagógica	60 T	4	60	Optativo	-
	Estágio II	200h Estágio		200	Obrigatório	<b>Pré-requisito:</b> Estágio I

Carga Horária: 180h obrigatórias e 60h opcionais de Conteúdo Curricular  
+ 200 h de Estágio Supervisionado  
TOTAL de 380 horas obrigatórias

**Fonte:** PPC Letras-Inglês

Consideramos que a *sobrecarga de trabalho* parece não ser característica só dos cursos de formação, mas do trabalho docente em si. Vejamos como a professora orientadora de Estágio pontuou a sobrecarga para justificar alguns dos obstáculos que ainda precisam ser superados no desenvolvimento da disciplina ES II:

A Ufes também demanda outras questões [...] Hoje eu não sou só professora de Estágio, eu sou a professora de Estágio, a professora de Tópicos, a subchefe do departamento, participo de 5 comissões, participo de projeto de pesquisa. Isso tudo é uma sobrecarga. Hoje há um universo de trabalho que não necessariamente é totalmente docente, ele envolve toda uma dinâmica que a universidade hoje precisa pra funcionar. Nós nos envolvemos com pesquisa, extensão e o ensino. É um tripé. Hoje todos nós temos uma sobrecarga que, no final das contas, muitas vezes até dificulta o trabalho de Estágio [...] Outro fator que dificulta é o tempo para lidar com Estágio, isto é, você pega a disciplina de Estágio, mas você também pega outras disciplinas, então é muito difícil conciliar o horário das escolas, com o horário da disciplina. Isso não acontece (Professora Orientadora – Encontro).

Pimenta e Lima (2004) já apontavam o “[...] descompasso entre hábitos, calendário e demais atividades e rotinas da universidade e da escola” (p. 104-105), o que parece atualmente agravado pelo descompasso entre as inúmeras demandas de trabalho do professor universitário, envolvido com ensino, pesquisa e extensão, e as exigências que a orientação e a supervisão do Estágio requerem.

A importância da estruturação do tempo nos processos de aprendizagem também é abordada por Josso (2004), que indica o diálogo para que se identifique:

[...] o conhecimento da necessidade, do desejo, da busca ou da expectativa do projeto de que a procura de formação se reveste. As razões pelas quais o eu veio aqui, neste momento, constitui o material interior ao qual ele vai lançar as âncoras, vai estabelecer ligações ou esbarrar nas experiências que lhe são propostas. O ato educativo, sabemo-lo de muitas maneiras, pode ser, ou é, muitas vezes, um ato que viola a temporalidade autopoietica. O tempo do processo de aprendizagem é não apenas relativo a cada singularidade, mas varia igualmente segundo a amplitude da “renovação” que provoca no aprendente (JOSSO, 2004, p. 201-202).

No nosso caso, notamos que a sobrecarga de trabalho dos professores – aliada à falta de estrutura adequada ao desenvolvimento das atividades pedagógicas propostas pelo próprio PPC Letras-Inglês – sobrepõe-se às dificuldades impostas pela singularidade humana como exposta por Josso (2004). Assim, fica evidente a falta de apoio das autoridades educacionais que propõem orientações curriculares, mas que, no entanto, não estabelecem políticas públicas que garantam o desenvolvimento dos projetos tão bem-elaborados nos documentos oficiais. Na maioria das vezes, esses projetos são elaborados por especialistas contratados especialmente para isso. Não há continuidade nas propostas, nem abertura de espaços de discussão, compreensão e adequação dessas propostas aos diferentes contextos educacionais de nosso imenso País. Algo semelhante aconteceu na disciplina ES II, alertando-nos de que é importante que os professores formadores conscientizem-se de que nem sempre suas orientações podem ser cumpridas. Para atender às demandas de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, foi solicitado aos estagiários que incluíssem atividades de *English for Specific Purposes*<sup>66</sup> (ESP) em suas aulas. Na prática, porém, o desenvolvimento dessas atividades gerou certa polêmica, pois, além dos desafios previstos, também gerou desconfortos, porque:

Como aspecto negativo, considero o fato de nos ter sido solicitado aplicar o ESP sendo que não tínhamos tempo suficiente para estudar sobre o curso no qual iríamos trabalhar, assim como coletar dados e preparar material nesta área (Amanda – Relatório).

*I always wanted to teach ESP but I never had the opportunity to do that.[...]I tried to personalize that as much as I could, so I asked students to help me since I didn't know anything about electro-techniques. [...] I think they learned something from me and I learned many things from them. The thing I wish I had done was more activities on ESP, but, again, time didn't grant me the opportunity*<sup>67</sup> (Walter – Relatório).

<sup>66</sup> Inglês para Fins Específicos, comumente conhecido como Inglês Técnico.

<sup>67</sup> Tradução nossa: Eu sempre quis ensinar ESP, mas nunca tive oportunidade de fazê-lo. [...] Tentei personalizar a aula o máximo que pude, assim, pedi aos alunos que me ajudassem, uma vez que eu não sabia nada sobre eletrotécnica. [...] Acho que eles aprenderam alguma coisa comigo e eu aprendi muito com eles. Eu gostaria de ter feito mais atividades com ESP, mas, novamente, o tempo não possibilitou esta oportunidade.

Como Amanda e Walter indicaram, essa atividade requer um tempo maior que o da duração do estágio, para pesquisar sobre o vocabulário a ser trabalhado na área do curso técnico no qual se esteja atuando e, assim, poder desenvolver atividades para o desempenho de tarefas específicas da área. Entretanto, também devemos reconhecer que o desafio representado pela descoberta de uma nova área foi recompensado por uma motivação maior dos alunos em participar da aula:

Foi muito difícil aplicarmos o ESP à nossa aula. Foi preciso muita pesquisa para saber qual material dentro da área de eletrotécnica seria possível usar e que estivesse relacionado ao assunto da lição (*Simple Past*). Os aspectos positivos foram o desafio de pesquisar e conhecer mais sobre esta área e também a reação positiva dos alunos quando eles se deparam com uma situação onde percebem que a disciplina (Inglês) está se relacionando de alguma forma ao curso e às outras disciplinas do curso (Amanda e Melissa – Relatório).

Apesar do pouco tempo e da pouca experiência para desenvolver atividades voltadas para o ESP, fato agravado pelo pouco conhecimento do vocabulário e dos temas estudados em cada área técnica, os estagiários esforçaram-se para integrar atividades de ESP ao seu plano de aula de ensino da língua inglesa. Consideramos, juntamente com a professora regente, que o esforço valeu a pena quando, ao perguntarmos pelas atividades mais significativas desenvolvidas pelos estagiários no Ifes, ela respondeu:

Para mim uma das atividades mais significativas produzidas pelos estagiários foram alguns jogos e atividades para fins específicos, afinal é sempre mais difícil arranjar e preparar tais materiais. No dia a dia não utilizamos atividades relacionadas ao curso que os alunos fazem porque eles não se interessam muito por isso. Eles dizem que preferem falar de cultura, de outros assuntos... Eu acho que também não utilizamos ESP porque o planejamento dessas aulas exige o envolvimento de outros professores da área técnica para nos orientar. Afinal de contas, não dominamos o conteúdo específico dos cursos, não sabemos o que pode ser relevante para os alunos, enfim, isso exige um trabalho mais interdisciplinar. Mas de qualquer forma, utilizo muito um material relacionado à área de Estradas, um Jogo da Memória e outros jogos, e deu para perceber que os alunos gostam de aprender termos técnicos em Inglês quando utilizamos esses jogos e terminam até mesmo nos ensinando muita coisa.

Teve um bingo sobre o vocabulário de transportes muito legal, no qual cada aluno tinha uma cartela e colocava nove palavras escolhidas entre vinte que os estagiários escreviam no quadro. Os estagiários liam a definição das palavras e os alunos iam marcando, à medida que tinham, e é claro entendiam o significado das palavras. Uma atividade mais recente que me lembro, e vi que os alunos e eu também gostamos, foi um Leilão de Frases. Nesse caso específico, o foco era tempo verbal, mas pode ser trabalhado com qualquer enfoque. Os alunos receberam dinheiro fictício e decidiam se davam lances nas frases lidas pelos estagiários. No final ganhava quem tivesse adquirido mais frases corretas (Professora Regente – Encontro).

A professora orientadora reconheceu que os alunos da Ufes não são adequadamente preparados para trabalhar com ESP, sugerindo, inclusive, que esse tema possa vir a ser mais

explorado nas disciplinas de Tópicos e Projetos e que, apesar dela própria não dominar a temática, considera importante não furtar de seus alunos essa experiência:

Eu acho que a própria disciplina de Tópicos poderia estar abordando o ESP, poderiam estar abordando o ensino de Inglês para a educação infantil, porque hoje a gente vê o Inglês sendo ofertado a partir dos 3 anos. Então, se o nosso aluno sai com esse preparo? Eu te digo que não. [...] Agora o ESP a gente coloca porque nós estamos no Instituto Federal de Educação e eu acredito que, de alguma forma, os alunos que ali estão, optaram por cursos, apesar de termos constatado nas pesquisas que os alunos não têm interesse por aquela área. [...] Então a gente lida com mais esse problema, só que eu acho que se você faz um curso de metalurgia, você optou por fazer metalurgia, então você vai ter a formação que é dada, para se preparar para o mundo do trabalho, para ser um cidadão crítico, que se prepara para o mundo do trabalho dentro das especificidades de metalurgia, de eletrotécnica. E eu acho que nós não podemos nos furtar ou fechar os olhos para essa realidade. É muito mais cômodo que se feche, mas eu acho que é até uma experiência pra que eles possam ver que eles não sabem tudo, que cursinho não diz tudo, que existem outras coisas que eles podem vivenciar, que eles podem pesquisar e que eles precisam pesquisar, precisam se aventurar. Falar que eu tenho experiência de ESP, que sei sobre ESP, não. A própria professora da Ufes não tem, mas isso não quer dizer que eu vá furtar meus alunos de terem essa experiência, de pelo menos tentarem vivenciar (Professora Orientadora – Encontro).

Uma das sugestões apontadas pelos estagiários para superar as dificuldades de se trabalhar com ESP durante o período do estágio foi que houvesse uma disciplina voltada especificamente para essa finalidade, indicando, inclusive, que esse assunto poderia ser trabalhado em Tópicos, por exemplo. Outra sugestão foi que as professoras do Ifes buscassem incluir essa prática em suas aulas, para que eles pudessem ir se familiarizando com a metodologia na fase de observação:

Sugerimos que as professoras de Inglês da instituição busquem trabalhar o ESP em suas aulas, visto que elas têm a possibilidade de contato com os materiais utilizados pelos professores das outras disciplinas, e também com esses professores. Desta forma, a função do estagiário será de adquirir mais conhecimento com o trabalho realizado pelas professoras e de contribuir com novas técnicas e recursos didáticos (Amanda e Melissa – Relatório).

Como vimos, a professora regente também tem dificuldade em estabelecer um trabalho pedagógico voltado para o ESP. Isso porque tanto os alunos do Ifes mostram-se resistentes a trabalhar conteúdos específicos dos cursos técnicos nas aulas de Inglês quanto os próprios professores da instituição apresentam certa resistência em buscar integrar esses assuntos as suas práticas pedagógicas, por não terem o hábito de fazê-lo.

Assim, juntamente com Souza (2006), percebemos que nas narrativas os participantes desta pesquisa puderam “[...] revelar percepções sobre o que se planejou e como aconteceu,

possibilitando reflexões sobre os “erros”, os “acertos” e, conseqüentemente, uma revisitação do vivido, tendo em vista aperfeiçoar a prática” (p. 159).

Outro aspecto que gerou polêmica foi a escolha do Ifes-Vitória como escola para o desenvolvimento das atividades de Estágio Supervisionado no Ensino Médio. Alguns estagiários consideraram a experiência como negativa por não terem tido oportunidade de conhecer uma escola que retratasse a realidade das escolas de Ensino Médio da rede pública, porque o Ifes-Vitória tem um projeto de nivelamento<sup>68</sup> para o ensino de Língua Inglesa para esse nível. Além disso, é de conhecimento geral que os alunos passam por um rigoroso processo de seleção para estudar nessa instituição, o que conseqüentemente já a diferencia das demais escolas públicas de educação básica. Por fim, o fato de o Ifes ter sido selecionado como único campo de estágio para o Ensino Médio também se configurou como outro obstáculo ao desenvolvimento das atividades, uma vez que limitou muito o número de aulas que cada estagiário poderia ministrar.

A escolha da instituição foi um dos aspectos negativos do estágio. Embora tenha sido bastante confortável para nós já termos uma escola pré-escolhida para atuarmos, não acho que o Ifes tenha sido uma boa escolha pela maneira como as aulas de Inglês são conduzidas nesta instituição. Acredito ser uma realidade que difere muito da maioria das escolas públicas, por ter um número reduzido de alunos; por esses alunos estarem nivelados e por se tratar de alunos que são considerados “mais inteligentes” que a maioria que frequenta a escola pública, pois para conseguir estudar no Ifes, os candidatos passam por um rigoroso processo seletivo. Portanto, eu não acho que o Ifes represente a escola pública do nosso estado (Melissa – Questionário).

Uma escola só pra mais de 20 estagiários, cada um pode dar no máximo três aulas. Não teve como praticar nem um terço do que eu esperava (Amanda – Questionário).

Outros, ao contrário, consideraram o estágio realizado no Ifes como uma oportunidade de comprovar que é possível ensinar Inglês com qualidade na escola pública. Vejamos os excertos:

*Teaching Practicum 2 gives us the chance to prove or experiment what we've been learning throughout University. I think Ifes is the best place to apply this knowledge because the environment collaborates to it*<sup>69</sup> (Keila – Relatório).

*Other positive aspect is related to the group level system adopted by Ifes. It was really enriching to work in a school where there is the attempt to place students according to their language level, it also facilitated our practice, because this level division usually does not happen in most of public schools and the teacher has to find a way to deal the level differences within the same class. It is known that there is not a group that is totally homogeneous regarding language level, however if they*

<sup>68</sup> O Ifes implantou em 2000 o Projeto de Nivelamento para o Ensino de Língua Inglesa no Ifes-Vitória. Para maior detalhamento desse projeto, vide Machado, 2003.

<sup>69</sup> Tradução nossa: O ES II nos dá a chance de provar ou experimentar o que temos aprendido na Universidade. Acho que o Ifes é o melhor lugar para aplicar este conhecimento porque o ambiente colabora para isso.

*share at least a similar knowledge of the language it is much easier for teachers to prepare their lessons*<sup>70</sup> (Ana e Mônica – Relatório).

Apesar de compartilhar com Keila e Mônica uma visão positiva quanto ao sistema de níveis adotado pelo Ifes para a distribuição dos alunos nas aulas de Inglês, Ana esclareceu que considera negativo o fato de todos os alunos da disciplina Estágio Supervisionado II desenvolverem sua prática pedagógica em um mesmo lugar:

Entendo as dificuldades da prática, mas temos pouco tempo em sala e com as professoras regentes para reflexão sobre nossa participação. A intervenção de vários estagiários nas mesmas turmas também me pareceu ser confusa para os alunos (Ana – Questionário).

Concordamos com a visão de que é preciso conhecer a realidade de como a língua inglesa é trabalhada nas escolas públicas, mas não podemos deixar de pontuar que também achamos importante dar visibilidade a um projeto que objetiva melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem de línguas nas escolas de educação básica. Observemos como a professora orientadora de estágio ressaltou essa questão e a relacionou à luta política empreendida pelas professoras do Ifes na conquista da realização do referido projeto:

Durante os primeiros anos em que estive na Ufes, tentei ir em vários locais para acompanhar o estágio. Impossível em termos de organização. O tempo e o fato de eu ter que tirar do meu bolso para ir aos locais também são fatores que dificultam. [...] O fato de o Ifes ter possibilitado a questão do nivelamento dentre os alunos, os professores serem formados na área, terem toda uma formação pedagógica, acompanharem as atividades de estágio... Não é somente um professor DT (Determinação Temporária) que está em formação como acontece no estado. São professores que têm uma bagagem, que carregam experiência de vida dentro daquela instituição. Então isso pra mim é um dos principais pontos, é o profissional que está ali naquela sala. [...] Eu falo muito com eles que a escolha do Ifes não é por acaso, é primeiro porque eu tenho essa parceria e segundo porque eu quero mostrar que o ensino da língua inglesa na escola pública pode e deve dar certo e que eles não podem se conformar com a realidade dada. As vezes eles chegam ao Ifes e acham que aquilo dali sempre foi assim. Eu estudei no Ifes [...] Naquela época eu era dispensada das aulas de Inglês porque eu fazia Inglês fora, então eu só ia lá para fazer uma prova. Tinha 40 alunos em sala, os professores dando técnica de leitura e pronto. Essa realidade se transformou completamente e não se transformou completamente porque a instituição quis, foi porque os professores de Inglês se uniram, batalharam, colocaram a cara a tapa e foram em busca de melhorias para o ensino de língua inglesa. E é isso que eu quero dar de exemplo pra eles, para que depois eles saiam daqui vão para uma rede pública estadual ou municipal e comecem um processo de luta pela melhoria do Inglês na rede pública e do não aceite das condições dadas como fato e que não possa ser modificado. [...] Eu quero

---

<sup>70</sup> Tradução nossa: Outro aspecto positivo é o sistema de níveis adotado pelo Ifes. Foi enriquecedor trabalhar em uma escola onde há o esforço em organizar os alunos de acordo com seu nível de conhecimento da língua. Isso também facilitou nossa prática, porque esta divisão por níveis normalmente não ocorre na maioria das escolas públicas e o professor tem que encontrar uma forma de trabalhar com tal diferença dentro da mesma sala de aula. Sabe-se que não há um grupo que seja totalmente homogêneo em relação ao nível linguístico, contudo se eles compartilham pelo menos um conhecimento similar da língua fica muito mais fácil para os professores prepararem suas aulas.

colocar isso para nossos alunos da Ufes, mostrar que esse ensino da forma que se dá no Ifes não é por acaso. Eu quero mostrar para eles que há uma luta política por trás, há uma questão de posicionamento, há uma questão de luta pela língua inglesa, há uma questão de luta pelo espaço, há uma questão de luta pela qualidade. Então o ensino é luta, é comprometimento, é entender o que é melhor pro seu aluno mesmo que a instituição em si não compreenda. É você tentar fazer com que a instituição valorize de tal forma para que as coisas aconteçam da forma como é hoje, que favoreça o desenvolvimento deste trabalho (Professora Orientadora – Encontro).

É claro que vários fatores precisam ser considerados para que haja a possibilidade do referido projeto ser adaptado para outras escolas de ensino regular, da rede pública ou privada. Mas, o que precisa ser pontuado é que a implantação do projeto foi graças à articulação de esforços dos professores de inglês, que souberam valorizar seu trabalho perante pedagogos e diretores da referida instituição, conseguindo que todos se empenhassem na conquista de oferecer um ensino de Inglês compatível com a qualidade de ensino pelo qual o Ifes é reconhecido em todo o estado. O que para muitos parecia uma utopia, aprender Inglês na escola regular, no Ifes-Vitória vem sendo concretizado desde o ano 2000. Entendemos também que esta ressignificação do ensino de Inglês na instituição visa à democratização do acesso à aprendizagem da língua inglesa, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa.

Ao recordar seu período de escolarização, Keila representou bem a situação do ensino da língua inglesa na maioria das escolas de educação básica, onde os professores ficam limitados pelas condições dadas e acabam reproduzindo a famosa máxima de que o ensino de Inglês nas escolas públicas brasileiras é “para Inglês ver” e de que só se aprende essa língua em cursos de idiomas.

Na escola eu tinha aulas de Inglês com uma professora que dava aulas de inglês, educação física e dança. Ela não sabia muito bem o inglês! No Ensino Fundamental a professora ficou quase o ano inteiro tentando fazer grande parte da turma entender o verbo *To Be*, então a outra parte do conteúdo ficou para trás! No Ensino Médio não me recordo muito bem, mas acredito que não teve nada de muito relevante, mas daí eu já estava fazendo Inglês no CLC então não fazia diferença (Keila – Questionário).

Acreditamos que precisamos formar professores comprometidos com a questão da qualidade do ensino da língua inglesa nas escolas públicas de educação básica, para podermos potencializar transformações de práticas reconhecidamente ineficazes em outras mais bem-sucedidas. Ao mostrar a conquista de uma realidade tida como utópica por muitos, a professora orientadora de estágio buscou incentivar o não conformismo em seus alunos. Com isso, procurou também sinalizar um possível sentido à futura prática docente daqueles estagiários, para que eles pudessem empenhar-se em:

Formarmo-nos em sabedoria significa pois que, a cada momento de nossa existência, temos de escolher agarrar – ou não – uma oportunidade para exercermos um juízo, uma ação, um comportamento, uma atitude interior, levando em consideração as perspectivas abertas pela procura de articulação das quatro buscas e apoiando-nos nas práticas de desenvolvimento da nossa atenção consciente (JOSSO, 2004, p. 108).

Vivenciar o cotidiano de uma escola pública, observando ativamente suas características peculiares de funcionamento e refletindo sobre essa experiência, possibilitou aos estagiários se conscientizarem de que eles podem ser “[...] os sujeitos mais ou menos ativos ou passivos da sua formação e de que podem dar a si próprios os meios de serem cada vez mais conscientes” (JOSSO, 2010, p.63). Segundo Pineau, o desenvolvimento de sua (auto)formação está em suas mãos:

[...] é tomar em mãos esse poder – tornar-se sujeito –, mas é também aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objeto de formação para si mesmo. [...]. Cria-se um meio, um espaço próprio, que oferece ao sujeito uma distância mínima que lhe permite tornar-se e ver-se como objeto específico entre os outros objetos, diferenciar-se deles, refletir-se, emancipar-se e autonomizar-se: numa palavra, autoformar-se (PINEAU, 2010, p. 103).

Ao identificar a identidade docente como uma construção permanente, Ventorim et al (2011) questionam “[...] como as condições concretas e as situações emergentes na atuação docente levam os professores a vivenciar uma busca de soluções, no enfrentamento dos desafios das relações de ensino e formação que são bastante singulares” (p. 43). Assim, a ressignificação constante da prática docente ocorre nas relações que o professor estabelece com cada contexto educacional, em suma:

O professor não é somente alguém que transmite os conhecimentos produzidos por outros, ele é um sujeito que assume sua atuação a partir dos significados que ele mesmo dá a ela, um sujeito que possui conhecimentos e um saber/fazer provenientes de sua própria atividade (VENTORIM et al, 2011, p. 40).

Corroborando esta ideia, a professora orientadora do Estágio também pontuou o *inacabamento da formação*, ressaltando que a formação ocorre ao longo da vida no exercício da profissão.

Eu falo que eles não saem da Ufes prontos. Quando a gente começa a disciplina de estágio, a gente diz: — Se vocês acham que vão aprender a ser professores nesta disciplina, vocês estão enganados, nós não temos este intuito. Nós temos o intuito de fazer com que vocês compreendam o que é ser professor e acabou. Agora o formar, o que é, a prática é que vai dizer isso, com toda a vivência que eles tiveram, com tudo que eles vivenciaram dentro da universidade e fora dela (Professora Orientadora – Encontro).



Dessa forma, compreendemos juntamente com Tardif (2002) que os saberes docentes são advindos de suas experiências pessoais e profissionais fora e dentro do campo de atuação docente e que, como atores ativos de sua prática, os professores produzem saberes específicos baseados nessa mesma prática. Assim:

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com aos alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc. Por isso é necessário estudá-lo relacionando-os com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2002, p.11).

Como percebemos ao longo das análises e interpretações estabelecidas neste estudo, o Estágio Supervisionado configura-se como espaço-tempo de reflexão sobre o ambiente escolar, na busca da superação de dificuldades por meio da produção de conhecimentos oriundos de uma prática teoricamente orientada.

O Estágio Supervisionado também pode ser um espaço que articula a formação inicial à formação continuada, em um processo que valoriza o ser e estar professor e que incentiva a (res)significação das práticas docentes, resultando em uma busca incessante pela qualidade do ensino e pela realização do ser profissional docente na sua arte de saber viver sua existencialidade. Enfim:

Assim, propomos que o estágio, em seus fundamentos teóricos e práticos, seja esse espaço de diálogo e de lições, de descobrir caminhos, de superar os obstáculos e construir um jeito de caminhar na educação de modo a favorecer resultados de melhores aprendizagens dos alunos (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 129).

*[...] each group, each class will be a different experience on teaching, given that, we could never expect, in teaching field, to be prepared, maybe the key is to never feel like you are really well prepared*<sup>71</sup> (Ana – Relatório).

---

<sup>71</sup> Tradução nossa: “Cada turma, cada aula será uma experiência diferente de ensino, assim, não podemos nunca esperar, na área de educação, estar preparados, talvez a resposta seja nunca sentir que estamos totalmente preparados”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, nos propusemos a estudar como os alunos estagiários em Letras-Inglês apropriaram-se das experiências formativas no período do ES II, por meio das narrativas em seus relatórios finais de Estágio e da escrita de si em questionários *online*.

Cientes de que a pesquisa narrativa implica na escuta de diferentes vozes, buscamos entrecruzar as recordações das experiências formativas dos licenciandos com as percepções da professora orientadora de Estágio e da professora regente, para nos ajudar a atribuir sentidos à realidade investigada.

Nossa opção metodológica de trabalhar com narrativas de formação sobre o período do Estágio Supervisionado possibilitou-nos acompanhar os autores e atores dessas narrativas durante uma parte do processo de sua(s) (trans)formação(ões), numa relação dialógica, contextual e ética. As vozes do pesquisador e dos pesquisados podem ser identificadas nas análises individuais dentro das particularidades e complexidades do conjunto de narrativas estudadas/produzidas. Sabemos que as narrativas produzidas não estão completas, assim como nossas interpretações permanecem inacabadas no silêncio do que não foi dito. Não produzimos metanarrativas nem fatos estatisticamente comprovados. Pelo contrário, buscamos visibilizar neste estudo as singularidades e incertezas que envolveram os processos formativos, entendendo as experiências aqui narradas como dinâmicas, provisórias.

Assim, ao pensarmos na formação docente a partir do conceito de experiência de Josso (2004), aprendemos que precisamos estar abertos e abrir espaços para que cada um encontre sua própria forma de ensinar, pautando-se nos processos de conhecimento construídos pelas próprias experiências de vida, ou seja, de seu capital experiencial.

Nessa perspectiva, entendemos que o estágio é um campo de conhecimento propício ao uso de narrativas como metodologia de investigação-formação (Pimenta, 2004; Souza, 2006), porque pode ajudar o aluno estagiário a compreender os objetivos e contextos educacionais, bem como seu próprio processo de formação. Aprendemos, também, que um dos papéis do estágio é possibilitar ao estagiário preparar-se e apropriar-se de suas ações como educador, a partir das reflexões feitas durante o período de observação e de regência, resgatando suas “recordações-referências” (Josso, 2004) no desenvolvimento de uma experiência formadora.

Esse aprender fazendo e aprender com a experiência do outro, dentro da epistemologia da prática, configuraram-se como experiências significativas para a apropriação de conhecimentos e saberes constitutivos da formação profissional docente.

Ao contar histórias sobre sua trajetória pessoal de formação, parte integrante de sua vida, o aluno estagiário pôde reconstruir suas experiências formativas e de ensino e aprendizagem. Isso provocou um distanciamento de si mesmo, modificando seu agir, seu pensar e seu sentir, motivado pela crítica reflexiva que fez sobre sua própria prática, levando-o a considerar mudanças em seu desempenho profissional. Ao explicitar seus conhecimentos pedagógicos, adquiridos em sua experiência de vida, percebemos que abriu-se para a oportunidade de analisar, discutir e, eventualmente, reformular a prática e a teoria, na busca de atribuir novos sentidos ao seu agir, socio-historicamente localizados.

As narrativas dos alunos estagiários sobre seus processos formativos possibilitou compreender quais experiências foram mais significativas para a construção e fortalecimento de sua identidade profissional, que desafios e obstáculos eles tiveram que superar, que saberes foram construídos, que possibilidades de estudo, de pesquisa e de trabalho puderam vislumbrar ao experienciar o cotidiano escolar, enfim, como constituíram sua identidade a partir do significado que cada um deu à sua experiência pedagógica.

Ao pensarmos na formação do professor crítico-reflexivo, também pensamos no Estágio Supervisionado como pesquisa. Dessa forma, concluímos que as experiências reflexivas e investigativas desenvolvidas durante o período do Estágio Supervisionado contribuem para a formação profissional docente, incentivando um comprometimento maior com a realidade educacional na qual o aluno está inserido e formando profissionais mais críticos e questionadores.

O uso de relatórios reflexivos e investigativos revelou-se um instrumento teórico-metodológico eficiente na formação de um profissional mais autônomo, incentivando a (auto)formação. Além disso, pudemos apreender que o perfil do professor de língua inglesa construído nas narrativas de estágio é o do profissional crítico-reflexivo, envolvido em práticas colaborativas, comprometido com o questionamento constante da realidade educacional, na busca da promoção de transformações sociais, por meio da pesquisa e de sua própria transformação.

Percebemos também nas escritas dos estagiários que apesar de ainda contarem com o apoio do professor orientador, tanto no planejamento das aulas quanto na avaliação de sua *performance*, as sementes da autonomia e do comprometimento com a qualidade do trabalho foram lançadas. Buscar a autonomia sem descartar a existência de uma certa insegurança pode parecer uma contradição, mas, vale ressaltar que nesse campo tão complexo e cheio de diversidades, como é o da educação, é positivo o fato de o futuro professor estar consciente de que não vai saber exatamente o que fazer em todas as situações e que, portanto, a apropriação dos saberes docentes ocorre(rá) ao longo de sua docência.

O processo de formação nessa perspectiva ocorre ao longo da jornada da vida e requer que prestemos atenção ao que acontece ao nosso redor e como esses acontecimentos dinâmicos, provisórios e imprevisíveis nos passam, nos dominam, nos movem, constituindo nesse caminhar nossas identidades em/na relação com os outros. Assim, reiteramos que o ser se encontra em permanente processo de formação.

Confiamos que as reflexões aqui apresentadas possam contribuir para a melhoria nos currículos dos cursos de licenciatura, visando a um aproveitamento maior das atividades de pesquisa e prática docente. É importante também que sejam incentivadas a publicação e a apresentação dos trabalhos desenvolvidos ao longo dos cursos. A organização de seminários internos, a viabilização da participação em eventos externos e o estabelecimento de parcerias com associações de professores e com Secretarias da Educação podem ser caminhos que levem à superação do problema citado. Esperamos que essas reflexões possam incentivar o surgimento de novas parcerias entre as diversas instituições de ensino em nosso País.

Salientamos, ainda, que novos estudos podem ser feitos no sentido de analisar a parceria segundo a ótica das instituições em que ocorrem, bem como na de seus alunos e professores. Outra sugestão para pesquisas futuras seria que se aliasse a descrição da apropriação dos processos formativos dos alunos estagiários ao acompanhamento da atuação pedagógica como professores da educação básica, em escolas públicas e privadas, buscando identificar a ocorrência de mudanças que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa. Na realidade, essa foi uma das limitações desta pesquisa.

Concluimos que, para contribuir com o campo da educação na promoção de ações didático-pedagógicas transformadoras, precisamos de um engajamento real com a profissão docente. Esse comprometimento requer um olhar atento ao que fazemos e ao que está sendo feito, no

intuito de promover melhorias. Dessa forma, acreditamos que estudos sobre práticas formativas podem ajudar na compreensão do que está sendo feito nesse campo e visualizar pistas do que ainda precisa ser feito para nos aproximarmos, em um futuro próximo, da realização de ideais educacionais mais democráticos e transformadores. Assim, esperamos que este estudo possa convergir experiências de práticas passadas com experiências de práticas presentes, incorporando umas às outras, e gerando melhores práticas futuras, assim como podemos constatar no poema de Cecília Meireles:

Ai, palavras, ai, palavras,  
que estranha potência, a vossa!  
Ai, palavras, ai, palavras,  
sois de vento, ides no vento,  
no vento que não retorna,  
e, em tão rápida existência,  
tudo se forma e transforma!  
Sois de vento, ides no vento,  
e quedais, com sorte nova!

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Christine Sant'Anna de. **Retratando a realidade Espírito-Santense quanto à formação de professores de Inglês em nível superior**. 2003. 179f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

ALONSO, Talitha; GIMENEZ, Telma N. Base de conhecimento profissional na formação inicial de professores a partir de material utilizado na prática de ensino de Língua inglesa. In: II CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS. **Caderno de Resumos...** Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2008.

ANDRÉ, Marli; SIMÕES, Regina H. S.; CARVALHO, Janete Magalhães; BRZEZINSKI, Iria. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 99, p. 301-309, 1999.

BARATA, Maria Clara Carelli Magalhães. Pesquisas do tipo estudo de caso como instrumento de avaliação na formação de professores de línguas. In: II CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS. **Caderno de Resumos...** Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2008.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n.2, p. 145-175, jul./dez. 2006.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e Estágio Supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BARRETO, Beatriz de Castro et al. O entrelugar do estágio: oportunidades para entender a vida na escola. II CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS. **Caderno de Resumos...** Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2008.

BARTHOLOMEU, Maria Amélia Nader. Estágios supervisionados de língua inglesa: um espaço para a inclusão cultural e social. In: II CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS. **Caderno de Resumos...** Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2008.

BASTOS, Herzila. et al. Formadores em formação e o binômio teoria/prática: um estudo de caso. In: II CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS. **Caderno de Resumos...** Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2008.

BAZZO, Vera; SILVA, Marimar da; LUCENA, Maria Inêz Probst. Vivências docentes: da pesquisa na formação de professores à pesquisa para a formação de professores. In: III CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS. **Anais...** Taubaté – SP, 2011. 1 CD-ROM.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 nov. 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 nov. 2011.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Formação de profissionais da educação (1997-2002). Brasília, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, 125p. Disponível em: [http://www.publicações.inep.gov.br/arquivos/%7BE7938201-8264-4C46-9935-09B88283020F%7D\\_MIOLO\\_ESTADO%20%20CONHECIMENTO%20N%2010.pdf](http://www.publicações.inep.gov.br/arquivos/%7BE7938201-8264-4C46-9935-09B88283020F%7D_MIOLO_ESTADO%20%20CONHECIMENTO%20N%2010.pdf). Acesso em: 22 set. 2011.

BÜHRER, Edina Aparecida Cabral. A prática reflexiva na sala de aula de Estágio Supervisionado em língua inglesa. In: II CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS. **Caderno de Resumos...** Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2008.

CANDAU, Vera. **Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios**. In: CANDAU, Vera (Org.). *Cultura (s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.13-37.

CARAM, Marta Guimarães. Formação de professores: o antigo e o novo manual do estagiário de licenciatura em língua inglesa do CAP-Uerj. In: II CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS. **Caderno de Resumos...** Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2008.

COX, M. I. P. E ASSIS-PETERSON, A. A. O Drama do Ensino de Inglês na Escola Pública Brasileira. In ASSIS-PETERSON, A.A. (Org.) **Línguas estrangeiras para além do método**. São Carlos: Pedro & João Editores/Cuiabá: EdUFMT, 2008.

DANIEL, Fátima de Gênova. A formação inicial do professor de LE: teoria e prática em questão. In: II CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS. **Caderno de Resumos...** Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2008.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Das histórias de vida às histórias de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs.); PACHECO, Dirceu Castilho et al. **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. P. 39-63.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. A pesquisa como eixo de formação docente. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (Orgs.). **Professora pesquisadora – uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, Campinas, n. 79, p. 257-272, 2002.

FINARDI, Kyria. Crenças de futuros professores de Inglês sobre a prática nas escolas públicas. In: III CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS. **Anais...** Taubaté – SP, 2011. 1 CD-ROM.

FREIRE, Maximina M. O estágio de observação e a formação docente sob a perspectiva da complexidade. In: II CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS. **Caderno de Resumos...** Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GARCIA, Telma de Souza. Formação do professor através da abordagem biográfica: história de vida em formação. In: II CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS. **Caderno de Resumos...** Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2008.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

GIMENEZ, T. Narrativa 14: permanências e rupturas no ensino de Inglês em contexto brasileiro. In: Diógenes Cândido de Lima. **Ensinar Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 47-54.

GIMENEZ, Telma Nunes. Tendências das pesquisas na área de formação de professores de línguas estrangeiras no contexto brasileiro. In: BATTIST, Elisa; COLLISCHONN, Gise, A. (Org.). **Língua e Linguagem: perspectivas de investigação**. Pelotas: Educat, p. 125-140, 2011.

GOMES, Elem Kássia. Construção da interdisciplinaridade em relatórios de Estágio Supervisionado produzidos por professores em formação inicial. In: III CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS. **Anais...** Taubaté – SP, 2011. 1 CD-ROM.

HIBARINO, Denise Akemi. Percepções e implicações do Estágio Supervisionado na formação do professor de língua inglesa. In: III CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS. **Anais...** Taubaté – SP, 2011. 1 CD-ROM.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008. 136 p.

JOSSO, Marie-Christine. A realização do ser humano como processo de transformação da consciência: ensinar, acompanhar e aprender: um mesmo desafio para uma vida em ligação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. **Anais...** Rio grande do Sul: EdiPUCRS, 2008. v. 2, p.17-58.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito ... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 59-79.

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação; prefácio António Nóvoa; revisão científica, apresentação e notas à edição brasileira Cecília Warschauer; tradução José Cláudio e Júlia Ferreira; adaptação à edição brasileira Maria Vianna. São Paulo: Cortez, 2004.



JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos socioculturais e projetos de vida programados na invenção de si. In SOUZA, Eliseu Clementino de; ABRAÃO, Maria Helena Menna Barreto, (Orgs.). *Tempos, Narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 21-40.

JUCÁ, Leina. Perspectivas docentes no ensino de língua inglesa na escola pública: em busca de práticas transformadoras. In: In: III CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS. **Anais...** Taubaté – SP, 2011. 1 CD-ROM.

KANEKO-MARQUES, Sandra Mari. A prática de ensino e a construção de conhecimentos pedagógicos na formação inicial de professores de língua inglesa. In: III CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS. **Anais...** Taubaté – SP, 2011. 1 CD-ROM.

KANEKO-MARQUES, Sandra Mari. Contribuições de diários dialogados de aprendizagem em cursos de formação inicial de professores de língua inglesa. In: II CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS. **Caderno de Resumos...** Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2008.

KANEKO-MARQUES, Sandra Mari; A estrutura curricular de um curso de formação pré-serviço e o desenvolvimento das competências de professores de língua inglesa. In: ABRAÃO, Maria Helena Vieira; GIL, Glória; RAUBER, Andréia Schurt (Orgs.). I CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS. **Anais...** Florianópolis, UFSC, 2007. p. 551-556.

KRAMER, Sonia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (Orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. São Paulo, Cortez, 2003. Coleção Questões da nossa época, v. 107, p. 57-76.

LEFFA, Vilson J. O ensino do Inglês no futuro: da dicotomia para a convergência. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. (Org.). *Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de Inglês no Brasil*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: TARDIF, M.; Lessard, C. *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 255-277.

LOCATELLI, Andrea Brandão. Saberes docentes na formação de professores de educação física: um estudo sobre práticas colaborativas entre universidade e escola básica. 2007. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

LÜDKE, Menga; LIMA, Sandra Maria Braga Passos. O estágio nos cursos de formação de professores como uma via de mão dupla entre universidade e escola. In: II CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS. **Caderno de Resumos...** Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2008.

MACHADO, Carla Renata Natalli. **Uma proposta pedagógica para o ensino da língua inglesa: adequação dos cursos técnicos do Ifes integrados ao Ensino Médio**. 2011. 325 f. Tese (Doutorado) – Universidad Del Norte, Asunción, Paraguay, 2011.

MASCIA, Márcia Aparecida A. Estágio supervisionado de língua inglesa e de língua portuguesa: o que dizem os estagiários. In: II CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS. **Caderno de Resumos...** Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2008.

MEIRELES, Cecília. **Romanceiro da Inconfidência**. Organização e apresentação de Ana Maria Lisboa de Mello. Porto Alegre, RS: L&PM, 2011.

MESSIAS, Rozana Ap. Lopes. A supervisão dos estágios de professores-iniciantes de línguas estrangeiras em um centro de línguas e desenvolvimento de professores. In: III CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS. **Anais...** Taubaté – SP, 2011. 1 CD-ROM.

MICHEL, Maria H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2009.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000, p. 111-140.

MORAES BEZERRA, Isabel Cristina R. Prática de ensino de inglês: quando a teoria e a prática buscam o diálogo. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; GIL, Glória; RAUBER, Andréia Schurt (Orgs.). I CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS. FLORIANÓPOLIS. **Anais...** UFSC, 2007. p. 728-741.

NEVES, Rogério da Costa. Um curso de formação de professores à luz do paradigma da complexidade. In: In: III CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS. **Anais...** Taubaté – SP, 2011. 1 CD-ROM.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2004.

NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. 226 p. (Pesquisa (auto)biográfica – Educação, Clássicos das Histórias de vida).

\_\_\_\_\_. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 155-187.

\_\_\_\_\_. Os Professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000, p. 11-30.

OLIVEIRA, João Bittencourt de. Formação de professores: o papel do Estágio Supervisionado na licenciatura em língua inglesa no CAP-Uerj. In: II CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS. **Caderno de Resumos...** Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

REGISTRO, Eliane Segatti Rios. Aspectos da formação identitária do professor de línguas. In: II CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS. **Caderno de Resumos...** do. Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2008.

RIBEIRO, Andrea da Silva Marques; BITTENCOURT DE OLIVEIRA, João; CARAM, Marta Guimarães. Manual do estagiário – o que esperar dos futuros professores de língua inglesa frente à reforma curricular? In: BRAHÃO, Maria Helena Vieira; GIL, Glória; RAUBER, Andréia Schurt (Orgs.). I CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS. FLORIANÓPOLIS. **Anais...** UFSC, 2007. p. 883-896.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação**. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

ROZENFELD, Cibele Cecilio de Faria; EVANGELISTA, Maria Cristina R. Guedes; CÁBRIO, Regiane Cristina. Programa de parceria universidade-escola no Estágio Supervisionado de língua estrangeira: um olhar para as múltiplas relações de colaboração. In: III CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS. **Anais...** Taubaté – SP, 2011. 1 CD-ROM.

SABOTA Barbra. Formação de professores de língua estrangeira: uma análise da interação durante as conferências. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; GIL, Glória; RAUBER, Andréia Schurt (Orgs.). I CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS. **Anais...** Florianópolis, UFSC, 2007. p. 939-949.

SALGADO, Maria das Graças de Santana. Emoção em memoriais de licenciandos em letras português-inglês. In: II CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS. **Caderno de Resumos...** Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SHORT, Josineuda Lúcia de Vasconcelos Silva. Dicotomia teoria – prática, um dilema do curso de letras da Uece. In: BRAHÃO, Maria Helena Vieira; GIL, Glória; RAUBER, Andréia Schurt (Orgs.). I CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS. **Anais...** Florianópolis, UFSC, 2007. p. 973-985.

SILVA, Aline Rocha da. et al. A tessitura das relações afetivas no Estágio Supervisionado: vozes de alunos, professores, estagiários e pesquisadores. In: II CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS. **Caderno de Resumos...** Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2008.

SILVA, Sérgio Raimundo Elias da. Reflexões sobre a formação e a identidade profissionais do professor de inglês. In: II CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE

PROFESSORES DE LÍNGUAS. **Caderno de Resumos...** Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2008.

SILVA, Wagner Rodrigues. Formação do professor de língua mediada por relatórios de Estágio Supervisionado. In: In: III CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS. **Anais...** Taubaté – SP, 2011. 1 CD-ROM.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. A pesquisa-ação em foco: percepções de quatro professoras de Inglês em formação universitária. In: III CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS. **Anais...** Taubaté – SP, 2011. 1 CD-ROM.

SOUZA, Eliseu Clementino de. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: SOUZA, Eliseu Clementino de; MIGNOT, Ana Christina Venancio (Orgs.). Histórias de vida e formação de professores. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p. 89-98.

SOUZA, Eliseu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A vida com as histórias de vida: apontamentos sobre pesquisa e formação. In: EGGERT, Edla et al. (Org.) Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores: livro 1. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. 765 p. ou p. 135-154.

STURM, Luciane. A formação crítica de professores de inglês: aproximando os acadêmicos da realidade escolar. In: III CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS. **Anais...** Taubaté – SP, 2011. 1 CD-ROM.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TICKS, Luciane Kirchof. O processo de identificação do aluno de letras com a profissão ao longo de sua formação universitária. In: II CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS. **Caderno de Resumos...** Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2008.

VENTORIM, Silvana et al. **Estágio supervisionado 1.** Vitória: Ufes, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2011.

VENTORIM, Silvana. **A formação do professor pesquisador na produção científica dos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino: 1994-2000.** Belo Horizonte, 2005, 345 f. Tese (Doutorado em Educação) – FaE, UFMG, Belo Horizonte, 2005.

VENTORIM, Silvana. **A Relação Universidade e Escola como Estratégia Potencial para a Formação Inicial e Continuada de Professores do Sistema Municipal de Ensino de Vitória.** Relatório de Pesquisa, Fundo de Apoio à Ciência e Tecnologia do Município de Vitória/Facitec, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

VIEIRA, Aline Oliveira. **Narrativas da formação docente de educação física no Ensino Médio da rede estadual do Espírito Santo.** 2011. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

VIEIRA, Azenaide Abreu Soares; LOPES, Maria Cristina Lima. Projeto pedagógico e prática docente da formadora: pontos convergentes na formação do professor de língua inglesa no curso de Letras? In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; GIL, Glória; RAUBER, Andréia Schurt (Orgs.). I CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS. **Anais...** Florianópolis, UFSC, 2007. p. 1158-1172. ISBN: 978-85-98703-10-7.

XAVIER, Rosely Perez. Os estagiários de Inglês na escola básica: suas percepções sobre este contexto. In: II CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS. **Caderno de Resumos...** Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2008.

## APÊNDICE A

### Questionário Sobre o Perfil dos Alunos(as)-Estagiários(as) da Turma ES II, 2011/01

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa intitulada **Narrativas de formação: (re)trilhando experiências do Estágio Supervisionado em Letras-Inglês**, na área de educação.

A pesquisa tem como **objetivo geral** compreender o processo de formação inicial do professor de língua inglesa, a partir da reflexão sobre as narrativas das experiências das práticas pedagógicas desenvolvidas no Estágio Supervisionado. Os **objetivos específicos** são: identificar quais experiências no estágio são mais significativas para o processo de identificação profissional docente; apreender qual é a concepção de formação inicial e de estágio dos(as) estagiários(as) e da professora orientadora do estágio e compreender como os sujeitos se apropriam das experiências formativas que acontecem no período do Estágio Supervisionado na sua constituição profissional docente.

Durante sua participação, você poderá se recusar a responder a qualquer pergunta que por ventura cause algum constrangimento ou abandonar a pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalização ou prejuízo.

Obrigada pela sua cooperação,  
Valéria Septímio Alves Fadini

#### A – DADOS PESSOAIS:

1. Nome:
2. Idade:
3. Profissão:
4. Contatos:           Tel.: \_\_\_\_\_ e-mail: \_\_\_\_\_

#### B – ESCOLARIDADE:

5. Especifique onde estudou inglês.
 

Educação Infantil:	<input type="checkbox"/> particular	<input type="checkbox"/> pública	<input type="checkbox"/> não ofertado
Ensino Fundamental:	<input type="checkbox"/> particular	<input type="checkbox"/> pública	<input type="checkbox"/> não ofertado
Ensino Médio:	<input type="checkbox"/> particular	<input type="checkbox"/> pública	<input type="checkbox"/> ambas
Institutos de Línguas:	<input type="checkbox"/>	Quanto tempo?	_____
Professor Particular:	<input type="checkbox"/>	Quanto tempo?	_____
Programas de Intercâmbio:	<input type="checkbox"/>	Quanto tempo?	_____
Outros:	<input type="checkbox"/>	Especifique:	_____
6. Impressões sobre os professores de Inglês que teve:

7. Educação Infantil:       Muito Bons     Bons       Regulares     Ruins  
 Ensino Fundamental:     Muito Bons     Bons       Regulares     Ruins  
 Ensino Médio:             Muito Bons     Bons       Regulares     Ruins  
 Instituto de línguas:     Muito Bons     Bons       Regulares     Ruins  
 Professor Particular:     Muito Bons     Bons       Regulares     Ruins  
 Outros                       Muito Bons     Bons       Regulares     Ruins

Detalhe experiências e percepções que marcaram você sobre o item acima:

---



---

8. Nível de proficiência na língua inglesa:

Avançado     Intermediário      Pré-Intermediário       Básico

**C – ESTÁGIO SUPERVISIONADO:**

9. Qual é sua concepção de Estágio Supervisionado?

---



---

10. Qual é o papel formativo do Estágio Supervisionado?

---



---

11. Você considera o Estágio Supervisionado importante?  SIM                       NÃO

Justifique:

---



---

12. Como você classificaria sua experiência de Estágio Supervisionado?

Muito Boa     Boa     Regular       Ruim

Por quê?

---



---

13. Quais foram suas dificuldades durante o Estágio Supervisionado?

---



---

14. Quais experiências você considera mais significativas para sua formação profissional docente durante o Estágio Supervisionado?

---



---

15. Escreva algo que ache importante ressaltar sobre o período do Estágio Supervisionado.

---

---

16. O Estágio supervisionado contribuiu para a sua formação profissional? Justifique.

---

---

**D – FORMAÇÃO INICIAL:**

17. O que o(a) motivou a escolher o curso Letras-Inglês da Ufes?

---

---

18. Qual é sua concepção de formação inicial docente?

---

---

19. Quais eram suas expectativas durante a graduação? (Marque quantas alternativas quiser.)

- Trabalhar em escolas públicas                       Trabalhar em escolas particulares  
 Trabalhar em institutos de idiomas  
 Continuar os estudos:  especialização  mestrado  doutorado  
 Trabalhar como professor(a) universitário  
 Outras:        Especifique:

---

20. Quais são suas expectativas agora?

---

---

21. O que você acha que poderia ser mudado no currículo do curso de Letras-Inglês da Ufes para melhorar a formação dos futuros profissionais docentes?

---

---

22. Quais foram suas dificuldades durante o curso?

---

---

23. Quais disciplinas e experiências contribuíram mais significativamente para a sua formação profissional docente? Justifique.

---

---



24. O curso atendeu as suas expectativas? Justifique.

---



---

**E – ATUAÇÃO DOCENTE:**

25. Você atuou como professor(a) antes do estágio?     SIM             NÃO

Onde? \_\_\_\_\_

Quando? \_\_\_\_\_

Para que nível? \_\_\_\_\_

Por quanto tempo? \_\_\_\_\_

Classificaria a experiência como:  Muito Boa  Boa  Regular  Ruim

Justifique sua resposta.

---



---

26. Depois da sua graduação, você continua atuando como professor(a) de inglês?

SIM            a) Onde? \_\_\_\_\_

b) Como suas experiências no Estágio Supervisionado contribuíram/têm contribuído com a sua prática pedagógica?

---



---

NÃO            a) O que você está fazendo profissionalmente? \_\_\_\_\_

b) O estágio contribuiu de alguma forma para sua atual profissão? Justifique.

---



---

## APÊNDICE B

### **Roteiro Orientador do Encontro com a Professora Orientadora de Estágio**

1. Como você avalia o Estágio Supervisionado (ES) realizado no Ifes (pontos positivos e pontos negativos)?
2. Quais experiências você considera mais significativas para a formação docente na sua disciplina ES II?
3. Fale um pouco mais sobre o trabalho colaborativo desenvolvido entre as duas instituições, entre professores e alunos, e os alunos entre si.
4. Como você vê a questão da articulação entre teoria e prática no ES II e no curso Letras-Inglês da Ufes?
5. Foi registrado nos relatórios de estágio que não há incentivo para divulgação e publicação das pesquisas feitas pelos alunos ao longo do curso. Como você vê essa questão?
6. Como tem sido tratada a questão da abordagem reflexiva no ES II e nas demais disciplinas do curso?
7. E a questão do professor pesquisador?
8. Você poderia falar um pouco sobre as disciplinas de Tópicos e Projetos?
9. Como você avalia a experiência de usar relatórios finais de estágio como instrumentos reflexivos e de avaliação das atividades desenvolvidas no ES II?
10. Como é feita a avaliação do desempenho dos alunos estagiários no ES II?

## APÊNDICE C

### Roteiro Orientador do Encontro com a Professora Regente

#### A- ESTÁGIO SUPERVISIONADO

1. Há quanto tempo você recebe alunos estagiários?
2. O que a motivou a recebê-los?
3. Quais eram suas expectativas e receios antes do início das atividades de estágio em suas turmas no Ifes?
4. Como está sendo sua experiência no Estágio Supervisionado como professora regente? O que você tem aprendido com a presença dos estagiários e como você tem contribuído para a formação profissional deles?
5. Fale um pouco sobre o papel do Estágio Supervisionado e sua relação com a formação inicial (dos alunos estagiários) e a formação continuada (dos professores regentes).
6. Quais as contribuições da realização do Estágio Supervisionado para os alunos e para as professoras do Ifes?
7. E quais são os pontos negativos dessa prática?
8. Qual é o perfil de professor de língua inglesa que você apreende na atuação e postura dos estagiários que você tem recebido? Houve mudanças significativas de uma turma para outra? Comente.
9. O que você acha do relatório final de estágio (portfólio) produzido pelos estagiários? Comente.
10. Descreva algumas atividades desenvolvidas pelos estagiários no IFES ou alguma experiência que te marcou nesse período.
11. Você pretende continuar recebendo os estagiários? Por que (não)?

#### B- ATUAÇÃO DOCENTE

12. Você gosta da sua profissão? ( ) SIM ( ) NÃO  
Justifique sua resposta.
13. Fale sobre suas experiências profissionais (onde trabalhou, quanto tempo, seu cargo na instituição etc.)
14. Se você tivesse que escolher uma profissão hoje, você escolheria ser professora? Por que (não)?
15. O que é ser professor de Inglês hoje? Quais são os desafios e as perspectivas dessa profissão?
16. Você se considera uma professora reflexiva/pesquisadora? Justifique.

## APÊNDICE D

### Quadro com os trabalhos selecionados apresentados em Simpósios no II CLAFPL

Nº	AUTOR	TÍTULO	MODALIDADE
1	Sérgio Raimundo Elias da Silva (Ufop)	Reflexões sobre a formação e a identidade profissionais do professor de inglês	SP
2	Fátima de Gênova Daniel (USC/Unesp-SJRP)	A formação inicial do professor de LE: teoria e prática em questão  Fátima de gênova daniel (USC/Unesp-SJRP)	SP
3	Maximina M. Freire (PUC-SP)	O estágio de observação e a formação docente sob a perspectiva da complexidade	SP
4	Sandra Mari Kaneko-Marques (Unesp-SJRP)	Contribuições de diários dialogados de aprendizagem em cursos de formação inicial de professores de Língua Inglesa	SP
5	Menga Lüdke (PUC-Rio) Sandra Maria Braga Passos Lima (E. M. Manoel Cícero)	O estágio nos cursos de formação de professores como uma via de mão dupla entre universidade e escola	SP
6	Aline Rocha da Silva (PUC-Rio/E. M. Manoel Cícero) Elizabeth Silva Leite (PUC-Rio/E. M. Manoel Cícero) Fabio Mendes Santos (PUC-Rio/E. M. Manoel Cícero) Michelle Valadão Vermelho (PUC-Rio/E. M. Manoel Cícero) Nilton Pereira Silva (PUC-Rio/E. M. Manoel Cícero) Rosimery Santos Trindade (PUC-Rio/E. M. Manoel Cícero) João Willemes (E. M. Manoel Cícero) Resumos dos Simpósios 159 Fernando Pereira (E. M. Manoel Cícero) Priscila Andrade (PUC-Rio) Fernanda Rivas Filipe (PUC-Rio) Mônica Villela (PUC-Rio)	A tessitura das relações afetivas no Estágio Supervisionado: vozes de alunos, professores, estagiários e pesquisadores	SP

**Fonte:** Caderno de Resumos – II CLAFPL

## APÊNDICE E

### Quadro com os trabalhos selecionados apresentados em Comunicações Coordenadas no II CLAFPL

Nº	AUTOR	TÍTULO	MODALIDADE
1	Luciane Kirchof Ticks (Labler-UFSM/Capes)	O processo de identificação do aluno de letras com a profissão ao longo de sua formação universitária  Luciane Kirchof Ticks (Labler-UFSM/ Capes)	CC
2	Maria Amélia Nader Bartholomeu	Estágios supervisionados de língua inglesa: um espaço para a inclusão cultural e social	CC
3	Márcia Aparecida A. Mascia p.62	Estágio supervisionado de língua inglesa e de língua portuguesa: o que dizem os estagiários	CC
4	João Bittencourt de Oliveira	Formação de professores: o papel do Estágio Supervisionado na licenciatura em língua inglesa no CAP-Uerj	CC
5	Marta Guimarães Caram	Formação de professores: o antigo e o novo manual do estagiário de licenciatura em Língua Inglesa do CAP-Uerj	CC

**Fonte:** Caderno de Resumos – II CLAFPL

## APÊNDICE F

### Quadro com os Trabalhos Seleccionados Apresentados em Comunicações Individuais no II CLAFPL

Nº	AUTOR	TÍTULO	MODALIDADE
1	Eliane Segatti Rios Registro (Uenp)	Aspectos da formação identitária do professor de Línguas	CI
2	Maria Clara Carelli Magalhães Barata (Ufu)	Pesquisas do tipo estudo de caso como instrumento de avaliação na formação de professores de línguas	CI
3	Telma de Souza Garcia (UEMS-Cassilândia)	Formação do professor através da abordagem biográfica: história de vida em formação	CI
4	Rosely Perez Xavier (UFSC)	Os estagiários de Inglês na escola básica: suas percepções sobre este contexto	CI
5	Talitha Alonso e Telma N. Gimenez	Base de conhecimento profissional na formação inicial de professores a partir de material utilizado na prática de ensino de Língua inglesa	CI
6	Edina Aparecida Cabral Bühner	A prática reflexiva na sala de aula de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa	CI
7	Herzila Bastos (UFMG) Maria Luiza Batista (UFS) Anelise Dutra (UFMG) Carlos Gohn (UFMG) Marcos Racilan (UFMG)	Formadores em formação e o binômio teoria/prática: um estudo de caso	CI
8	Maria das Graças de Santana Salgado (FE-UFRJ)	Emoção em memoriais de licenciandos em Letras Português-Inglês	CI

**Fonte:** Caderno de Resumos – II CLAFPL

**APÊNDICE G****Tabela com o trabalho selecionado apresentado na sessão de Pôsteres no II CLAFPL**

Nº	AUTOR	TÍTULO	MODALIDADE
1	Beatriz de Castro Barreto Maria Cristina G. de Góes Monteiro Inés Kayon de Miller Alunos de Prática de Ensino	O entrelugar do estágio: oportunidades para entender a vida na escola	PO

**Fonte:** Caderno de Resumos – II CLAFPL

## APÊNDICE H

### Quadros com os trabalhos selecionados nos Endipes

XIII ENDIPE – PAINÉIS		
AUTOR	TRABALHO	ORIGEM
ELAINE MATEUS	Aprendizagem colaborativa de professores de inglês: uma experiência de encontro da universidade com a escola	UEL
FILOMENA MARTINS	Integrar a diversidade, valorizar as línguas: um percurso de formação inicial	UA
SIMONE REIS	Aprender a ensinar leitura em inglês	UEL
TELMA GIMENEZ	Práticas de ensino de Inglês nos cursos de Letras: um estudo em instituições paranaenses	UEL
Edicléa Mascarenhas Fernandes/Annie Gomes Redig	Adaptações curriculares no processo de aprendizagem da língua inglesa por uma aluna com síndrome de down	Uerj/NEI
Ana Isabel Andrade/Manoel Bernardo Canha	Educar para o plurilinguismo: um projecto sobre imagens das línguas em contextos de formação de professores	UA
Aline Nunes de Sousa	A escrita de surdos: uma exploração de textos em português e inglês	Uece
Maria Antonia Ramos de Azevedo/Maria Lúcia Vital dos Santos	Os estágios supervisionados e os estilos de orientação	USP/Unifra Abib/USP
Geovana Ferreira Melo /Lazara Cristina da Silva	Prática de ensino e Estágio Supervisionado: descortinando o cotidiano escolar	UFU

**Fonte:** CD-ROM dos Anais do III ENDIPE

XV ENDIPE		
AUTOR	NOME DO PÔSTER	ORIGEM
Lívia Chaves de Melo	Construção do profissional crítico-reflexivo em relatórios de Estágio Supervisionado produzidos por professores em formação inicial	UFT
Deise Prina Dutra, Rejane Protzner Silero, Damiany Coelho e Lucas Nascimento Maranhão	Linguística de corpus: caminhos para conscientização linguística de professores de Inglês em formação inicial	UFMG

**Fonte:** CD-ROM dos Anais do XV ENDIPE

XV ENDIPE		
AUTOR	NOME DO ARTIGO	ORIGEM
Walkyria Monte Mór	A formação de professores e alunos na sociedade digital: políticas e práticas educacionais no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras	DLM/USP
Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva	A tecnologia na docência em línguas estrangeiras: convergências e tensões	UFMG/CNPq
Telma Gimenez	A formação de professores de língua estrangeira nos programas governamentais: integrando universidade e escola em comunidades de aprendizagem	UEL/CNPq

**Fonte:** Livro 1 do XV ENDIPE: Parte V