

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

Andréa Santana Silva e Souza

FORMAR E TRANSFORMAR:
experiências de engajamento de professores de inglês em pré-serviço

BELO HORIZONTE

2018

Andréa Santana Silva e Souza

FORMAR E TRANSFORMAR:

experiências de engajamento de professores de inglês em pré-serviço

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Linguística Aplicada
Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras
Orientadora: Profa. Dra. Laura Stella Miccoli

BELO HORIZONTE

2018

S729f

Silva e Souza, Andréa Santana.

Formar e transformar [manuscrito]: experiências de engajamento de professores de inglês em pré-serviço / Andréa Santana Silva e Souza. – 2018.

251 f., enc. : il., p&b., color.

Orientadora: Laura Stella Miccoli.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 158-175.

Anexos: f. 177-214.

Apêndices: f. 216-251.

1. Professores de inglês – Formação – Teses. 2. Língua inglesa – Métodos de ensino – Teses. 3. Práticas de ensino – Teses. I. Miccoli, Laura Stella. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 420.7



FOLHA DE APROVAÇÃO

FORMAR E TRANSFORMAR: experiências de engajamento de professores de inglês em pré-serviço

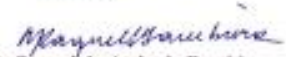
ANDRÉA SANTANA SILVA E SOUZA

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 29 de junho de 2018, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Laura Elena Vincicoli - Orientadora
UFMG


Prof(a). André Machado de Almeida Mattos
UFMG


Prof(a). Maria Raquel de Andrade Bambirra
CEFET/MG


Prof(a). Rodrigo Camargo Aragão
UFSC


Prof(a). Valéria da Silva Reis
UFMG

Belo Horizonte, 29 de junho de 2018.

*Aqueles que têm esperança na
transformação social...*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser minha fonte de força e coragem todos os dias;

À minha orientadora, Profa. Dra. Laura Stella Miccoli, pelo carinho e respeito constantes em nossas interações, que transformam minhas próprias práticas pedagógicas. E por confiante e pacientemente exigir o melhor de mim em tantos aspectos;

À Profa. Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos, por ser referência em minha carreira acadêmica, me permitindo aprender de tudo, de perto, desde o início;

À Profa. Dra. Maria Raquel de Andrade Bambirra, pelos inúmeros conselhos/sugestões/correções que corroboraram sobremaneira o desenvolvimento não só desta pesquisa, como também desta pesquisadora;

À Profa. Dra. Climene Fernandes Brito Arruda, pela amizade fértil que me faz bem à mente e à alma;

A vocês, Andréa, Raquel e Climene, pelas ricas contribuições feitas na ocasião do exame de qualificação;

Aos titulares da banca de defesa, Profa. Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos, Profa. Dra. Maria Raquel de Andrade Bambirra, Prof. Dr. Rodrigo Camargo Aragão e Profa. Valdeni da Silva Reis, e às suplentes, Profa. Dra. Climene Fernandes Brito Arruda e Profa. Dra. Carolina Vianini Amaral Lima, pela disponibilidade de participação e pelo privilégio de sua interlocução com meu trabalho;

À Profa. Alacir de Araújo Silva, por ter autorizado a coleta dos dados desta pesquisa;

Aos Prof. Me. Weverson Dadalto e Profa. Me. Hariadne da Penha Soares Bocayuva, por terem compartilhado comigo ideias e materiais referentes à disciplina de estágio supervisionado, indispensáveis à criação do *Projeto Formar e Transformar*;

Aos participantes da pesquisa: Beatriz, Elisa, Luiza, Isabela, Mariana, Ester, Julia, Gabriela, Karol, Mateus, Amanda e Miguel, pelos lampejos que iluminaram o processo de análise dos dados, sem os quais este trabalho não seria o que é;

Às amigas Profa. Dra. Alessandra André Chiminazzo e Profa. Dra. Vera Márcia Soares de Toledo, pela companhia tão próxima e compreensiva que me apoiou durante os árduos anos de doutoramento;

Aos colegas do Grupo de Pesquisa ACCOOLHER que, compartilhando suas experiências, formal e informalmente, sob variadas perspectivas, me ensinam sobre aprender;

A meus queridos alunos pelas interações dentro e fora sala de aula que, ao longo de tantos anos, de maneira singular e extraordinária, foram me (re)constituindo professora;

À minha família – pais e mães, irmãos e irmãs, pela admiração que me compele, em tempos de alegrias e de lutas;

A meu esposo, Fabrizio, que ouviu/leu/opinou/criticou/elogiou a tese como ninguém, pelo amor paciente, pela firmeza tranquila e pelo encorajamento persistente, que me revigoram no dia a dia;

A meus filhos, Tico e Tati, pela convivência afetuosos e pelos ensinamentos costumeiros, que recorrentemente me lembram de que, mesmo não sabendo tudo, posso ser uma pessoa mais plena;

Aos muitos amigos e amigas que tenho, pela felicidade de ter a companhia inestimável de vocês na minha jornada;

*Vocês foram imprescindíveis para a realização deste doutoramento.
Por tudo, serei sempre imensamente grata!*

Era uma vez um menininho bastante pequeno que contrastava com a escola bastante grande. Quando o menininho descobriu que podia ir à sua sala caminhando pela porta da rua, ficou feliz. A escola não parecia tão grande quanto antes.

Uma manhã, a professora disse:

- Hoje nós iremos fazer um desenho.

- Que bom!, pensou o menininho. Ele gostava de desenhar. Leões, tigres, galinhas, vacas, trens e barcos... Pegou sua caixa de lápis de cor e começou a desenhar. A professora então disse:

- Esperem! Ainda não é hora de começar! Ela esperou até que todos estivessem prontos e disse:

- Agora, disse a professora, nós iremos desenhar flores. O menininho começou a desenhar bonitas flores com seus lápis rosa, laranja e azul, quando escutou a professora dizer:

- Esperem! Vou mostrar como fazer! E a flor era vermelha com o caule verde.

- Assim!, disse a professora. Agora vocês podem começar a desenhar.

O menininho olhou para a flor da professora, então olhou para a sua flor. Gostou mais da sua flor, mas não podia dizer isso... Virou o papel e desenhou uma flor igual a da professora. Era vermelha com o caule verde.

[...] E, muito cedo, aprendeu a esperar e a olhar, e a fazer as coisas exatamente como a professora fazia.

--- Helen Buckley¹

¹ Extrato de “O menininho” (BUCKLEY, 1961) – conto apresentado no texto de Leffa (2005, p. 209-211), discutido na sala de aula do estágio supervisionado por ocasião da coleta de dados desta pesquisa.

SILVA E SOUZA, A. S. **Projeto Formar e Transformar**: experiências de engajamento de professores de inglês em pré-serviço. 2018. 251p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

RESUMO

De que maneira a formação docente pode propiciar experiências que mobilizem a esperança do professor em pré-serviço? Baseado nesse problema de pesquisa, o presente estudo de caso buscou investigar a relação entre as experiências (MICCOLI, 1997-2016) vivenciadas por professores de inglês em pré-serviço no estágio supervisionado e a mobilização da esperança (SNYDER, 2005; SNYDER *et al*, 2007; SNYDER; LOPEZ, 2016) para fins de engajamento na transformação social. Realizado numa disciplina de *Estágio Supervisionado em Língua Inglesa: Ensino Fundamental*, seguiu o *Projeto Formar e Transformar* criado a partir da abordagem do letramento crítico (LEWISON *et al*, 2002; MONTE MÓR, 2009; 2012; 2016; NORTON, 2005) e de teorias de justiça social (AGARWAL-RANGNATH, 2013; HAWKINS, 2011; PILLER, 2016; SENSOY; DIANGELO, 2012). Em sua operacionalização, o processo de coleta das narrativas do *corpus* envolveu atividades reflexivas gravadas em áudio (posteriormente transcritas), portfólios da disciplina e as notas de campo da pesquisadora. Os resultados da análise fenomenológica/experiencial dos dados (MOUSTAKAS, 1994; VAN MANEM, 1990) mostraram que, ao tornarem-se conscientes da necessidade de mudança, da relevância de sua profissão e do papel do professor transformador, os participantes podem desenvolver um senso de autorresponsabilidade, engajando-se na transformação social por meio de práticas pedagógicas transformadoras – tomando uma direção oposta à desculpabilização (SNYDER, 2005). É assim que o estudo lança luz sobre a relevância de uma formação esperançosa que, pautada pela educação crítica, pode vir a mobilizar ações que promovam transformação por meio do ensino de línguas.

PALAVRAS-CHAVE: experiência; formação de professores; estágio supervisionado; professores de inglês em pré-serviço; engajamento.

SILVA E SOUZA, A. S. **Form and Transform Project:** pre-service English teachers' experiences of engagement. 2018. PhD dissertation in Applied Linguistics. Graduate Program in Linguistics Studies: Federal University of Minas Gerais, Brazil.

ABSTRACT

How can teacher education provide pre-service teachers with experiences that mobilize their hope? Based upon this research problem, the present case study aimed at investigating the relationship between the experiences (MICCOLI, 1997-2016) lived by twelve pre-service English teachers in practicum and the development of hope (SNYDER, 2005; SNYDER *et al*, 2007; SNYDER; LOPEZ, 2016) for engagement in social transformation. Moreover, it was grounded in *Projeto Formar e Transformar*, a project based on the critical literacy approach (LEWISON *et al*, 2002; MONTE MÓR, 2009; 2012; 2016; NORTON, 2005) and theories of social justice (AGARWAL-RANGNATH, 2013; HAWKINS, 2011; PILLER, 2016; SENSOY; DIANGELO, 2012). In its operationalization, the narrative collection process for the *corpus* involved audio-recorded discussions (transcribed afterwards), portfolios and the researcher's field notes. The results of the phenomenological/experiential data analysis (MOUSTAKAS, 1994; VAN MANEM, 1990) showed that, by becoming aware of the necessity of change, the relevance of their profession and the role of the transformative teacher, participants may develop a sense of self-responsibility and engage through transformative teaching practices – the inverse of excusing (SNYDER, 2005). That is how the study highlights the relevance of a hopeful critical education, able to enhance actions that promote transformation in language teaching.

KEYWORDS: experience; teacher education; practicum; pre-service English teachers; engagement.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. Linha do tempo da legislação regulamentar da educação brasileira no século XX ..	22
FIGURA 2. Diferenciação entre igualdade e equidade	31
FIGURA 3. Slide utilizado na primeira atividade reflexiva	54
FIGURA 4. <i>Don't suffer in silence</i> (M1 de Miguel)	73
FIGURA 5. <i>Oficina de Leitura em Língua Inglesa</i> (REG de Gabriela)	83
FIGURA 6. 'Anti-slavery activist on \$20 bill' (REG de Amanda)	116
FIGURA 7. Recorte de revista em quadrinhos (REG de Julia)	125
FIGURA 8. Plano de Aula (M2 de Beatriz)	129
FIGURA 9. Plano de Aula (M2 de Isabela)	133
FIGURA 10. <i>Oficina de Leitura em Língua Inglesa</i> (REG de Karol)	136
FIGURA 11. Esquema de engajamento nas experiências de formação em pré-serviço	151

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. Abordagens educacionais	26
QUADRO 2. A consciência da Pedagogia Crítica e a do Letramento Crítico	27
QUADRO 3. Aspectos interdisciplinares e multidimensionais da esperança	36
QUADRO 4. Divisão do material didático para as microaulas	48
QUADRO 5. Organização das regências	51
QUADRO 6. Esquema de revezamento de estágio supervisionado	56
QUADRO 7. Cronograma dos procedimentos de coleta dos dados	64
QUADRO 8. Experiências pessoais de conscientização dos participantes	112
QUADRO 9. Práticas pedagógicas transformadoras dos participantes	146

LISTA DE TABELAS

TABELA 1. Relação numérica dos estratos na população do estudo	59
TABELA 2. Representação da amostra estratificada dos dados	59

LISTA DE ABREVIATURAS

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EALE – Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

ELE – Ensino de Línguas Estrangeiras

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

IES – Instituição de Ensino Superior

LA – Linguística Aplicada

LI – Língua Inglesa

M1 – Primeira Microaula

M2 – Segunda Microaula

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

REG – Regência

SEME – Secretaria de Educação Municipal

SUMÁRIO

Lista de Figuras	x
Lista de Quadros	xi
Lista de Tabelas	xii
Lista de Abreviaturas	xiii

CAPÍTULO 1: PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

1.1 Introdução	01
1.2 Justificativa	06
1.3 Objetivos geral e específicos	09
1.4 Perguntas de pesquisa	10
1.5 Organização da tese	10

CAPÍTULO 2: REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Pesquisa experiencial	12
2.2 Estágio supervisionado	17
2.2.1 Evolução da legislação e histórico da disciplina	18
2.3 Letramento crítico	24
2.4 Justiça social	30
2.5 Teoria da esperança	35
2.6 Experiências de formação pré-serviço, transformação social e esperança	41

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA

3.1 Pesquisa qualitativa: estudo de caso	43
3.2 Contexto da pesquisa	44
3.2.1 O Projeto Formar e Transformar	45
3.2.1.1 Fase 1: Discussões teóricas	45
- Bibliografias básica e complementar	46
3.2.1.2 Fase 2: Experiências docentes supervisionadas	47
- Microaulas	47
- Regência	49
3.2.1.3 Fase 3: Constatação da realidade educacional	52

- Observações e assessoramento de aulas	52
- Entrevistas	52
3.2.1.4 Fase 4: Reflexão sobre a formação em pré-serviço	53
- Primeira atividade reflexiva	53
- Segunda atividade reflexiva	54
3.2.2 Organização do estágio supervisionado.....	55
3.3 Participantes da pesquisa	57
3.4 Instrumentos e coleta de dados	60
3.4.1 Narrativas	60
3.4.1.1 Narrativas orais provenientes das atividades reflexivas.....	61
3.4.1.2 Narrativas escritas provenientes dos portfólios.....	62
3.4.1.3 Notas de campo.....	63
3.5 Procedimentos de coleta de dados	63
3.6 Procedimentos de análise de dados	64
3.7 Procedimentos para credibilidade e confiabilidade	67

CAPÍTULO 4: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Experiências coletivas de estágio supervisionado	70
4.1.1 Experiências cognitivas	70
4.1.2 Experiências afetivas	80
4.1.3 Experiências sociais	85
4.1.4 Experiências circunstanciais	89
4.1.5 Experiências pessoais	102
4.1.6 Experiências pedagógicas	112
4.1.7 Experiências projetivas	123
4.2 Experiências individuais de estágio supervisionado	127
4.2.1 As experiências de Beatriz	128
4.2.2 As experiências de Isabela	131
4.2.3 As experiências de Karol	134
4.2.4 Perfil dos participantes	137

CAPÍTULO 5: CONCLUSÕES

5.1	Retomada das perguntas de pesquisa	142
5.1.1	Natureza das experiências vivenciadas no estágio	142
5.1.2	Práticas pedagógicas transformadoras	144
5.1.3	Experiências de (trans)formação docente	147
5.1.4	Esperança na transformação social	150
5.2	Limitações da pesquisa	152
5.3	Implicações para a área e sugestões para futuras pesquisas	153
5.4	Considerações finais	154

REFERÊNCIAS	158
--------------------------	------------

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Compromisso de Estágio da SEME	177
ANEXO B – Exemplo de autorização assinada	181
ANEXO C – Exemplo de certificado de participação na oficina de leitura	182
ANEXO D – Exemplo de lista de presença das regências	183
ANEXO E – Exemplo de ficha de registro do estágio na <i>escola 2</i>	184
ANEXO F – Exemplo de termo de consentimento assinado	185
ANEXO G – Exemplo de narrativa proveniente da primeira atividade reflexiva	186
ANEXO H – Exemplo de narrativa proveniente da segunda atividade reflexiva	187
ANEXO I – Exemplo de narrativa proveniente do portfólio da disciplina	188
ANEXO J – “ <i>Protesting and advising</i> ” (M1 de Miguel)	189
ANEXO K – Plano de Aula (REG de Gabriela)	193
ANEXO L – “ <i>Beyond appearances</i> ” (M2 de Mateus)	198
ANEXO M – Plano de Aula (REG de Amanda)	202
ANEXO N – “ <i>Traveling around the world</i> ” (M2 de Beatriz)	206
ANEXO O – Guia reflexivo preenchido por Beatriz	207
ANEXO P – Plano de Aula (REG de Beatriz e Isabela)	208
ANEXO Q – “ <i>Special dates around the world</i> ” (M2 de Isabela)	210
ANEXO R – Guia reflexivo preenchido por Isabela	211
ANEXO S – Plano de Aula (REG de Karol)	212
ANEXO T – “ <i>Pretty Hurts</i> ” de <i>Beyoncé</i> (REG de Karol)	214

APÊNDICES

APÊNDICE A – <i>Cronograma do Estágio Supervisionado</i>	216
APÊNDICE B – <i>Guia para Reflexão sobre a Prática Docente</i>	217
APÊNDICE C – <i>Ficha de Avaliação de Regência</i>	218
APÊNDICE D – <i>Ficha de Registro do Estágio Supervisionado</i>	219
APÊNDICE E – <i>Roteiro para Entrevistas</i>	220
APÊNDICE F – <i>Ficha de Autoavaliação dos Estagiários</i>	221
APÊNDICE G – <i>Carta à Direção</i>	223
APÊNDICE H – <i>Carta Convite aos Estagiários</i>	224
APÊNDICE I – <i>Termo de Consentimento de Participação Informada</i>	225
APÊNDICE J – <i>Plano de Curso do Estágio Supervisionado e Orientações</i>	226

Capítulo 1

PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

A esperança é criada momento após momento por meio de nossas escolhas deliberadas. Materializa-se quando usamos nossos pensamentos e sentimentos na busca diligente pelo que é possível. Quando escolhemos ter esperança, definimos o que de fato nos é importante.
--- Shane J. Lopez

1.1 Introdução

Ao iniciar minha carreira no ensino superior como professora e coordenadora de um Curso de Letras Português-Inglês numa instituição de ensino superior (IES) capixaba, com uma atuação de quase 25 anos como professora de inglês, tornou-se latente meu interesse pela trajetória de formação inicial do professor. Motivada pela pesquisa que realizei no mestrado (SILVA E SOUZA, 2011), cujo escopo concentrou-se na identificação da esperança nas experiências de aprendizagem de língua inglesa (LI), mobilizada por meio de agenciamento e autonomia, passei a procurar conhecimentos e procedimentos com os quais pudesse potencializar as experiências de ensino de meus alunos, futuros professores.

Foi então que encontrei respaldo teórico na educação crítica de línguas estrangeiras (FREIRE, 1974; 1992; 2004; 2018; MONTE MÓR, 2009; 2012; 2014; 2016a; 2016b; PENNYCOOK, 1998; 2010 – para citar alguns autores) para uma prática docente comprometida com a transformação, com a promoção intencional de justiça social (ADAMS *et al*, 2016; AGARWAL-RANGNATH, 2013; HAWKINS, 2011; PILLER, 2016; SENSOY; DIANGELO, 2012). Entendi que, do ponto de vista de uma abordagem crítica para a justiça social, ensinar a LI não deve ser apenas resposta a um “direito instrumental à linguagem”² (PILLER, 2016, p. 177) para possibilitar acesso a um poderoso código universal. Como Piller (2016) explica, discursos e práticas que disseminam globalmente o inglês como língua franca (língua que “permite a todos” o acesso à educação e ao conhecimento) funcionam como mecanismos estabelecadores de desigualdade, estratificando a sociedade. Monte Mór e Morgan (2014)

² Tradução minha para: *instrumental language right* (no original)

advogam que, apesar de a era da globalização perpetuar a premissa de que saber inglês representa um tipo de “capital cultural” caracterizado por *status* e acesso à oportunidades prestigiosas, algumas áreas de estudo da linguística aplicada crítica têm enfatizado haver uma equação desbalanceada difundida por objetivos, ideologias e práticas de uma pedagogia extremamente linguística.

Por isso, quanto à formação docente, Sensoy e DiAngelo (2012) estabelecem ser de fundamental importância que professores desenvolvam o conhecimento, as atitudes e habilidades necessárias ao trabalho eficaz com grupos de alunos diversificados. Para tal, seria necessário compreender que a complexidade de assuntos relacionados ao racismo, sexismo, opressão religiosa, classismo, entre outros temas como violência, paz na escola ou respeito às diferenças promove uma educação intencionalmente voltada para a justiça social. Uma abordagem crítica para a justiça social deve conceber o ensino da LI como oportunidade de ação estratégica em prol de uma sociedade mais justa, como afirmam os autores supracitados (SENSOY; DIANGELO; 2012).

Não obstante, enquanto procurava empreender esforços para abordar criticamente o ensino de inglês em minha sala de aula na graduação, tornou-se evidente a existência de uma situação desfavorável com relação à formação docente inicial. Tal situação caracteriza-se, principalmente, pela realidade do ensino de línguas estrangeiras (ELE) no Brasil e pelas lacunas existentes ao longo da formação docente – questões que discuto a seguir.

São conhecidos os problemas enfrentados na realidade cotidiana dos professores em nosso país – bem como em muitas partes do mundo (ZEICHNER *et al*, 2014). Os baixos salários e pouco reconhecimento profissional, por exemplo, são alguns dos motivos de muitos professores em formação desistirem da docência, às vezes, antes do início de suas carreiras. Além disso, o dia-a-dia do professor de línguas é marcado por turmas heterogêneas, com muitos alunos – sendo muitos deles, indisciplinados e desmotivados (MICCOLI, 2005). Isso implica muito trabalho no planejamento e na condução das aulas, muitas provas para corrigir, além do manejo da disciplina, das diferenças e das dificuldades dos alunos (LIMA, 2009). Outra dificuldade é o material didático, que normalmente é inadequado e/ou insuficiente. Isso acontece, pois, mesmo com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)³, muitos professores não sabem como utilizá-lo de maneira apropriada (por falta de competência pedagógica), não podem

³ O PNLD, desenvolvido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), objetiva subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de materiais didáticos aos alunos da educação básica. Informações sobre o programa estão disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld>>.

utilizá-lo (por falta de apoio da escola, de tempo para sequências didáticas⁴ mais elaboradas ou até de competência linguística no idioma), mais ainda, podem simplesmente não querer utilizá-lo (por falta de saúde física/psicológica ou compromisso para com a profissão). Além disso, por via de regra, o professor não tem à disposição recursos tecnológicos, tais como notebook, data show, etc. (GIMENEZ, 2013). Também, é comum que a disciplina de LI seja preterida. Até hoje, quando tanto se comenta sobre a globalização e seus efeitos, há muitas escolas de educação básica que não valorizam o inglês, “aproveitando” essas aulas para ensaios de festas e comemorações, para viagens de campo e programações externas, ou quaisquer tarefas alheias ao calendário escolar e à estrutura curricular. Nesses contextos, a língua estrangeira é tida como uma disciplina que não reprova. Miccoli (2005) diz que, em função dos diversos problemas com os quais têm que lidar, os professores deixam de falar inglês em sala de aula (dando aula de inglês em português) e passam a utilizar uma metodologia voltada para o ensino de gramática e vocabulário. Afirma, ainda, que “a prática é cheia de problemas e a universidade tem um papel limitado em vista da complexidade dos problemas que se enfrentam nas salas de aula brasileiras” (MICCOLI, 2005, p. 39). Em Miccoli (2013, p. 27 – grifo no original), a autora reitera a questão, afirmando que tem que se ensinar “para transformar o estudante em *usuário* da língua que aprende”.

Isso levanta a necessidade de discutir a segunda questão que torna desfavorável a formação docente inicial: a precariedade da formação universitária. A formação oferecida na licenciatura é insuficiente para preparar os futuros professores para as demandas e os desafios da profissão. Sobre isso, dois aspectos principais merecem destaque: o primeiro tem a ver com a forma conteudista como o conhecimento é abordado; o segundo está ligado à dicotomia entre teoria e prática (PAIVA, 2005).

Com respeito ao primeiro aspecto, no final dos anos 1990, Cavalcanti (1999) argumentava que a licenciatura deveria cumprir seu papel na formação da autonomia crítica do aluno/futuro professor, ao indicar que “o desenvolvimento da proficiência e da competência pedagógica deveria caminhar paralelamente ao desenvolvimento da competência reflexivo-social” (CAVALCANTI, 1999, p. 181). Em outras palavras, a formação docente deve criar oportunidades de capacitação profissional para uma prática pedagógica reflexiva e crítica, que considere os desafios da própria realidade educacional. Giroux (1997) já dizia que

os programas de treinamento de professores que enfatizam somente o conhecimento técnico prestam um desserviço tanto à natureza do ensino quanto

⁴ Neste trabalho, o termo 'sequência didática' não se refere à maneira de operacionalização da abordagem de ensino via gêneros proposto pela escola francesa, mais especificamente Doltz e Schneuwly.

Capítulo 1

PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

a seus estudantes. Em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico (p. 159).

Apesar do alerta, a formação docente parece insistir no treinamento do professor como aplicador de técnicas (MAGALHÃES, 2002; LEFFA, 2008b; IRALA; LEFFA, 2014; ZEICHNER *et al*, 2014), baseando-se em uma concepção epistemológica que privilegia o conhecimento teórico e a formação técnica (herança do positivismo do séc. XX). Pennycook (2010, p. 2) esclarece que esse tipo de formação segue uma concepção de ensino “a-social, a-política e a-histórica”, porquanto é entendida de maneira funcional e conteudista, i. e., foco na transmissão de mensagem, e/ou realçando a competência comunicativa, i. e., foco nas regras pré-estabelecidas de adequação linguística. Hawkins (2011) corrobora esse pensamento, comentando que a própria literatura utilizada nos cursos de licenciatura privilegia assuntos pertinentes à língua e à pedagogia – em detrimento do impacto de questões de cunho sociocultural na linguagem, no letramento e na aprendizagem. Conforme a autora (HAWKINS, 2011), tal fato deriva parcialmente das maneiras pelas quais o próprio processo de ensino/aprendizagem tem sido historicamente abordado,

movendo-se de uma visão de língua como conjunto de palavras e estruturas governadas por princípios particulares armazenados na mente (uma abordagem psicolinguística) para uma visão de língua como ferramenta para criação de sentido (uma abordagem comunicativa), para uma visão de criação de sentido como situado em encontros sociais específicos que acontecem em lugares específicos, em momentos específicos, entre pessoas específicas (uma abordagem sociocultural), e, por último, para uma visão de uso de língua situada que é modelada pelas forças e ideologias políticas, culturais e sociais que servem para empoderar algumas pessoas e marginalizar outras (uma abordagem crítica)⁵ (HAWKINS, 2011, p. 2).

De certa forma, o segundo aspecto se relaciona ao primeiro, já que o modelo positivista-tecnicista de transmissão do conhecimento impede a integração do ideal teórico e da realidade prática da educação. Nesse paradigma prescritivo de transmissão, não há espaço para a construção de sentidos, menos ainda para a articulação de ideologias políticas, culturais e sociais (PENNYCOOK, 1994; LEFFA, 2008b; IRALA; LEFFA, 2014; DE BOT, 2015). Logo, ensinar e aprender não são vistos de maneira imbricada, como deveriam ser vistos; o tempo de ensinar é um e o tempo de aprender é outro. Um exemplo disso vê-se na distribuição da carga horária total

⁵ Tradução minha para: *...moving from a view of language as a set of words and structures governed by particular principles and stored in the mind (a psycholinguistic approach) through a view of language as a tool for meaning-making (a communicative approach) to a view of meaning-making as situated in specific social encounters that take place in specific places at specific times between specific people (a sociocultural approach), and ultimately to a view of situated language usage that is shaped through pervasive social, cultural and political ideologies and forces that serve to empower some people while marginalizing others (a critical approach).* (no original)

dos cursos de formação de professores, dividida em carga horária teórica e carga horária prática. E não somente isso, mas há uma disparidade nessa distribuição. Como proposto pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)⁶, do montante mínimo de 2800 (duas mil e oitocentas) horas necessárias à integralização da licenciatura, menos de 30% deve ser destinado à prática - percentual equivalente às 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular e 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado. Então, a separação da prática em relação à teoria fica notória, quando se observa a desvalorização das disciplinas pedagógicas, essencialmente práticas, em detrimento das disciplinas científicas, consideradas teóricas.

Nesse cenário, minhas experiências na sala de aula da graduação e vivência como coordenadora de curso, bem como as pesquisas que desenvolvi (SILVA E SOUZA, 2011; 2013), e as leituras sobre ensino crítico de línguas estrangeiras (AGARWAL-RANGNATH, 2013; PENNYCOOK, 1994) apontaram para o estágio supervisionado como um espaço propício à criação de um projeto inovador que mobilizasse a esperança do professor em pré-serviço, manifestada pelo engajamento na transformação da sociedade por meio do ensino. O CNE, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), estabelece na Resolução CNE/CP 01/2002 que os professores atuantes da educação básica em nosso país devem implantar uma educação que promova a prática reflexiva e fomenta a criticidade, estabelecendo as bases para o desenvolvimento de cidadania e justiça social. E desconheço pesquisas que indiquem que essa seja a realidade brasileira.

Semestre após semestre, foi ficando claro para mim que aquela situação desfavorável para a formação docente inicial afetava diretamente o estágio curricular. Por um lado, as experiências dos professores em pré-serviço na educação básica eram desmotivadoras, tendo em vista a realidade do ELE no país. Lidar com as adversidades presenciadas no dia-a-dia da escola consistia em uma tarefa bastante desencorajadora. Por outro lado, as lacunas na educação que esses futuros professores de inglês apresentavam eram recorrentemente materializadas em seu despreparo. Não somente a manutenção do modelo conteudista de transmissão do conhecimento modelava os estagiários, tornando-os desabituaados à reflexão e à crítica, como também seu desenvolvimento era limitado à visão dicotômica sobre teoria e prática, apresentada na matriz curricular do curso, à maneira como a disciplina era concebida (ementa, sistema avaliativo, etc.), e, inclusive, à postura tradicional do professor supervisor de estágio.

Em síntese, ministrando a disciplina de *Estágio Supervisionado em Língua Inglesa* repetidas vezes, percebi que era imprescindível reformular a proposta vigente, que não

⁶ Ver Resolução CNP/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002.

correspondia às expectativas do CNE, dos alunos, da IES, e nem às minhas. Era necessário promover experiências que pudessem ir além do burocrático cumprimento das horas curriculares proposta para essa disciplina. Em vista disso, desenvolvi um projeto de estágio curricular modulado pelo letramento crítico e justiça social, ao qual intitulei *Projeto Formar e Transformar*, cuja formatação poderia possibilitar experiências de formação que contribuíssem para o engajamento de professores de inglês em pré-serviço na transformação da sociedade.

1.2 Justificativa

Como problematizado na seção anterior, a complexidade marcante da realidade imposta aos professores de inglês no Brasil e a limitação da formação propiciada na licenciatura criam uma situação desfavorável à formação em pré-serviço do futuro professor. Refletida no estágio curricular, essa situação pode, se não confrontada, manter o cenário limitador de oportunidades de mudança e transformação. Sendo assim, esta pesquisa se justifica essencialmente por: (1) investigar experiências que podem mobilizar a esperança para um desenvolvimento de um profissional comprometido com a mudança, (2) a partir de ações docentes sustentadas por propostas de letramento crítico, tendo como meta a promoção de justiça social, e (3) para promoção do engajamento consciente e responsável de professores em pré-serviço na disciplina de *Estágio Supervisionado em Língua Inglesa* que lhes possibilite vislumbrar uma ação docente inovadora e transformadora.

Em primeiro lugar, os vários estudos com foco na experiência (ALONSO, 2011; ARRUDA, 2014; BAMBIRRA, 2009; COELHO, 2011; CUNHA, 2014; FERREIRA, 2012; LIMA, 2011; MICOLI, 1997-2014; SILVA E SOUZA, 2011; ZOLNIER, 2011) revelam a importância da investigação da experiência do estudante, pois tornam explícitos conhecimentos sobre o que acontece no processo de ensino, aprendizagem e formação de professores, dentro e fora de sala de aula de língua estrangeira. Justifica-se, assim, o uso das grandes categorias que compõem o marco de referência experiencial: para possibilitar ao pesquisador conhecer e compreender a vivência dos participantes – os alunos em estágio curricular, por meio de suas reflexões pessoais e pré-profissionais. Na pesquisa relatada aqui, o marco de referência de experiências foi fundamental para lançar luz sobre a relação entre as experiências vivenciadas no estágio supervisionado e a esperança, manifestada pelo engajamento para um exercício profissional transformador.

Vale lembrar que até o limite de meu conhecimento poucos estudos investigaram o papel da esperança na linguística aplicada (LA) no Brasil. Há um estudo com foco na esperança em relação à formação de professores de língua (MATTOS, 2009) e outro que investigou a influência da esperança nas experiências de aprendizagem de LI no Brasil (SILVA E SOUZA, 2011) – embora no exterior essa linha de pesquisa seja profícua, com estudos sobre esperança aplicados, por exemplo, à enfermagem, medicina e psicologia⁷. Mattos (2009) advoga a favor da pesquisa sobre esperança, afirmando que esses estudos podem melhorar a autoestima dos professores, que não enfrentam uma situação socioeconômica promissora em nosso país. Seu argumento é o mesmo válido para Halpin (2003) no livro intitulado *Hope and Education*, que alega que estudos com essa orientação podem fomentar visões positivas de futuro.

Em segundo lugar, é necessário que a concepção do ELE ultrapasse o viés metodológico, o que prevalece (GIMENEZ, 2002), i.e., o foco na abordagem de ensino, atuação do professor em sala de aula, ênfase na escrita e na fala, etc., reconhecendo o viés político, i.e., o fomento da aprendizagem autônoma, reconhecimento de valores e ideologias das práticas educativas, etc. A concepção do ELE deve contemplar não somente a discussão daquilo que acontece dentro da sala de aula (MICCOLI, 1997; 2005; 2007a; 2010; 2014), mas sua repercussão na comunidade local e na sociedade de modo global. É por isso que esta pesquisa pretendeu fomentar a conscientização política dos profissionais antes de seu ingresso ao ensino profissional, buscando uma concepção ampliada do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (EALE), tendo por base as orientações em documentos do CNE, além de propostas de letramento crítico (LEWISON *et al*, 2002; MONTE MÓR, 2009; 2012; 2016; NORTON; TOOHEY, 2004; NORTON, 2005; PENNYCOOK, 1994) e de justiça social (AGARWAL-RANGNATH, 2013; HAWKINS, 2011; PILLER, 2016; SENSOY; DIANGELO, 2012) – orientação presente também na legislação vigente (BRASIL, 1996; 1998).

Vários autores (FREIRE, 1992; 2004; 2018; KUMARAVADIVELU, 2005; LEFFA, 2005; 2008b; CELANI, 2008) se referem ao aspecto político da educação, a uma prática pedagógica crítico-reflexiva que pode levar à emancipação tanto o professor, quanto seu alunado. Além disso, Zeichner (2011, p. 15) assegura que estudos sobre formação docente para a justiça social iluminam práticas que, adotadas no currículo dos programas das licenciaturas, podem desenvolver mais competência pedagógica para inclusão e sensibilidade intercultural. Essa é uma discussão realizada em congressos internacionais, como o *International Congress of*

⁷ Ver Quadro 3.

Critical Applied Linguistics (ICCAL) 2015⁸ e o 18º Congresso Mundial de Língua Aplicada (AILA) 2017⁹, porém ainda distante da realidade da sala de aula de LI nas escolas brasileiras (LEFFA, 2008b; IRALA; LEFFA, 2014; ZEICHNER *et al*, 2014).

Em terceiro lugar, a expectativa do aluno das faculdades de Letras no Brasil (ALMEIDA, 2003) que parece perdurar – como contestei em aulas inaugurais e conversas formais com alunos ingressantes da IES, semestre após semestre, sendo coordenadora de curso – é de "aprender línguas e aprender a ensinar línguas" (MOITA LOPEZ, 2003, p. 11). Isso revela uma visão limitada do que pode ser alcançado a partir de sua formação. Concordando com Mateus (2002) e Zeichner *et al* (2014), há necessidade de criar oportunidades de capacitação profissional inicial para uma prática transformadora, que considere os desafios da realidade educacional. Por conseguinte, é essencial que a formação docente vá além do treinamento técnico-científico, além da escolarização. Miccoli (2013) diz que Allen (1895) estabelece a diferença entre os conceitos de escolaridade e educação, mencionando que escolaridade refere-se à trajetória acadêmica discente ao iniciar e concluir um curso, de graduação, por exemplo, com empenho mínimo – de investimento de tempo, energia cognitiva, e etc.. Contrariamente, a educação, segundo Miccoli (2013), aponta para a emancipação alcançada por meio da reflexão consciente e crítica sobre os conhecimentos aos quais o aluno é exposto, refletida nos valores éticos, morais, intelectuais, espirituais e, ainda, no comportamento do indivíduo.

Mesmo que a legislação do estágio supervisionado¹⁰ estabeleça em suas diretrizes uma abordagem que caracteriza o estágio como um espaço para treinamento de métodos de ensino pré-concebidos, marcado por oportunidades de práticas de observação e regência de sala de aula (BARREIRO; GEBRAN, 2006), espera-se muito mais de um professor. Como a legislação que norteia as instituições quanto ao que devem oferecer aos seus alunos não atende ao que se espera do professor para satisfazer os objetivos estabelecidos pelo CNE, justifica-se um projeto inovador no qual possam ser promovidas experiências de reflexão, que mobilizem a esperança pelo engajamento do professor em formação, propiciado pelo desenvolvimento da consciência da responsabilidade de seu papel político como educador.

Justifica-se, ainda, a relevância desta investigação pelo número reduzido de pesquisas com foco no estágio supervisionado. Um breve levantamento realizado no ano de 2015 no Portal

⁸ <http://iccal.com.br/>

⁹ <http://www.aila2017.com.br/index.php/pt/>

¹⁰ Ver http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12979, para pareceres e resoluções sobre estágio.

de Periódicos da CAPES/MEC¹¹ aponta que dos 377 resultados encontrados para uma busca com o termo “estágio supervisionado”, apenas 19 estavam classificados como pertencentes à área da Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa – sendo 8 artigos, 6 dissertações e 5 teses, que abordam desde a Teoria Lexical até a Linguística Computacional.

Em suma, visando à criação de conhecimento na LA do Brasil, apresento nesta tese os resultados de uma investigação empírica sobre as experiências de formação de futuros professores de LI em estágio supervisionado. Especificamente, a pesquisa apresenta a trajetória trilhada para mobilizar sua esperança, por meio de propostas de letramento crítico e de justiça social, de forma a contribuir para o engajamento desses professores em pré-serviço tanto com a sua transformação docente quanto a social.

1.3 Objetivos geral e específicos

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar a relação entre as experiências (MICCOLI, 1997-2016) vivenciadas no estágio supervisionado e a mobilização da esperança (SILVA E SOUZA, 2011) para fins de engajamento, tendo por base o *Projeto Formar e Transformar* criado a partir da abordagem do letramento crítico (LEWISON *et al*, 2002; MONTE MÓR, 2009; 2012; 2016; NORTON, 2005) e com vistas à promoção de justiça social (AGARWAL-RANGNATH, 2013; HAWKINS, 2011; PILLER, 2016; SENSOY; DIANGELO, 2012). Dessa forma, os objetivos específicos são:

- a) descrever a natureza das experiências (MICCOLI, 2010; 2014) vivenciadas no estágio supervisionado a partir de uma análise fenomenológica (MOUSTAKAS, 1994; VAN MANEM, 1990) dos dados;
- b) documentar ações educativas inovadoras promovidas pelos participantes ao longo do estágio supervisionado que caracterizem práticas de letramento;
- c) investigar a influência de propostas de letramento crítico e de justiça social nas experiências de estágio supervisionado;

¹¹ <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

d) buscar compreender a relação entre as experiências vivenciadas pelos professores em pré-serviço e a mobilização de sua esperança pelo engajamento para um exercício profissional transformador no futuro.

1.4 Perguntas de pesquisa

Para que os objetivos apresentados possam ser alcançados, as perguntas que nortearão o desenvolvimento da pesquisa são as seguintes:

- a) Qual é a natureza das experiências encontradas nas narrativas do *corpus*?
- b) Nas ações educativas propostas pelos participantes, há evidências de atividades inovadoras que caracterizem práticas de letramento?
- c) Essas ações educativas estão alinhadas a pressupostos das propostas de letramento crítico e de justiça social trabalhados no estágio supervisionado?
- d) Que experiências vivenciadas pelos professores em pré-serviço podem mobilizar a esperança quanto ao seu papel transformador na sala de aula de língua inglesa? De que maneira essa relação pode ser estabelecida?

1.5 Organização da tese

Esta monografia está organizada em cinco capítulos. No primeiro, apresentei a contextualização do percurso investigativo, justificativa, objetivos geral e específicos e perguntas de pesquisa. No segundo capítulo, contemplando o referencial teórico, discorro sobre os principais construtos que fundamentam este estudo de caso. São eles: o marco de referência de experiências de Miccoli (1997-2016), o estágio supervisionado no contexto histórico-social em que foi constituído, o letramento crítico (LEWISON *et al*, 2002; MONTE MÓR, 2009; 2012; 2016; NORTON; TOOHEY, 2004; NORTON, 2005; PENNYCOOK, 1994, 2007) e a justiça social (ADAMS *et al*, 2016; AGARWAL-RANGNATH, 2013; HAWKINS, 2011; PILLER, 2016; SENSOY; DIANGELO, 2012) como abordagem e conteúdo a serem adotados para o ensino de inglês, o conceito de engajamento a partir da Teoria da Esperança (SNYDER, 2005;

Capítulo 1

PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

SNYDER *et al*, 2007; SNYDER; LOPEZ, 2016), e, finalmente, o ponto de intercessão dessas teorias visitadas. Posteriormente, no capítulo da metodologia, explico o contexto, os participantes, os instrumentos e procedimentos de coleta e análise dos dados, bem como os procedimentos de credibilidade e confiabilidade empregados na pesquisa. No capítulo 4, discuto os resultados da análise dos dados, revelando as experiências dos participantes por duas perspectivas distintas, qual sejam as experiências socialmente compartilhadas e as experiências particularizadas. Para concluir, respondo as perguntas de pesquisa, comento sobre implicações para a área de conhecimento e faço sugestões para futuras pesquisas. Com breves considerações finais, finalizo meu texto.

A seguir, apresento os pressupostos teóricos que alicerçam o presente estudo.

Capítulo 2

REVISÃO DA LITERATURA

*Se vemos um pouco além é porque estamos de pé
nos ombros de gigantes.*
- Isaac Newton

Neste capítulo, serão apresentados os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa, com vistas à contextualização do tema a ser investigado em sua área de estudo. Primeiramente será apresentada a Pesquisa Experiencial, sua contribuição para a compreensão daquilo que é vivenciado dentro e fora de sala e sua relevância no embasamento da operacionalização desta investigação. Depois, destacarei o estágio supervisionado e o contexto histórico-social em que foi constituído no curso de licenciatura, bem como sua função na formação docente em pré-serviço. Em seguida, serão descritos os princípios norteadores do letramento crítico, sua relação com a Pedagogia Crítica Freireana e seu vínculo com uma ação social transformadora. Também, será discutida a abordagem de ensino para a justiça social, como possibilidade de elevar as expectativas educacionais de professores e alunos. Apresentarei a Teoria da Esperança, com as principais correntes que investigam esse construto, realçando-se as implicações de uma postura docente engajada. E, por último, farei uma síntese dessas teorias, relacionando-as.

2.1 Pesquisa experiencial

A Pesquisa Experiencial localiza-se como subárea específica da área de EALE na LA. Há mais de 20 anos que os estudos de Miccoli (1997-2016) favorecem a compreensão sobre o processo de EALE, por meio da investigação das experiências narradas por professores e alunos, vivenciadas dentro e fora de sala de aula, presencial ou virtual, em contexto particular e público. A definição para experiência sugere um processo de transformação em situações específicas e de maneira interativa (MICCOLI, 2007b, p. 217). Com efeito, para Miccoli (2014), a experiência é:

processo de natureza complexa e orgânica que constela em si várias outras vivências relacionadas, formando uma teia de relações dinâmicas entre aqueles que a vivenciam, no meio da qual se dá a experiência (MICCOLI, 2014, p. 30).

Inspiradas “nas reflexões de Hatch *et al* (1986) e de Hatch e Hawkins (1987), bem como pelo trabalho de Van Lier (1988) e pela inquietação de Allwright (1991) sobre o desafio de pesquisar o processo que emerge das relações entre professores e alunos” (MICCOLI, 2014, p. 20), as pesquisas de Miccoli estão alinhadas à filosofia moderna pelo pensamento deweyano (DEWEY, 1963) e a princípios socioculturais da teoria vygotskyana (LIGHTBOWN; SPADA, 2013), recebendo influências da Biologia do Conhecer de Humberto Maturana (MATURANA, 2002; 2005; 2006) e da Teoria do Caos e da Complexidade (LARSEN-FREEMAN, 1997; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; PAIVA, 2013).

Em John Dewey (1963)¹², a experiência como fenômeno ultrapassa a noção de cognição, levando em consideração o meio onde as interações ocorrem; é um “fenômeno que decorre da natureza biológica dos seres vivos, em seus meios físicos e sociais” (MICCOLI, 2010, p. 23). Também, a reflexão é vista como possibilidade de transformação. Aliás, é defendendo uma educação progressista que Dewey (1963, p. 14) afirma que “a experiência faz crescer a curiosidade, fortalece a iniciativa, e estabelece desejos e propósitos que são suficientemente intensos para transferir uma pessoa para lugares inóspitos no futuro”¹³. De igual modo, ter como base a Teoria de Vygotsky¹⁴ implica no entendimento de que aprendizagem e desenvolvimento humanos acontecem em contextos socioculturalmente constituídos, ou seja, o meio social cumpre um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo (LIGHTBOWN; SPADA, 2013). Já em Maturana (2002; 2005; 2006), o marco miccoliano ganha ênfase para a “ontologia do observar” (MATURANA, 2006, p. 42) (explicado na discussão do olhar do observador, pelo experimento com a salamandra¹⁵) e para as emoções que permeiam as interações humanas recorrentes, que, por sua vez, ocorrem na linguagem – ou, no “linguajar” (MATURANA, 2002, p. 168)¹⁶. Esse autor defende que “o fenômeno do conhecer é biológico” (MATURANA, 2005, p. 37), porque tem o educar como processo de transformação espontânea e congruência progressiva do modo de viver no espaço de convivência – o que ocorre contínua e reciprocamente (MATURANA, 2005, p. 29). Ao estudar a teoria do Caos e da Complexidade (LARSEN-FREEMAN, 1997; 2006; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; PAIVA, 2011), Miccoli e Lima (2012) concebem a experiência como um Sistema Adaptativo Complexo¹⁷, visto

¹² Para a teoria deweyana, ver Dewey (1963).

¹³ Tradução minha para: *Experience arouses curiosity, strengthens initiative, and sets up desires and purposes that are sufficiently intense to carry a person over dead places in the future.* (no original)

¹⁴ Para a Teoria Sociocultural de Vygotsky, ver Lightbown e Spada (2013).

¹⁵ Para o experimento com a salamandra, ver Maturana (2002, p. 79).

¹⁶ Para mais sobre a Biologia do Conhecer associada ao marco de experiências, ver Coelho (2011).

¹⁷ Para a experiência como um Sistema Adaptativo Complexo, ver Miccoli (2014, 33-40).

que “para compreendê-la, toda experiência encapsula um processo, no qual outros eventos que a perpassam são trazidos à tona” (MICCOLI; LIMA, 2012, p. 49). Conforme as autoras (*ibidem*, p. 52), a experiência “transcende ser qualificada como depoimento superficial e subjetivo sobre eventos em aula, por aninhar uma constelação de experiências”.

Com isso, o histórico das investigações com foco na experiência é construído a partir de referências às Ciências Cognitivas, Humanas e Sociais. É reconhecendo suas contribuições que Miccoli (2010, p. 29) propõe que “a experiência é um processo por ter a ver com relações, dinâmicas e circunstâncias vividas em um meio particular de interações na sala de aula, a qual ao ser narrada deixa de ser um acontecimento isolado ou do acaso”. Ela (*ibidem*) acrescenta, ainda, que “o processo reflexivo da narrativa oferece a oportunidade de ampliar o sentido dessa experiência e de definir ações para mudar e transformar seu sentido original bem como aquele que a vivenciou”. Analogamente, Aragão (2014), sustenta que,

a pesquisa voltada para a experiência de alunos e professores em sala de aula de línguas estrangeiras visa: a) expandir nossa compreensão acerca dos processos de ensino e aprendizagem conjugando e triangulando as visões daqueles que vivem a dinâmica na prática seja como alunos, professores e pesquisadores no campo; b) reconhecer o valor atribuído à reflexão sobre as experiências, as possibilidades e os limites do agenciamento das ações que emerge a partir dos sentidos criados na reflexão sobre a experiência; c) fomentar e refletir sobre o devir das transformações que ocorrem em projetos em que esses objetivos estão em jogo (ARAGÃO, 2014, p. 79).

Na literatura de base experiencial (ARAGÃO, 2007; 2014; COELHO, 2011; 2014; CUNHA, 2014; LIMA JUNIOR, 2013; LIMA JUNIOR; CONCEIÇÃO, 2014; ZOLNIER, 2011; 2014), há evidências de que investigações tendo a experiência como construto levam à reflexão, resultando em eventos transformadores na vida dos participantes das pesquisas.

A pesquisa experiencial apresenta uma trajetória evolutiva colaborativa, haja vista que seus estudos permitem “marcos de referência adaptados”¹⁸ (MICCOLI, 2014, p. 55), apresentados em categorias e subcategorias, que buscam dar sentido a eventos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem com foco nas experiências de estudantes, nas experiências de professores, e nas experiências de professores e alunos.

Não apenas os trabalhos desenvolvidos por Miccoli (1997-2017), mas as pesquisas conduzidas por pesquisadores associados a Miccoli pelo Projeto ACCOOLHER¹⁹ buscam dar voz aos participantes numa perspectivaêmica (MICCOLI, 2010; 2014) – i.e., interna, referindo-se à compreensão do fenômeno investigado entendido por quem o experiência, aquele que o

¹⁸ Para “marcos de referência adaptados”, ver Miccoli (2014, p. 55-64).

¹⁹ <http://www.lauramiccoli.com.br/accoolher>

vivencia. Entre os estudos modulados pela perspectiva da pesquisa experiencial, destacam-se: *Desenvolvendo a autonomia pelas trilhas da motivação, autoestima e identidade: uma experiência reflexiva*²⁰ (BAMBIRRA, 2009); *Experiências de indisciplina e aprendizagem: um estudo de caso em uma turma de um curso livre de inglês*²¹ (LIMA, 2009); *Experiência, Emoção e Transformação na Educação Continuada: um estudo de caso*²² (COELHO, 2011); *Transformações identitárias: um estudo sobre as experiências de professoras de inglês em um projeto de educação continuada*²³ (ZOLNIER, 2011); *Mapeando a esperança: um levantamento das experiências no processo de aprendizagem de língua inglesa*²⁴ (SILVA E SOUZA, 2011); *Clássicos adaptados no ensino de inglês: um estudo de caso das experiências dos estudantes em sala de aula*²⁵ (ALONSO, 2011); *Experiências de aprendizagem no contexto on-line: narrativas de estudantes do Projeto IngRede*²⁶ (FERREIRA, 2012); *Coaching instrucional: uma experiência promissora para a formação continuada em serviço de professores de línguas estrangeiras*²⁷ (CUNHA, 2014); e ainda *É preciso propiciar a aprendizagem de inglês na escola: experiências bem-sucedidas para investir no paradigma da eficiência*²⁸ (ARRUDA, 2014).

Com diferentes objetos de pesquisa, esses trabalhos exploram “o potencial da experiência como evidência legítima das questões que acontecem entre participantes, em eventos de aprendizagem em sala de aula, e que intrigam professores, estudantes e pesquisadores” (MICCOLI, 2014, p. 65), validando a possibilidade de ir “além da superficialidade do acontecimento ou fenômeno”, contextualizando-o por meio da reflexão fomentada pelo uso de instrumentos tais como: “autobiografias, diários, narrativas, sessões de visionamento de vídeos, entrevistas, fotografias ou desenhos, bem como projetos de pesquisa-ação” (MICCOLI, 2010, p. 31). Nesse sentido, a autora elucida que

as experiências são uma porta de entrada para a mudança, porque à medida que aquele que vivencia algo e tem a oportunidade de refletir sobre sua experiência, pessoalmente ou com a mediação de um pesquisador, abre-se espaço para uma investigação de eventos relacionados, que pode ter implicações para outra compreensão da própria experiência ou para revisão das atitudes que fazem com que o evento seja concebido da maneira como o é. Desse ponto para uma ação transformadora, a distância é pouca, passando por ponderações e

²⁰ <http://www.letras.ufmg.br/poslin/defesas/1225D.pdf>

²¹ <http://www.letras.ufmg.br/poslin/defesas/1247M.pdf>

²² <http://www.letras.ufmg.br/poslin/defesas/1318D.pdf>

²³ <http://www.letras.ufmg.br/poslin/defesas/1324D.pdf>

²⁴ <http://www.letras.ufmg.br/poslin/defesas/1390M.pdf>

²⁵ <http://www.letras.ufmg.br/poslin/defesas/1414M.pdf>

²⁶ <http://www.letras.ufmg.br/poslin/defesas/1470M.pdf>

²⁷ <http://www.letras.ufmg.br/poslin/defesas/1455D.pdf>

²⁸ <http://www.letras.ufmg.br/poslin/defesas/1150D.pdf>

Capítulo 2 REVISÃO A LITERATURA

questionamentos que, no mínimo, permitem uma visão ampliada da experiência narrada (MICCOLI, 2010, p. 31).

Baseado em Miccoli (2010; 2014) e Miccoli *et al* (2017), as experiências já documentadas evidenciaram haver dois domínios de experiências – *coletivas* e *individuais*, cuja categorização está dividida conforme a natureza dos eventos vivenciados, que podem ser: cognitivos, afetivos, sociais, circunstanciais, pessoais, pedagógicas ou projetivas. As *experiências cognitivas* são aquelas que dizem respeito ao aprender, entender e adquirir conhecimentos. Como *experiências afetivas* são consideradas as que envolvem o lado afetivo ou emocional em ambiente de ensino e aprendizagem. São *experiências sociais* aquelas que se referem às maneiras como a interação e o relacionamento entre professor e estudantes acontecem. São consideradas *experiências circunstanciais* aquelas relacionadas a uma concepção ampliada do meio, moduladas pela interpretação de quem o vivencia, incluindo referências a elementos de natureza física, social e temporal. Por sua vez, são *experiências pessoais* aquelas relacionadas à vida particular do estudante. Estão classificadas como *experiências pedagógicas* as experiências associadas aos procedimentos de ensino, ao material didático, ao uso de novas tecnologias, à avaliação, e demais assuntos referentes ao trabalho docente em sala de aula. E, por último, as *experiências projetivas* são as que se remetem a ações desejáveis, planejadas ou pensadas mas ainda não realizadas, que orientam o aluno na direção da autonomia, ajudando-o a manter o foco em sua evolução.

Mais um exemplo de pesquisa com foco nas experiências de estudantes é o levantamento que realizei em minha pesquisa de mestrado (SILVA E SOUZA, 2011). Nele, foram comprovadas empiricamente relações recorrentes entre a natureza das experiências vivenciadas por aprendizes de LI e a mobilização da esperança, porquanto suas experiências foram orientadas por expectativas pessoais e potencializadas por ações propositadas. Os resultados desse estudo revelaram que: a) podem promover a esperança as experiências que promovem reflexão e aquelas que proporcionam oportunidades para ações direcionadas à alvos; b) podem ameaçar a esperança todo tipo de experiências que bloqueiam as ações do estudante na busca de aprender o inglês; e, c) a esperança do aprendiz é principalmente nutrida nos relacionamentos, i.e., o professor pode nutrir a esperança de seus alunos. Em síntese, as conclusões elucidam que

o empoderamento de aprendizes acontece por meio do cultivo daquilo que têm de mais singular e vital: suas visões e sonhos para o futuro. Desse modo, para o professor é possível empoderar seu aluno fomentando capacidade reflexiva; ajudando-o a ter consciência de seus objetivos e metas e concentrar-se em suas ações; mantendo-o (na medida do possível) engajado no processo de aprendizagem em interdependência consigo (professor) e com seus pares. Essa

interação entre educador e aprendiz pode, de maneira recursiva, nutrir a esperança de ambos (SILVA E SOUZA, 2011, p. 110).

Para a presente pesquisa, utilizei o marco de experiências de Miccoli (2010; 2014) como ponto de partida na análise dos dados, para evidenciar “uma visão da aprendizagem em sala de aula sob a ótica do aprendiz” (MICCOLI, 2010, p. 90). Embora muitas das pesquisas de base experiencial pertencentes ao Projeto ACCOOLHER utilizem o marco para identificar a natureza da experiência como unidade de análise²⁹, aqui, devido à natureza das experiências dos participantes/futuros professores (que não são nem exclusivamente estudantes e nem exatamente professores), a análise realizada privilegiou os domínios ou as grandes categorias de experiências, pois a pergunta que orientou o uso do marco foi “qual é a natureza das experiências encontradas nas narrativas do corpus?” O capítulo de metodologia trará detalhes sobre como fiz uso do marco de referência experiencial.

Dito isso, passo a discorrer sobre o estágio supervisionado: a legislação que o regulamenta, o contexto histórico-social em que foi constituído no curso de licenciatura, bem como sua função na formação docente em pré-serviço.

2.2 Estágio supervisionado

Como disposto na Lei 11.788 de 2008³⁰, em seu Artigo 1º, estágio caracteriza-se pelo “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo” (BRASIL, 2008, p. 1). Por isso, esclarece o §2º do Art. 1º dessa mesma lei, “visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (BRASIL, 2008, p. 1). Deve ser acompanhado pelo professor supervisor da IES e por representante da parte cedente, comprovado por vistos e relatórios de atividades (entregues em um prazo máximo de seis meses) e documentação de aprovação (BRASIL, 2008). Além disso, segundo a Nova Cartilha Esclarecedora sobre a Lei do Estágio³¹ (BRASIL, 2010), pode ser obrigatório e não-obrigatório. O estágio obrigatório é aquele cuja carga horária está determinada no projeto do curso, sendo obrigatório para aprovação na licenciatura e obtenção do

²⁹ Para utilizar o marco de experiências como unidade de análise, o(a) pesquisador(a) deve segmentar e codificar aprioristicamente os dados da pesquisa, conforme categorias e subcategorias previstas no *framework* – como foi operacionalizada, por exemplo, minha pesquisa de mestrado (SILVA E SOUZA, 2011).

³⁰ http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lei11788_25_09_08.pdf

³¹ <http://www.abres.org.br/v01/legislacao/cartilha.pdf>

pretenso diploma; o estágio não-obrigatório é aquele desenvolvido como atividade extracurricular opcional.

Posto isso, esclareço que o presente estudo trata do estágio curricular supervisionado, que é obrigatório aos licenciandos, configurando-se como um instrumento básico para a formação do futuro professor frente às exigências legais, aproximando-o do contexto da realidade profissional. Pode ser realizado em instituições públicas e privadas credenciadas, sem vínculo empregatício. No entanto, em conformidade com o Decreto Municipal no. 14.902/10³², sua realização está condicionada à celebração de convênio com a Secretaria de Educação Municipal (SEME). Para tal, preconiza o Parecer CNE/CP no. 09/2001³³,

é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino (BRASIL, 2001, p. 46).

Ter um projeto apreciado e aprovado pela Direção e Equipe Pedagógica da Unidade Escolar é necessário para celebrar o convênio. Só então, ele pode ser documentado pelo Termo de Compromisso de Estágio da SEME (ANEXO A) firmado entre a IES, a parte cedente e o aluno estagiário.

Para Oliveira (2011), o caminho socio-histórico percorrido por essa disciplina ao longo das últimas décadas está diretamente relacionado aos referenciais tomados pelos cursos de licenciatura. Portanto, na próxima subseção, serão sintetizados tanto a evolução na legislação que regulamenta a educação no Brasil quanto o desdobramento histórico que contextualiza o estágio supervisionado.

2.2.1 Evolução da legislação e histórico da disciplina

A preocupação com a prática de ensino teve origem há quase um século, na década de 1930, com a criação dos primeiros cursos superiores de licenciatura quando da organização da Faculdade Nacional de Filosofia pelo Decreto-Lei 1190/39³⁴ de 4 de abril de 1939. De acordo com o Art. 49 desse texto, aos alunos que concluíam o bacharelado em uma das seções

³² <http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/2010/D14902.PDF>

³³ <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>

³⁴ <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>

oferecidas – a saber: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia (cursos com duração de 3 anos)³⁵, no caso de conclusão regular também do curso especial de Didática (mais 1 ano de instrução)³⁶, seria atribuído o diploma de licenciado.

Nesse modelo “3 + 1”, predominante por várias décadas, subjaziam concepções de primazia da teoria em relação à prática. A partir daí, consta na literatura sobre estágio (BARREIRO; GEBRAN, 2006; OLIVEIRA, 2011; PICONEZ, 2008), houve mudanças significativas da realidade social e das políticas educacionais. No livro ‘Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores’, Barreiro e Gebran (2006) apresentam uma análise histórica da trajetória do estágio supervisionado dos cursos de formação docente, tomando como referencial o contexto sociopolítico-econômico brasileiro e suas principais legislações. De acordo com essas autoras, apesar da evolução dessas políticas educacionais, é possível verificar que mesmo tais reformas “privilegiaram a inclusão e o desdobramento das disciplinas com conhecimentos científicos e deixaram de lado a formação pedagógica” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 41). É relevante mencionar que, como reflexo dessa separação entre conteúdo e método, ainda atualmente pode ser verificada uma concepção dicotômica que distancia a prática na formação do professor.

No início dos anos 1960, apesar do cenário de crise econômica e efervescência política – principalmente com o golpe de Estado pelos militares, em 1964, um projeto de reforma para a Educação Brasileira, formulado desde 1948, é votado e aprovado. Com um atraso de 15 anos, a Lei no. 4024/61³⁷, “ao aplicar princípios constitucionais de 1946, fazia-o tomando por base um contexto socio-político-econômico que já não era condizente com as demandas da década”, explica Oliveira (2011, p. 14). Entretanto, para muitos educadores, a autora acrescenta (OLIVEIRA, 2011, p. 14), “a Lei no. 4024/61 ainda possuía um caráter promissor por duas razões que apresentariam outra configuração à Educação Brasileira: unificação do sistema escolar nacional e descentralização do mesmo”.

Foi após o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961³⁸, com o Parecer no. 292/62, que se passou a exigir para as licenciaturas a inclusão de disciplinas de caráter pedagógico. Mais precisamente, foi com a Resolução n. 9 de 10 de outubro

³⁵ No total, a Faculdade Nacional de Filosofia oferecia 11 cursos ordinários: Filosofia, Física, Química, Ciências Sociais – para citar alguns. Para formação de bacharel nesses cursos, as disciplinas eram voltadas especificamente para a teorização nas áreas específicas.

³⁶ No curso especial de Didática, os bacharéis (dos 11 cursos ordinários) aspirantes à licenciatura cursavam as mesmas disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação.

³⁷ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm

³⁸ <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/129047/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>

de 1969 que ficou estabelecida a obrigatoriedade da prática de ensino das matérias objeto de habilitação profissional sob a forma de estágio supervisionado. No entanto, os currículos das licenciaturas permaneceram destituídos da parte pedagógica. Para Paiva (2005, p. 347), isso era constatado duas vezes: primeiramente, pelo fato de que as instituições de ensino raramente se preocupavam com a formação profissional, deixando-a sob responsabilidade de pedagogos, que sem conhecimento específico de línguas estrangeiras, não eram qualificados para essa tarefa; em segundo lugar [ainda como reflexo do modelo “3+1”], todos os cursos de licenciatura (em geografia, matemática, etc.) possuíam o mesmo conteúdo para as práticas de ensino. Sobre essa resolução, Oliveira (2011) argumenta que

a lei evidenciava a necessidade de o futuro professor ter assegurado o domínio de técnicas pedagógicas por meio de um trabalho teórico-prático, além de ser capaz de relacionar disciplinas teórico-práticas e de ser capaz de compreender a escola em termos de sua estrutura, organização e funcionamento. Contudo, a Prática de Ensino, exclusivamente sob a forma de estágio curricular supervisionado e pelo modo como era realizado, mesmo não tendo intenção explícita, reforçava a separação ou fosso entre disciplinas consideradas teóricas ou específicas e disciplinas consideradas pedagógicas e, sobretudo, aquelas que contemplavam uma carga horária prática, no sentido de serem realizadas fora dos Centros de Formação de Professores ou dos Institutos de Ensino (OLIVEIRA, 2011, p. 19).

Ficava evidente, naquele momento, a não existência da construção pedagógica a partir de contextos específicos das salas de aula da educação básica ou da preocupação de se atender as necessidades reais lá evidenciadas.

Barreiro e Gebran (2006, p. 46) dizem que, na década de 1970, as reformas educacionais concentraram-se na Lei no. 5540/68³⁹ que tratou da Reforma Universitária, determinando as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e na Lei no. 5692/71⁴⁰ que fixou as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º Graus. Marcadas por uma perspectiva tecnicista, na qual o trabalho pedagógico exprimia a organização e a administração dos órgãos públicos, imprimiram um “caráter produtivo ao sistema escolar, fruto da mentalidade tecnocrata e empresarial” (FIOD, 1983, p. 94). Segundo Barreiro e Gebran (2006, p. 47), a proposição dessa 2ª LDB “indicava a extinção das Escolas Normais Ginasiais, restringindo a formação de professores para as séries iniciais no nível de 2º Grau, agora denominada Habilitação Específica para o Magistério (HEM)” e restringia o trabalho docente “à elaboração de um planejamento direcionado pela secretaria e à execução das atividades também sugeridas por essa secretaria (Guias Curriculares Nacionais)” (*ibidem*). A normatização

³⁹ <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>

⁴⁰ <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

explicitada pelos pareceres dessa época (como no Parecer CFE 349/72) gerou muitas críticas por parte da comunidade acadêmica. Entre outras questões, criticou-se a relevância do papel dado à disciplina de Didática, o que “impedia que o estágio curricular supervisionado fosse concebido dentro de um projeto de curso de licenciatura mais amplo, integrador de outras disciplinas do curso, inclusive as específicas, com aspectos não somente pedagógicos, mas políticos”, comenta Oliveira (2011, p. 28). Com isso, era comum que a presença do estagiário na escola básica fosse desvalorizada.

Propondo ajustes nos dispositivos da LDB de 1971 quanto à profissionalização, por causa das restrições na implementação das habilitações específicas, a Lei no. 7.044/82⁴¹ estabelece que “a *qualificação* para o trabalho deixa de ser obrigatória nos moldes inicialmente colocados e é substituída pela *preparação* para o trabalho” (ROMANELLI, 1997; CUNHA, 1991 *apud* OLIVEIRA, 2011, p. 25, grifo meu). Está expresso no Art. 1º dessa lei:

o ensino de 1º e 2º graus têm por objetivo proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício da cidadania (BRASIL, 1982).

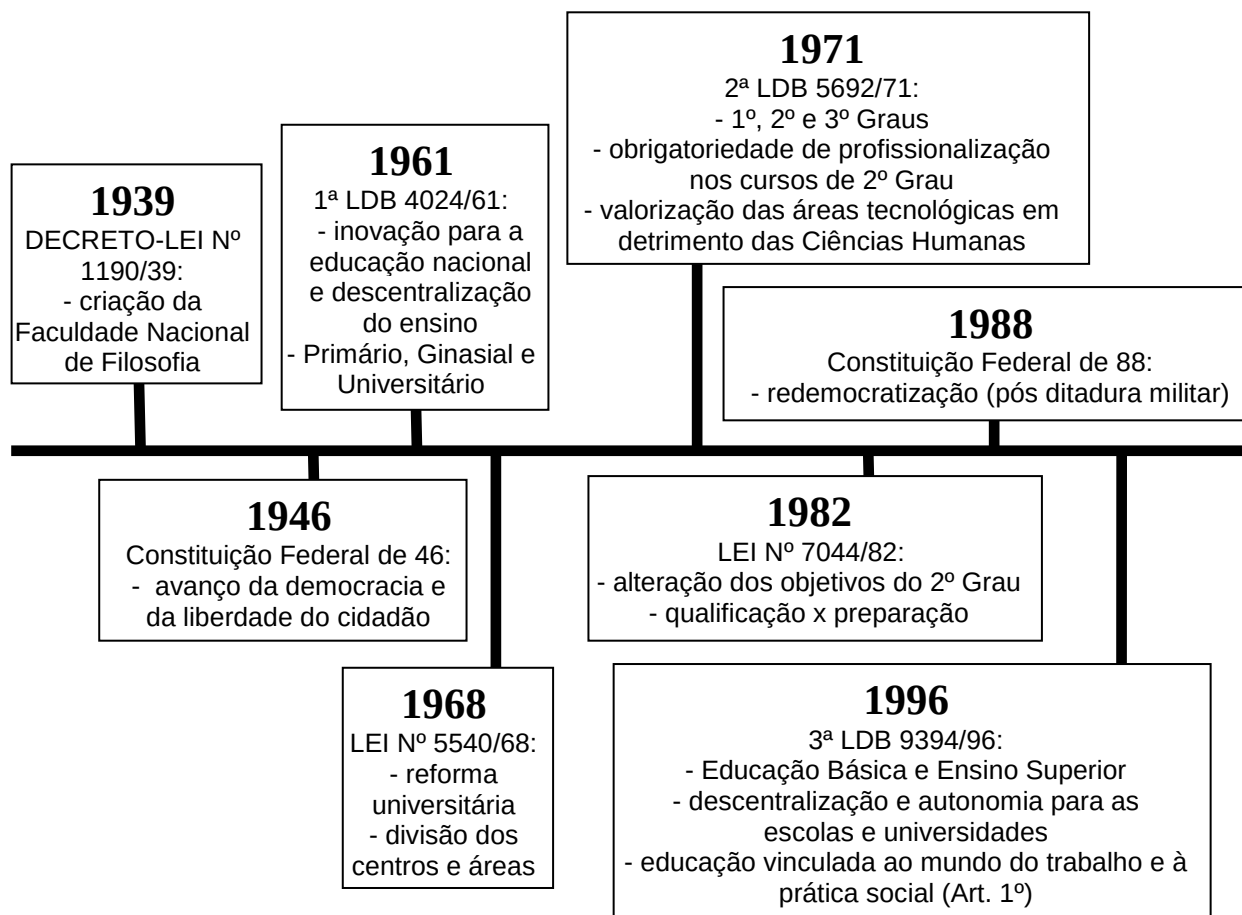
Piconez (2008) comenta que, até a LDB de 1996⁴², o estágio supervisionado era definido como uma disciplina de complementação, cujo papel limitava-se a acrescentar a dimensão prática à formação teórica do futuro professor. Destarte, os princípios e metas das novas diretrizes curriculares (BRASIL, 1996) estabelecem um cenário de mais qualidade para as licenciaturas. Isso pode ser visto no princípio que visa fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão (Art. 61-67, por exemplo); bem como na meta que trata as orientações para as atividades de estágio supervisionado e demais atividades integrantes do saber acadêmico e da prática profissional, reconhecendo habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar.

A Figura 1 (na próxima página) reproduz uma síntese da evolução na legislação brasileira que regulamentou a educação no século passado.

⁴¹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm

⁴² <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>

FIGURA 1 – Linha do tempo da legislação que regulamentou a educação brasileira no século XX



Fonte: elaborada pela autora.

Anos mais tarde, início do século XXI, a relação teoria-prática foi consolidada com a Resolução CNP/CP 2⁴³, de 19 de fevereiro de 2002, que estabelece:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

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 - 1800 (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, 2002).

⁴³ <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>

Assim, em tese, o currículo dos cursos de graduação em Letras deixa de ter como ponto focal as disciplinas (com prioridade para as disciplinas teórico-científicas), promovendo um conjunto de atividades acadêmicas que articulem as dimensões teóricas e práticas. Não somente isso, mas abre-se espaço para a resignificação dos papéis do professor, por meio do desenvolvimento das competências. Conforme as DCN, instituídas pela Resolução CNE/CP 01/2002⁴⁴, no Art. 6º, devem ser consideradas na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, em nível superior:

- I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2002, p. 3).

Paiva (2005) esclarece que entre as competências importantes para o professor de LI, destacam-se o domínio dos conteúdos básicos, referentes ao ensino fundamental e médio, e dos métodos e técnicas pedagógicas, bem como a capacidade de “resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras (PAIVA, 2005, p. 351).

Em síntese, com a evolução da legislação brasileira, quanto ao estágio supervisionado, recomenda-se a superação da dicotomia teoria-prática e o foco nas diversas competências do professor em pré-serviço como marcas de qualidade do ensino na licenciatura. Com esse entendimento, enfatizo a importância de se desenvolver a proficiência linguística, a competência pedagógica e capacidade crítico-reflexiva, propiciando uma formação inicial de professores comprometidos com a transformação social. A partir dessa premissa, numa seção propícia do capítulo metodológico, discorro sobre como a disciplina de estágio supervisionado foi operacionalizada (conteúdo, formatação, abordagem de ensino, etc.), detalhando o *Projeto Formar e Transformar*.

As próximas seções apresentarão propostas de letramento crítico e de justiça social, as quais servem para embasamento de um estágio supervisionado que possibilita esse tipo de formação para o professor de inglês.

⁴⁴ http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf

2.3 Letramento crítico

A palavra ‘letramento’, derivada do termo original ‘*literacy*’ (em inglês), tem implicações conceituais diferentes das utilizadas nos textos da década de 1980. De acordo com Rojo (2009), a distinção entre os conceitos de ‘alfabetismo’ e ‘letramento’ é estabelecida da seguinte maneira: “*alfabetismo* tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita”, enquanto “*letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita [...], recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural” (ROJO, 2009, p. 98). Mattos (2014a, p. 106), apoiada em Castel *et al* (1986, p. 11) e Gee (2008, p. 31), explica o letramento como uma prática social, por ser situacional, sociocultural e historicamente orientado, bem como inerentemente político [fazendo menção das relações de poder entre as pessoas]. Em substituição à visão tradicional, abordagens mais recentes ligadas aos novos estudos do letramento (NEL / NLS) têm enfatizado a noção de “conjunto de práticas sociais”, conceituando o letramento de maneira plural, como em ‘letramentos’ (MATTOS, 2014a, p.110).

Ancorados na Pedagogia Crítica (FREIRE, 1992; 2004; 2018; GIROUX, 1997), os estudos dos letramentos reclamam a relevância da instrução linguística-cultural que contempla a pluralidade/heterogeneidade e relaciona os valores locais (específicos da comunidade) com os valores globais (disseminados pela globalização) (MONTE MÓR, 2012). Portanto,

num projeto de letramentos, as línguas estrangeiras contribuem para o desenvolvimento linguístico e, ao mesmo tempo, para a promoção ou expansão da visão de mundo e para a percepção crítica sobre o ensino de idiomas (MONTE MÓR, 2012, p. 47).

Ao problematizar o termo ‘crítico’, Ferraz (2013) faz referência a três possíveis perspectivas: 1) “crítica como processos de construção de sentido” – adquirida por meio das práticas sociais, como aponta Gee (2004); 2) “crítica como suspeita da verdade” – baseada na hermenêutica de Ricoeur (1978) como ‘preservação das tradições culturais’; e 3) “crítica como ruptura” de um pensamento linear/tradicional – que, de acordo com Monte Mór (2009; 2012), leva à mudança de paradigmas, à consideração de novas ideias e novas práticas. Mencionando Lankshear e McLaren (1993, p. 38), Mattos (2014b, p. 173) define “ser crítico” como uma busca “conscientemente guiada pela intenção de mudar a compreensão [que temos] do mundo e, no mesmo processo, mudar o próprio mundo que habitamos e estamos tentando entender”.

Os movimentos que abordam criticamente o ELE são: os Letramentos Críticos, Novos Letramentos e Multiletramentos. De maneira panorâmica, Ferraz (2013) esboça uma comparação entre essas teorias, sustentando que: os Letramentos Críticos contestam o letramento tradicional/não-contextual, visando à conscientização sociocultural; os Novos Letramentos, por terem foco nas novas formas de aprendizagem a partir do digital, criticam os letramentos que não o incluem; e os Multiletramentos enfatizam as várias formas de criação de sentido (linguística, visual, gestual, etc.).

De maneira geral, essas três perspectivas – os Letramentos Críticos, Novos Letramentos e Multiletramentos – têm enfoque em questões contemporâneas, tais como a era digital e os estudos de gênero. Mattos (2014a) assegura que, conforme essas teorias, o letramento constitui-se nas práticas sociais e ideológicas, a partir das quais o sujeito constrói sentido – diferentemente de como é conceituado pelas práticas tradicionais (um conjunto estático de habilidades e competências). Enquanto priorizam o aspecto sociocultural, todos esses movimentos “são acompanhados de uma orientação pautada prioritariamente por um trabalho de letramento crítico, qualquer que seja a natureza desses modos (verbais ou não verbais, orais ou escritos, impressos ou digitais)” (DUBOC; FERRAZ, 2011, p. 22). Os autores advogam ainda que,

letramento crítico configura-se não como método pré-estabelecido, mas como postura diante de um texto com vistas à compreensão dos privilégios e apagamentos nas práticas sociais (COMBER, 2001). Tal orientação, portanto, desafia o status quo educacional rephraseando e ressignificando o conceito “original” de alfabetização e toda a homogeneidade e fixidez que este conceito encerra no que se refere ao processo de significação (*ibidem*).

Lewison *et al* (2002, p. 382) esclarecem que o letramento crítico é uma corrente epistemológica definida por dimensões fundamentais inter-relacionadas: “1) desconstruir o lugar comum, 2) questionar pontos de vista múltiplos, 3) focar questões sociopolíticas, e 4) mobilizar e promover a justiça social”⁴⁵. Assim, além de constituir-se na visão freireana de linguagem como instrumento emancipatório, tal concepção para o ELE desvela ideologias, valores e normas (PENNYCOOK, 1994).

Discorrendo sobre lacunas e interseções entre o ensino comunicativo e o letramento crítico, Mattos e Valério (2010) salientam que a língua é compreendida como um recurso de criação de sentido para ambas as abordagens, contudo, a primeira visa ao desenvolvimento da competência comunicativa, enquanto, a segunda, ao desenvolvimento da consciência crítica. Essas autoras esclarecem que

⁴⁵ Tradução minha para: 1) disrupting the commonplace, 2) interrogating multiple view-points, 3) focusing on sociopolitical issues, and 4) taking action and promoting social justice. (no original)

Capítulo 2
REVISÃO A LITERATURA

na abordagem comunicativa o aluno aprende a língua estrangeira para a interpretação, expressão e negociação de significado; já no letramento crítico, ele aprende língua (materna e / ou estrangeira) para transformar a si mesmo e a sociedade, se assim lhe convier. Para o ensino comunicativo, a língua é um instrumento de socialização; e para o letramento crítico, ela é, em última análise, um instrumento de poder e de transformação social (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 139).

Para uma teorização mais detalhada das diferenças entre a Abordagem Comunicativa, a Pedagogia Crítica e o Letramento Crítico, segue o Quadro 1 confeccionado por Jordão (2013).

QUADRO 1 – Abordagens educacionais

	Comunicativa	Pedagogia Crítica	Letramento Crítico
Língua	meio de comunicação	código: instrumento da ideologia	discurso: lócus de construção de sentidos
Sentidos	na estrutura textual: contexto linguístico	na materialidade linguística: ideologia social	atribuídos/construídos pelo leitor (comunidades interpretativas)
Criticidade	adaptação a contextos comunicativos	desvendar a ideologia por trás da língua	reflexividade perante (processos de) construção de sentidos
Sujeito aprendiz	desconhece formas e contextos de uso da língua	é vítima da ideologia	problematiza em reflexividade: agência pode ser estimulada pelo professor
Sujeito ensinante	conhece formas e contextos de uso da língua	está liberto da ideologia/conscientizado	problematiza em reflexividade: agência pode ser estimulada pelos alunos
Cultura	compreender as diferenças: constatar e conviver	diferenças (de classe) como rótulos ideológicos – busca homogeneidade: diminuir diferenças	diferenças (classe, gênero, etc.) como produtivas: compreender, processos de construção; exercer agência nas representações
Função da educação	ensinar a respeitar e conviver harmoniosamente com o diferente	ensinar o funcionamento da ideologia (véu) → libertar	problematizar práticas de construção de sentidos/representação de sujeitos; (re)posicionar-se, “ler se lendo”

Fonte: Jordão (2013, p. 87).

O quadro 1 elucida que, diferentemente das demais abordagens educacionais, para o letramento crítico, as funções da educação, do professor e do aluno são consolidadas pela problematização advinda da reflexão. Isto é, por meio da criticidade sentidos são construídos, o que pode estimular agência. Por isso, a importância de letrar criticamente os alunos, problematizando suas práticas de construção de sentidos nos discursos (escritos/orais/visuais) dentro e fora da sala de aula. Menezes de Souza (2011, p. 296) diferencia a “consciência crítica tradicional”, gerada pela Pedagogia Crítica, de uma “consciência crítica redefinida”, advinda do Letramento Crítico, estabelecendo que, no segundo caso, o indivíduo deve ficar sempre consciente do papel ativo que tem na construção de sentido. O resumo dessas ligações e diferenças está no quadro 2, a seguir.

QUADRO 2 – A consciência da Pedagogia Crítica e a do Letramento Crítico

Consciência crítica tradicional	Consciência crítica redefinida
Pedagogia Crítica	Letramento Crítico
Enfoque na escritura do texto: - Como o outro produziu a significação?	Enfoque na leitura do texto: - Como o Eu produz a significação.
Todas as leituras são homogêneas, iguais.	As leituras/escrituras só serão iguais se forem produzidas por leitores/escritores de coletividades sociais iguais. Senão serão desiguais.
Leitura como <i>consenso</i> .	Leitura como <i>dissenso</i> , conflitante.
- Por que o outro escreveu assim? - Porque o outro diz X e quer dizer Y?	- Por que eu entendi/ele entendeu assim? - Por que eu acho/ele acha isso natural/óbvio/inaceitável?

Fonte: Menezes de Souza (2011, p. 296).

A leitura (crítica) a qual se refere o autor (MENEZES DE SOUZA, 2011), fundamentada numa tradição liberal-humanista, também contribui para a visão de mundo dos alunos. Para que se confirme a confiabilidade do texto, foca evidências no contexto, na intenção do autor, na maneira como foi escrito. O letramento crítico, em alternativa, vai além da leitura crítica. Duboc (2011) elucida que a leitura crítica requer discernimento neutro do leitor, à medida que busca desenvolver “a habilidade de compreensão e interpretação textual de forma linear e racional”, enquanto o letramento crítico prevê para o texto a multiplicidade de sentidos, depreendendo “o

desenvolvimento da consciência crítica para além do texto, conferindo ênfase à elucidação de questões sociais” (DUBOC, 2011, p. 736).

No caso desta pesquisa, o letramento crítico serviu de base para guiar os futuros professores por meio da reflexividade, para que buscassem ser agentes de transformação social, na expectativa de que esses, por sua vez, considerando a multiplicidade e complexidade social e cultural de suas conjunturas, proporcionassem a seus futuros alunos uma educação fomentadora de criticidade. Na prática, o letramento promove a responsabilidade ética do professor que concebe o ensino “contextualizado” da língua – como no termo freireano: “palavra mundo”⁴⁶, que contrapõe-se ao conceito de código abstrato e descontextualizado (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 288). Conforme Menezes de Souza (2011),

é que o mundo está contido em determinadas palavras de uma determinada comunidade, ou de forma contrária, cada comunidade constrói o seu mundo através das palavras que ela usa, ou seja, não podemos conceber a linguagem sem conceber o seu uso por determinadas comunidades. Conclusão: a linguagem é social e cultural, a linguagem nunca é abstrata, descontextualizada, nunca é a mesma para toda uma nação, todo um mundo. (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 288).

Então, complementando o que foi dito no início desta subseção, letrar criticamente perpassa a compreensão de língua como prática social (BRASIL, 1996; MATTOS, 2014a; MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2012), o que gera novas formas (múltiplas e complexas) de ensinar e de aprender, baseadas na *produção/busca* de conhecimentos e exercitadas por processos analíticos de (re)construção de significados.

Duboc (2014, p. 220) justifica que essa “postura ou atitude filosófica”, quando assumida pelo professor, é traduzida por ações pedagógicas que ressignificam as aulas de inglês, dado que convidam “a ‘vestir outras lentes’, a colocar-se no lugar do outro”. Em sua tentativa de sistematização (não prescritiva) do letramento crítico, baseando-se essencialmente em Kalantzis e Cope (2008) e Monte Mór (2008), Duboc (2014, p. 222) propõe um trabalho nas “brechas”⁴⁷ do material didático, constituído pelas seguintes etapas: 1ª) “experiências com o conhecido” – atividades que tomam partido daquilo que é familiar ao aluno; 2ª) “experiências com o novo” – atividades que expandem o conhecimento do aluno a respeito daquilo que é não familiar; 3ª) “conceituações” – momento de conscientização do aluno sobre o trabalho de expansão para

⁴⁶ Sobre esse conceito de Freire, Menezes de Souza (2011) explica: “Vejam, a palavra *feijão* aqui, dentro do Brasil: que tipo de feijão imaginamos quando ouvimos essa palavra? Vai depender de onde você está neste país e nós estamos falando de uma mesma nação! Esse é o conceito de palavra mundo: dentro da palavra “feijão” está um mundo de uma determinada comunidade; a nossa leitura vai depender de quem nós somos, de onde nossa comunidade se localiza, quais são os nossos valores, as nossas linguagens” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 289).

⁴⁷ DUBOC, 2014, p. 209-227 *passim*.

além do livro didático; 4ª) “conexões locais e globais” – momento de conscientização do aluno sobre os múltiplos sentidos/local e global; 5ª) “expansão de perspectiva” – momento de ampliação da visão de mundo do aluno, pelo reconhecimento da influência da heterogeneidade em linguagem/identidade/valores; e, por último, 6ª) “transformação” – atividades que propiciam aos alunos transpor a expansão de perspectiva ocorrida para novas atividades/situações/contextos, concorrendo para sua formação ética e responsável. “O trabalho de letramento crítico está justamente na elucidação de questões sociais, culturais e ideológicas no lidar com textos”, sustenta ela (DUBOC, 2014, p. 227), permitindo o “reconhecimento da heterogeneidade e multiplicidade de sentidos”.

O conjunto dessas ações pedagógicas ressignificadas pode ser compreendido como “práticas de letramento”⁴⁸. Em seu livro ‘Ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Escola Pública – Letramentos, Globalização e Cidadania’, Mattos (2015) apresenta dados coletados numa pesquisa realizada com professores de inglês de escola pública, elencando algumas práticas de letramento empregadas por eles. As práticas de letramento apresentadas ilustram “as maneiras com que esses participantes utilizaram diferentes gêneros textuais e atividades de linguagem para ensinar inglês em seus contextos sociais” (MATTOS, 2015, p. 91). Essa autora examina a distinção entre os termos “evento de letramento”, introduzido por Heath (1983), e “prática de letramento”, definido por Street (1984), comumente utilizados nas teorias sobre novos letramentos. Em sua síntese:

Heath (1983, p. 196) define evento de letramento como uma “ocasião em que algo escrito integra a natureza das interações dos participantes e suas interpretações de significado” e Street (1984, p. 1) refere-se a práticas de letramento como uma maneira de focalizar as “práticas sociais e concepções de leitura e escrita” de uma determinada comunidade. (MATTOS, 2015, p. 89).

A partir da diferenciação proposta por Brandt e Clinton (2002, p. 342) para os referidos termos, Mattos (2015, p. 89) afirma que as práticas de letramento são ações “padronizadas, recorrentes e socialmente reguladas”. São essas ações que devem permear a educação. Monte Mór (2012) declara que a proposta tradicional de alfabetização é inadequada e, por conseguinte, propulsora do projeto de letramentos. É a ocasião em que se passa “de uma educação para o letramento para um letramento crítico para a educação” (MATTOS, 2014b, p. 174).

Em suma, o letramento crítico defende a qualidade do ensino como condição essencial de inclusão e democratização das oportunidades futuras. Isso porque ao desenvolverem o senso crítico, professores e alunos tornam-se “agentes de mudança e críticos sociais, e começam a

⁴⁸ MATTOS, 2015, p. 87-196 *passim*.

descobrir caminhos alternativos para o desenvolvimento social e seu próprio” (KUMARAVADIVELU, 2005, p. 32). Kumaravadivelu (2005, p. 32), citando Shor (1999, p. 1), lembra que o letramento crítico “faz a conexão entre o político e o pessoal, o público e o privado, o global e o local, o econômico e o pedagógico, com o propósito de reinventar nossas vidas e promover justiça no lugar da iniquidade”⁴⁹.

Dito de modo simplificado, o ponto de imbricamento entre as teorias de letramento crítico (discutidas em 2.2) e de justiça social (a serem discutidas em 2.3) está em sua complementaridade em apontarem não somente a proposta de ensino por meio da qual a criticidade discente é estimulada, levando à reflexão que possibilita transformação, como também o conteúdo a ser abordado em atividades propositadamente reflexivas, que viabilizam essa abordagem crítica nas aulas de inglês.

Na seção seguinte, discorro sobre a proposta de justiça social.

2.4 Justiça social

Em “A educação de professores e a política da reforma democrática”, Giroux e McLaren (1997, p. 195) asseveram que, na metade do século passado, filósofos e sociólogos da teoria crítica já denunciavam a “crescente padronização, fragmentação e comercialização da vida cotidiana” que fazem desaparecer nas democracias ocidentais o pensamento crítico. Para eles, há reflexos disso por toda parte: no individualismo possessivo, na falta de compromisso com a agenda pública, na intolerância e no desrespeito das interações interpessoais, na vida institucional sem ética ou responsabilidade social, e por aí vai. Nas escolas, a cena não é diferente. Por ter sido grandemente influenciada pela psicologia comportamental e cognitiva⁵⁰,

a teoria educacional tem sido construída em torno de um discurso e conjunto de práticas que enfatizam aspectos metodológicos imediatos e mensuráveis da aprendizagem. Ausentes estão as questões referentes à natureza de poder, ideologia e cultura e como estas constituem noções específicas do social produzem formas particulares de experiência estudantil (GIROUX; MCLAREN, 1997, p. 200).

Essa questão, brevemente discutida no Capítulo 1, traz à tona que práticas pedagógicas verdadeiramente transformadoras devem estar arraigadas em preocupações emancipatórias e

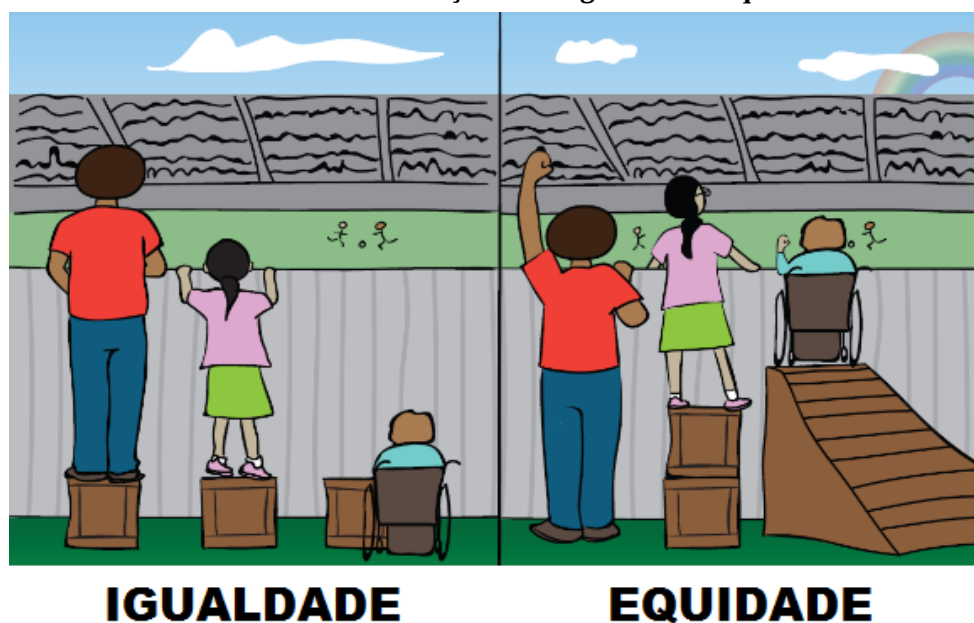
⁴⁹ Tradução minha para: *...connects the political and the personal, the public and the private, the global and the local, the economic and the pedagogical, for reinventing our lives and for promoting justice in place of inequity.* (no original)

⁵⁰ Ver Psicologia Cognitiva em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Psicologia_cognitiva.

ideais democráticos de justiça social, capazes de ampliar precárias expectativas de solidariedade e humanidade. Surgem, com isso, as perguntas consequentes: Como se caracteriza uma educação comprometida com tais princípios? Que tipo de práticas pedagógicas podem promover justiça social na escola? E como elas podem ser legitimadas nas aulas de inglês?

Em primeiro lugar, o conceito de justiça social (AGARWAL-RANGNATH, 2013; HAWKINS, 2011; PILLER, 2016; SENSOY; DIANGELO, 2012; ZEICHNER, 2011) está recorrentemente relacionado à expressões tais como: visão expandida, mudança positiva, ação responsável e colaborativa, diversidade e privilégios, vinculando-se ao princípio fundamental de equidade. Dado isso, evidencia-se uma diferenciação pertinente entre igualdade e equidade (FIGURA 2).

FIGURA 2 – Diferenciação entre igualdade e equidade.



Fonte: <https://cltoronto.ca/bd-summer2016/>.

Igualdade é sinônimo de oportunidades iguais; consequentemente, tratar de maneira semelhante indivíduos distintos é insuficiente para suprir demandas específicas – como a daqueles que pertencem aos grupos minoritários, por exemplo. Equidade, conceito atrelado ao de justiça social, denota compromisso com as particularidades sociais e históricas dos indivíduos; isto é, oportunidades mais justas para todos. A partir dessa diferenciação, agora, fica mais claro pensar na educação para a justiça social. Se todos são tratados com igualdade, a injustiça persiste em habitar a escola, porquanto há a manutenção do *status quo* (SENSOY; DIANGELO, 2012; ZEICHNER, 2011) – isto é, os membros pertencentes aos grupos dominantes continuam com privilégios garantidos.

A visão da educação para a justiça social consolida-se como uma abordagem recorrente em pesquisas internacionais atuais (ADAMS *et al*, 2016; AGARWAL-RANGNATH, 2013; HAWKINS, 2011; PILLER, 2016; SENSOY; DIANGELO, 2012; ZEICHNER, 2011; ZEICHNER *et al*, 2014). A partir da perspectiva de Agarwal-Rangnath (2013), ensinar para a justiça social é

um esforço deliberado e intencional para que se conheça e compreenda os alunos, para manipular as limitações curriculares, manter altas as expectativas de todos eles, e engajá-los num caminho de criticidade para a aprendizagem⁵¹ (AGARWAL-RANGNATH, 2013, p. 4).

Logo, é essencial realizar na escola um trabalho a favor das necessidades sociais/intelectuais/profissionais dos alunos e de seus interesses e alvos, favorecendo a percepção do “mundo multilíngue e multicultural em que vivem” (BRASIL, 1998, p. 66). Em consonância com o letramento crítico, educar para a justiça social perpassa a inclusão sociopolítica de indivíduos em um contexto educacional democrático, admitindo desafios que concernem classe, gênero, religião, necessidades especiais, minorias, etc.

É válido realçar que, como afirma Agarwal-Rangnath (2013, p. 135), “a ação social é particularmente significativa para os alunos quando é relevante para suas vidas diárias e está ligada ao conteúdo aprendido na escola”. Essa é uma premissa básica nas propostas de justiça social. Uma maneira de engajá-los em reflexividade e criticidade pode ser por meio da utilização de material paradidático. Há uma gama de obras literárias, disponível no mercado e/ou online, que abordam questões de justiça social⁵². Livros como ‘*Malala Yousafzai: warrior with words*’ de Karen Legget Abouraya⁵³ e ‘*The Red Piano*’ de André Leblanc⁵⁴ são exemplos dessa literatura. Recomenda-se também trabalhar a biografia de figuras proeminentes, como Helen Keller⁵⁵, capaz de vencer a adversidade de sua condição de surda e muda para tornar-se ativista social e líder humanitária do século XX. Apple (2009) defende que, quando são difundidas histórias reais (com personagens reais, contextualizadas em comunidades reais) de lutas bem-sucedidas em prol da democracia, pode-se iniciar novo foco de ação. Esse autor salienta que

⁵¹ Tradução minha para: ...*a deliberate and intentional effort to know and understand students, manipulate curricular constraints, maintain high expectations for all students, and engage students in a critical pathway for learning.* (no original)

⁵² Para discussão sobre como abordar justiça social em sala de aula, ver Adams *et al* (2016).

⁵³ Veja onde adquirir o livro ‘*Malala Yousafzai: warrior with words*’ de Karen Legget Abouraya em: https://www.amazon.com/gp/product/1630833169/ref=as_li_tl?ie=UTF8&camp=1789&creative=390957&creative_ASIN=1630833169&linkCode=as2&tag=notifolca-20&linkId=LLWBBFK4JRO7ZJM6.

⁵⁴ Veja onde adquirir o livro ‘*The Red Piano*’ de André Leblanc em: https://www.amazon.com/gp/product/0980607019/ref=as_li_tl?ie=UTF8&camp=1789&creative=390957&creative_ASIN=0980607019&linkCode=as2&tag=notifolca-20&linkId=SACTX5JSWHY7752M.

⁵⁵ Conheça a biografia de Helen Keller em: <http://www.biography.com/people/helen-keller-9361967#social-activism>.

“tornar públicas essas ‘histórias’ faz com que a educação crítica pareça ‘factível’, não meramente uma visão utópica sonhada por ‘teóricos críticos’ da educação” (APPLE, 2009, p. 98 – grifo no original)⁵⁶.

Zeichner (2011, p. 15) faz um levantamento das práticas de uma educação inclusiva para a justiça social em programas de formação de professores e documenta como possibilidades: 1) focar no senso de valorização das identidades étnica e social; 2) focar no desenvolvimento do conhecimento acerca de como se dá a relação privilegiados/marginalizados na sociedade; 3) auxiliar professores em formação no autoexame de suas atitudes e opiniões com respeito àqueles que, de alguma forma, são diferentes; 4) gerar expectativas elevadas para todos os alunos (como por exemplo, tornando conhecidos modelos de ensino com alunos carentes); 5) monitorar e analisar cuidadosamente experiências de campo em escolas e comunidades com diversidade cultural, incluindo experiências de imersão nas quais os professores-alunos vivem em comunidades culturalmente diferentes; entre outras.

Nas últimas décadas, *La Cantuta*, um projeto desenvolvido na universidade peruana *Enrique Guzmán y Valle* adotou essa abordagem, proporcionando inclusão a alunos indígenas num contexto de natureza poliétnica e pluricultural (MAURIAL; SUXO, 2011). Por intermédio desse programa, que teve início em 2011, e cujo objetivo principal foi aumentar o nível acadêmico dos melhores alunos dos vilarejos, 223 alunos concluíram o bacharelado e 41 tornaram-se pedagogos. Outro exemplo é o trabalho de *Lee Rusznyak* (NEWFIELD, 2011), uma educadora sul-africana que, em oposição às pedagogias autoritárias da educação do regime *apartheid*, tem promovido práticas participativas democráticas construídas na discussão e negociação. Ela promove um intercâmbio de experiências, levando alunos de áreas rurais para escolas localizadas em centros urbanos e vice-versa, fazendo com que seus alunos cruzem as fronteiras de suas próprias realidades.

Essas iniciativas têm em comum a criação do vínculo entre o lado de dentro e o lado de fora da sala de aula, no que tange aos aspectos distributivos (oportunidades igualitárias) e relacionais. É escopo da educação para a justiça social originar modelos alternativos para a revitalização da formação docente. Por meio desses modelos alternativos pode-se propiciar maior conscientização acerca da influência das escolhas pedagógicas do professor na transformação da sociedade ou na manutenção das condições de desigualdades e preconceitos (AGARWAL-RANGNATH, 2013; HAWKINS, 2011).

⁵⁶ Tradução minha para: *Publicizing such ‘stories’ makes critical education seem actually ‘doable,’ not merely a utopian vision dreamed up by ‘critical theorists’ in education.* (no original)

Em vista disso, no Brasil, torna-se indispensável abordar (e buscar fazer valer) os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998, p. 7) no currículo da formação pré-serviço, já que promulgam que, entre os objetivos do ensino fundamental, o aluno seja capaz de:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio de construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania.

O mesmo texto (BRASIL, 1998) trata de questões específicas sobre o papel da área de língua estrangeira diante da construção de cidadania. De uma perspectiva educacional, preconiza a possibilidade de promoção da compreensão intercultural – o que parece desenvolver a apreciação da própria cultura por meio do conhecimento e valorização de costumes, valores e comportamentos de outras culturas. Também, favorece o trabalho interdisciplinar (com disciplinas tais como Geografia e Arte), possibilitando “uma experiência de vida” que se abre “para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas” (BRASIL, 1998, p. 38). De uma perspectiva pragmática, enfatiza a relevância de se preparar os jovens para a participação competente na sociedade cada vez mais globalizada e tecnologizada, evitando-se a exclusão social (ao universo acadêmico, dos negócios, etc.). Por um lado, favorece a compreensão sobre a posição de dominação do inglês como língua hegemônica, e, por outro, sobre a função da educação como força libertadora (remetendo à pedagogia freireana).

A aprendizagem do inglês, tendo em vista o seu papel hegemônico nas trocas internacionais, desde que haja consciência crítica desse fato, pode colaborar na formulação de contra-discursos em relação às desigualdades entre países e entre grupos sociais (homens e mulheres, brancos e negros, falantes de línguas hegemônicas e não hegemônicas, etc.) (BRASIL, 1998, p. 40).

Conforme o que é abordado nesse documento (*ibidem*), pelo conhecimento dessa cultura e uso da língua, é permitido que os alunos deixem de ser “meros consumidores passivos” e alcancem um status de “criadores ativos”, influenciando na transformação de seu *status quo*. Daí que, como possibilidade de elevar as expectativas educacionais de professores e alunos, a educação de LI no Brasil tem de focar questões de justiça social, expandindo a visão sobre a formação docente.

Concluindo, enfatizo a amplitude do que é educar para a justiça social, em que as ações educativas do professor são orientadas para a criação de um ambiente inclusivo, de superação das barreiras de acesso ao desenvolvimento humano. Entretanto, não parece viável perseverar nessa dinâmica sem esperança. É compelido pela esperança na transformação que o professor sobrepuja os desafios e dificuldades da realidade de injustiças.

A próxima seção discorrerá sobre a teoria da esperança.

2.5 Teoria da esperança

A esperança está etimologicamente relacionada às palavras ‘expectativa’, ‘antecipação’ e ‘possibilidade’, aludindo à busca pelo que se deseja – como já disse em outro texto (SILVA E SOUZA, 2011). Portanto, é compreendida como capacidade extraordinariamente essencial para a existência cotidiana. É uma antecipação positiva que ajuda o indivíduo a reconhecer suas possibilidades (LARSEN, 2016). Nas palavras de Bruinninks e Malle (2005, p. 327), a esperança “é a habilidade de representar eventos futuros de maneira flexível, imaginar diversos resultados possíveis, e trabalhar à luz dessas representações”⁵⁷.

Foi a partir da segunda metade do século XX que os estudos sobre esperança foram disseminando-se, especialmente motivados pelo caráter cada vez mais volátil da sociedade. O crescente interesse pelo construto tem fomentado pesquisas que articulam sobre o papel da esperança na experiência humana, defendendo a eficácia de uma orientação esperançosa e sua relação com resultados favoráveis, a despeito de eventuais adversidades.

O acervo de aproximadamente 4500 livros e artigos do *Hope-Lit Database*⁵⁸, banco de dados da *Hope Studies Central*⁵⁹, por exemplo, concentra referências bibliográficas de estudos

⁵⁷ Tradução minha para: ...is the ability to flexibly represent future events, imagine diverse possible outcomes, and act in light of those representations. (no original)

⁵⁸ <http://www.hope-lit.ualberta.ca/Hope-LitDatabase.html>

⁵⁹ <https://sites.google.com/a/ualberta.ca/hope-studies/what-s-new>

interdisciplinares ligados ao fenômeno, organizados mundo afora. Além disso, uma recente publicação de Bormans (2016), intitulada *The World Book of Hope*, na qual acadêmicos de 41 países representantes dos cinco continentes (Canadá, Gana, França, China e Nova Zelândia – por exemplo) explicam a esperança pelos vieses da Psicologia, Sociologia, Filosofia, Medicina, e Educação. O material encontrado no *Hope-Lit Database* e os textos dessa coletânea certificam a complexidade e a multidimensionalidade do construto, objeto de estudo aqui. E isso também é documentado no livro ‘*Interdisciplinary perspectives on hope*’ de Elliot (2005). O Quadro 3 (abaixo) compila estudos de alguns dos autores mais proeminentes no tocante ao fenômeno em questão.

QUADRO 3 – Aspectos interdisciplinares e multidimensionais da esperança⁶⁰. (Continua)

Área do conhecimento	Autor(es) e obra	Elementos e características específicas dos modelos/teorias sobre esperança
Psicologia	Snyder (2005; 2009)	- Engajamento (ação oposta à desculpabilização) - Agência (determinação voltada para alvos) - Caminhos (planejamento estratégico para obtenção de alvos)
	Jevne (2005)	- Orientação (perspectiva inclusiva das dimensões emocional, cognitiva, comportamental e contextual)
	Averill e Sundararajan (2005)	- Artifício retórico (resposta emocional criativa)
	Larsen (2016)	- Foco (de valores e identidade pessoal) - Senso de antecipação (frente às dificuldades) - Engajamento (frente às possibilidades) - Emoção positiva (frente às incertezas)
	Bruininks e Malle (2005)	- Distinção conceptual e psicológica de estados afetivos correlatos (otimismo, desejo, etc.)
Sociologia	Ludema (2001)	- Princípio relacional (nasce e é nutrida nos relacionamentos) - Estância construtiva (antecipa imagem coerente do futuro) - Dimensão moral (integral passado, presente e futuro) - Poder generativo (fonte de atitudes e sentimentos positivos)
	Ludema e Fry (2008)	- Reflexão apreciativa (viabilizada por interconexões colaborativas que visam a transformação social)

⁶⁰ Versão atualizada do quadro originalmente publicado em Silva e Souza (2011).

Filosofia	Fishman e McCarthy (2007)	- Elo de ligação entre Educação e Democracia
	Nunn (2005)	- Virtude (caráter essencialmente benéfico)
	Dauenhauer (2005)	- Atitude política (de responsabilidade social unificadora)
Medicina	Farran <i>et al</i> (1995)	- Processo experiencial (equilíbrio) - Processo Transcendental (temporalidade) - Processo racional (cognição) - Processo relacional (interconexão)
	Herth (2005)	- Senso de bem-estar geral (esperança generalizada) - Desejo por resultados específicos (esperança particularizada)
Educação	Halpin (2003)	- Visões positivas do futuro (imaginação utópica <i>versus</i> tradicionalismo, fatalismo, relativismo, etc.)
	LeMay <i>et al</i> (2008)	- Experiência dinâmica, temporal e relacional, que pode ser fortalecida na comunidade
	Idan e Margalit (2013)	- Implicação desenvolvimental (relacionada à conquistas acadêmicas e a ajustes educacionais) - Implicação social (relacionada à qualidade do ambiente familiar e escolar)
	Marques e Lopez (2016)	- Engajamento estudantil (aspecto comportamental associado à autolegitimação, saúde mental e resultados acadêmicos positivos) - Recurso transmissível (esforço dos professores para tornar/manter seus alunos focados no estabelecimento de objetivos e na resolução de problemas)
	Rose (2016)	- Engajamento para a conquista de objetivos - Redução dos sintomas de <i>burnout</i> docente e esgotamento discente - Apoio para o sucesso acadêmico
Linguística Aplicada	Mattos (2009a e b)	- Força encorajadora - Conexão interpessoal
	Silva e Souza (2011)	- Empoderamento fomentado pelo professor por meio do desenvolvimento da capacidade reflexiva do aluno - Agenciamento da carreira estudantil - Experiência de interação social orientada por expectativas de sucesso e potencializada por ações propositadas

Fonte: adaptado de Silva e Souza (2011).

Como apresenta o Quadro 3 (nas páginas 36 e 37), modelos e teorias interdisciplinares sobre a esperança ressaltam sua complexidade e multidimensionalidade. Nota-se, por meio das informações apresentadas, que existem concepções diversas quanto à compreensão da esperança. Elas enfatizam: cognição e emoção; seu aspecto relacional, comportamental ou transcendental; sua relação com o agenciamento, a utopia, a desesperança ou a temporalidade. Todavia, tais elementos são considerados imbricados, à medida que apontam para a representação de um fenômeno que favorece o pensamento (cri)ativo e a predisposição ao engajamento.

Sobretudo, entre as teorias de maior destaque, resalta-se a Teoria da Esperança⁶¹, cunhada por Charles Rick Snyder⁶², que surgiu como possibilidade para a pesquisa educacional através da Psicologia. De acordo com Snyder (1995; 2005; 2009), a esperança é um construto orientado para alvos, composto pelos “pensamento agentivo”⁶³ (SNYDER; LOPEZ, 2009, p. 135) e “pensamento estratégico”⁶⁴ (SNYDER; LOPEZ, 2009, p. 135). Os alvos são aquilo que as pessoas querem alcançar, e funcionam como âncoras cognitivas para o pensamento (SNYDER *et al*, 2005, p. 105). Podem variar temporalmente (os que podem ser alcançados em curto ou longo prazo), pela maneira como serão abordados (diretiva ou preventiva), e em relação ao grau de dificuldade (prováveis, de extrema dificuldade ou supostamente impossíveis) (SNYDER; LOPEZ, 2007, p. 18). O pensamento agentivo representa a capacidade cognitiva para iniciar e continuar ações direcionadas para alvos específicos; “um reservatório de determinação e comprometimento com o qual podemos contar para ajudar na mobilização em direção ao alvo”⁶⁵ (SNYDER, 2003, p. 7). O pensamento estratégico, é um tipo de habilidade de planejamento para encontrar caminhos que possibilitem a conquista desses alvos; “uma capacidade mental com a qual podemos contar para encontrar um ou mais caminhos adequados para alcançar nossos alvos”⁶⁶ (SNYDER, 2003, p. 8). Desse modo, Snyder e Lopez (2007, p. 190) definem que a esperança é descrita como a motivação necessária para que haja engajamento que leve a resultados positivos, por meio da cognição mobilizada pelos pensamentos agentivo e estratégico direcionados aos alvos desejados. Ou seja, “esperança é o ‘lado oposto’ ao processo de desculpabilização”⁶⁷ (SNYDER, 2005, p. 103 – grifo no original) – que seria a desculpa ou pretexto

⁶¹ *Hope Theory*

⁶² <http://c.r.snyder.socialpsychology.org/>

⁶³ Tradução minha para: *will power* ou *agency thinking* (no original)

⁶⁴ Tradução minha para: *way power* ou *pathways thinking* (no original)

⁶⁵ Tradução minha para: *a reservoir of determination and commitment that we can call on to help move us in the direction of goal* (no original)

⁶⁶ Tradução minha para: *a mental capacity we can call on to find one or more effective ways to reach our goals* (no original)

⁶⁷ Tradução minha para: *Hope is the ‘other side’ of the excusing process.* (no original)

para a falta de ação. Simplificando a síntese de Snyder e Lopez (2016, p. 12) resumem: “esperança é a crença num futuro melhor e a ação para que ele aconteça”⁶⁸.

Isso posto, entendo que ter esperança implica engajar-se; isto é, estar comprometido com uma ação estratégica voltada ao que se deseja conseguir. Nesse sentido, engajamento consiste na “esperança em ação” (LOPEZ, 2016, p. 36), um ciclo produtivo formado pelo conjunto dos três elementos propostos pela Teoria da Esperança: alvos (objetivos), pensamento agentivo e pensamento estratégico.

No que tange à propagação da esperança no ambiente escolar, Marques e Lopez (2016, p. 90) acreditam que “educadores podem ajudar seus alunos a desenvolver a capacidade de pensar sobre o futuro de maneira complexa, aprimorar um tipo de pensamento maleável sobre como alcançar alvos e como renovar a motivação quando houver carência de força de vontade”⁶⁹. Esses autores discutem o valor do encorajamento voltado para o estabelecimento de alvos concretos e compreensíveis (se possível, destrinchados em submetas) e para o foco constante na busca de seus interesses (externos à sala de aula), salientando também a necessidade de se enfatizar o elogio genuíno como forma recompensadora dos esforços discentes.

Surpreendentemente, há na literatura que discute a esperança em sala de aula (CHANG; YU, 2016; FARRAN *et al*, 1995; MICELI, 2016; ROSE, 2016; SHOREY, 2016; SNYDER; LOPEZ, 2007) evidências empíricas da escassez/ausência da esperança como predecessora de distúrbios psíquicos. A exemplo disso, Chang e Yu (2016, p. 83) discorrem sobre um estudo que revela a ação da esperança em indivíduos pessimistas, aliviando sintomas depressivos. Esses autores (*ibidem*) mencionam a importância de se considerar a confluência da habilidade de crer na obtenção de objetivos pessoais para potencialização da experiência de resultados positivos – ou para, minimamente, atenuar resultados negativos. Um estudo importante desenvolvido por Snyder e Lopez (2007, p. 433) documenta haver uma relação diretamente proporcional entre profissionais desmotivados (com relação à obtenção de seus objetivos) e a suscetibilidade à síndrome de *burnout*⁷⁰. Rose (2016) advoga que, ao se elevar o nível de esperança⁷¹ dos alunos,

⁶⁸ Tradução minha para: *Hope is both the belief in a better future and the action to make it happen.* (no original)

⁶⁹ Tradução minha para: *Educators can help students develop the capacity to think about the future in a complex way, to improve a flexible thinking about how to attain future goals and how to renew motivation when willpower is depleted.* (no original)

⁷⁰ *Burnout* é uma doença que parece acometer especialmente profissionais que trabalham com desenvolvimento humano (professores, assistentes sociais, etc.). Caracteriza-se por um baixo nível de energia que provoca esgotamento do corpo e da mente, geralmente ocasionada por bloqueios nas funções/atividades demandadas pelo trabalho (SNYDER; LOPEZ, 2007, p. 433).

⁷¹ Snyder e seus colegas desenvolveram várias escalas por meio das quais pode-se medir/comparar o nível de esperança em (grupos de) indivíduos: a *Hope Scale* (utilizada com adultos), a *Children's Hope Scale* (utilizada com crianças) e a *State Hope Scale* (utilizada para observar o pensamento direcionado para alvos) (SNYDER;

por meio do engajamento na busca de objetivos, pode-se reduzir o estresse e a exaustão estudantil, além de um potencial *burnout*. Segundo Oettingen (2000), quando as pessoas visualizam os obstáculos e fazem planos concretos para lidar com eles, há maior probabilidade de se alcançar seus objetivos. Com isso, elas são abastecidas da energia necessária à ação.

De certo, essas questões são relevantes para a formação docente. Gradišek (2016, p. 289) diz que “a esperança do professor desempenha um papel vital nas relações entre professores e alunos”⁷². Resultados de sua pesquisa de doutoramento apontam para a importante influência dessa relação (quando positiva) no desenvolvimento pessoal e social do aluno, e em seu nível de satisfação e felicidade. Ela esclarece que

professores com alto nível de esperança são autoconfiantes, otimistas, menos depressivos, reportam elevados índices de bem-estar, e experimentam mais emoções positivas do que negativas em comparação com professores que têm baixo nível de esperança. Eles estabelecem alvos desafiadores para si e encontram maneiras de alcança-los. Eles usam estratégias de resolução de problemas e são eficientes no trabalho⁷³ (GRADIŠEK, 2016, p. 290).

Sua pesquisa revelou que os professores mais satisfeitos com suas vidas e trabalho foram aqueles que expressaram níveis mais elevados de esperança. Isto é, os profissionais mais realizados eram aqueles que agregavam um valor missional à profissão (entendendo-a como um chamado), posto que buscavam contribuir significativamente para a sociedade, proporcionando mudanças positivas nas vidas de seus alunos (GRADIŠEK, 2016, p. 290).

Em conformidade com o que foi argumentado aqui, vimos que a esperança é um recurso estratégico inesgotável, que deve ser disponibilizado, ensinado, transferido, motivado, nutrido – (essencialmente) nas relações. E, para tanto, o ambiente escolar configura-se como um local adequado à esperança, onde professores engajados propiciam a seus alunos experiências que culminam na transformação social. Eles ajudam na superação de obstáculos e no desenvolvimento do máximo potencial discente, por meio de ações educativas transformadoras que suscitam visões favoráveis do futuro e orientam ações responsáveis, propositadas e estratégicas.

A seguir, sintetizo a fundamentação teórica deste trabalho, que resenhou os principais aspectos da pesquisa experiencial, da legislação brasileira do estágio supervisionado, e das

LOPEZ, 2007, p. 192-194). Elas têm sido vastamente utilizadas em pesquisas nas áreas das ciências humanas nas últimas três décadas e meia.

⁷² Tradução minha para: *Teacher's hope plays a vital role in the relationships between teachers and students.* (no original)

⁷³ Tradução minha para: *High-hope teachers are self-confident, optimistic, less depressed, report higher levels of well-being, and experience more positive and less negative emotions in comparison to low-hope teachers. They set challenging goals for themselves and find different alternative ways to achieve them. They use good problem-solving strategies and are effective at work.* (no original)

teorias de letramento crítico, justiça social e esperança. Finalizo o capítulo com uma visão de como esse aporte teórico se aglutina para embasar minha tese.

2.6 Experiências de formação pré-serviço, transformação social e esperança

É de suma relevância perceber relações entre o conhecimento teórico gerado pela pesquisa educacional e as ações desempenhadas no ambiente escolar, pois elas influenciam o desenvolvimento curricular, as políticas educacionais e, por fim, a prática pedagógica. No artigo intitulado *Linking Ways of Knowing with ways of being practical*, Van Manen (1977) pontua três níveis distintos de ação, correlacionando-os à percepções específicas de certas áreas do conhecimento. O primeiro nível está associado à noção de eficiência proveniente da ciência empírico-analítica, que apresenta uma prática mais preocupada com os meios (os procedimentos de ensino) do que com o fim (nesse caso, a aprendizagem). O segundo é o nível da prática interpretativa, ligada à fenomenologia-hermenêutica, que analisa o significado das experiências, percepções individuais e culturais, buscando orientação para a ação pedagógica que justifica e torna legítimo o que é feito instintivamente em sala de aula. O terceiro nível, fundamentado na perspectiva crítica, se dá por meio de experiências mediadas por igualdade e justiça social, promovendo condições sociais e interpessoais para a aprendizagem reflexiva e emancipatória.

Penso ser esse tipo de prática pedagógica transformadora, de ação que tem base na capacidade crítico-reflexiva, que deve ser o objetivo da formação de professores em pré-serviço. É essa prática pedagógica transformadora que, apontando para o futuro, poderá motivar os professores e nutrir sua esperança na própria mudança. Encontrei respaldo em Celani (2008), que reforça a visão do professor de línguas estrangeiras como um profissional da educação, ao escolher o emprego do termo “profissão” em detrimento de “ocupação”. Ela justifica sua escolha, dizendo que “estamos atuando na área do desenvolvimento de valores, de posicionamento na sociedade, no mundo. Estamos atuando na área da preparação para a vida” (CELANI, 2008, p. 30). Assim, como em Giroux (1997), advogo pelo professor transformador: um que deve buscar “impedir aquelas práticas ideológicas e sociais prevalecentes nas escolas que estão em desacordo com as metas de preparar todos os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos” (GIROUX, 1997, p. xii). Esse é um elo de ligação entre as experiências de formação pré-serviço, a esperança e a transformação social.

Ao longo do texto que apresentei nos primeiros capítulos desta monografia, discuti o caráter político do educar (CELANI, 2008; FREIRE, 1992; 2004; 2018; KUMARAVADIVELU, 2005; LEFFA, 2005; 2008b), advogando por uma postura engajada do professor (LARSEN, 2016; MARQUES; LOPEZ, 2016; ROSE, 2016; SNYDER, 2009), que, quando assumida, pode nutrir uma esperança mais nobre e duradoura: a transformação social (ADAMS *et al*, 2016; AGARWAL-RANGNATH, 2013; HAWKINS, 2011; PILLER, 2016; SENSOY; DIANGELO, 2012). Enfatizei ser urgente considerar a não neutralidade das práticas pedagógicas implementadas em sala de aula (HAWKING, 2011; LEFFA, 2008b; 2015; PENNYCOOK, 2010), porque essas práticas docentes têm impacto definitivo nas experiências dos estudantes. Apoiam ou desafiam o *status quo*. Mantém ou desequilibram a injustiça social. Nutrem ou ameaçam a esperança na educação.

Fishman (2007, p. 72) respalda as implicações éticas da esperança na transformação social, vinculada à ideia da educação como ato político. Analisando as congruências das teorias de Dewey (1963), Freire (1992, 2004, 2018) e Snyder (2003), o autor (FISHMAN, 2007) ressalta que a escola é um lugar ideal para a reforma social, alcançada primariamente por meio da conscientização e responsabilização, o que é essencial para se viver com esperança. Isso denota a vocação do educador como agente promotor de democracia. “É um modo de vida que celebra algumas virtudes, como o diálogo respeitoso com os outros, a reflexão crítica, e a ação colaborativa” (FISHMAN, 2007, p. 56). Agarwal-Rangnath (2013, p. 137) apregoa que “ao facilitar a mudança em sala de aula, nós [professores] empoderamos os alunos a colaborar, se organizar, agir, e reafirmar o papel que têm na reformulação do mundo hoje e, portanto, ministramos uma promessa maior, esperança, e possibilidade para o futuro”⁷⁴.

Sob essa ótica é que sou a favor do “trabalho como missão transformadora” (KELLER; ALSDORF, 2014; MILLER, 2012) – uma missão que mobiliza a esperança pelo engajamento na transformação da realidade. Engajado, o professor transformador é esse que desenvolve estratégias para alcançar seus objetivos, preparando-se para os obstáculos de uma realidade desafiadora. Concomitantemente, por meio de suas práticas pedagógicas transformadoras, ele encoraja seus alunos para que assumam uma postura crítico-reflexiva, desenvolvendo ao máximo suas potencialidades.

No Capítulo 3, apresentarei a metodologia de operacionalização da pesquisa.

⁷⁴ Tradução minha para: *By facilitating change in the classroom, we empower students to collaborate, organize, and take action, reaffirming the role of students in shaping the world today, and thus we provide our students a greater promise, hope, and possibility for the future.* (no original)

Capítulo 3

METODOLOGIA

Nós, cientistas, nos tornamos cientistas durante o operar sob a paixão do explicar, quando constituímos a ciência como um domínio particular de explicações, sendo rigorosos em nosso empenho de sermos impecáveis na aplicação do critério de validação das explicações científicas [...]. É esta forma de constituição da ciência e do cientista que dá ao uso da ciência sua peculiar efetividade operacional.
--- Humberto Maturana

Esta foi uma investigação sobre a influência da esperança nas experiências de formação em pré-serviço de professores de LI cursando uma disciplina de estágio supervisionado, para a qual desenvolvi o *Projeto Formar e Transformar*, modulado pelos postulados do letramento crítico para um exercício profissional comprometido com a promoção da justiça social. Sendo assim, nesta seção, discuto conceitos relativos à tipologia desta pesquisa, seu contexto e participantes, descrevendo o projeto desenvolvido no estudo de caso. Em seguida, especifico os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de coleta, de análise e de credibilidade e confiabilidade.

3.1 Pesquisa qualitativa: estudo de caso

A proposta desta pesquisa associa-se ao paradigma qualitativo, que “preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 269). De acordo com Nunan (1992), dentre os aspectos que caracterizam a metodologia qualitativa destacam-se: subjetividade, proximidade dos dados (perspectiva interna), orientação exploratória e expansionista voltada para a descoberta, e realidade dinâmica.

Para operacionalizar a pesquisa, realizei um estudo de caso que, conforme Gil (2010, p. 37) “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou mais objetos, de maneira que

permita seu amplo e detalhado conhecimento. Dörnyei (2007, p. 151) afirma que os “casos são primariamente pessoas, mas pesquisadores podem também explorar em profundidade um programa, uma instituição, uma organização, ou uma comunidade”⁷⁵. Para Gil (2010), esse é um método de pesquisa exploratória, de natureza aplicada (ou seja, produzindo conhecimentos práticos que sejam dirigidos à solução de problemas específicos), amplamente utilizado nas ciências sociais. Por isso, respaldada por Gil (2008, p. 143), realizei esta pesquisa em etapas que compreenderam as fases de: “exploração” – na qual busquei entender melhor o funcionamento do estágio e seus desafios; “formulação do problema” – ao formular perguntas relacionadas às demandas que observei; “construção de hipóteses” – quando adotei uma abordagem crítica (baseada na teoria de letramento crítico e justiça social), criando um projeto para o estágio que julguei atender às demandas observadas; “seleção de amostra” – moldando e remodelando o projeto de estágio, conforme ministrava a disciplina ao longo de vários semestres; “coleta dos dados” – por meio da coleta de narrativas e realizando anotações de campo; “análise e interpretação dos dados” – buscando respostas às perguntas levantadas no início do estudo de caso; e, por último, “divulgação dos resultados” – com a escrita desta tese.

3.2 Contexto da pesquisa

O estudo de caso foi realizado em contexto acadêmico, mais especificamente, por meio da disciplina de *Estágio Supervisionado em Língua Inglesa: Ensino Fundamental*, ministrada para licenciandos do Curso de Letras Português-Inglês de uma faculdade particular (IES), situada na região metropolitana de Vitória, no Espírito Santo. A disciplina é oferecida no quinto (5º.) período, conforme a estrutura curricular do referido curso e entendimento legal sobre a obrigatoriedade de o estágio supervisionado ser oferecido a partir do início da segunda metade da licenciatura⁷⁶. É nesse contexto que caracterizo, a seguir, de maneira pormenorizada, o *Projeto Formar e Transformar* que desenvolvi para o estágio supervisionado e todos os procedimentos adotados ao ministrar essa disciplina voltada para a prática pedagógica em LI.

⁷⁵ Tradução minha para: *Cases are primarily people, but researchers can also explore in depth a program, an institution, an organization, or a community.* (no original)

⁷⁶ <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>

3.2.1 O Projeto Formar e Transformar

O projeto que desenvolvi para o estágio supervisionado foi oferecido no primeiro semestre de 2016 como *Estágio Supervisionado em Língua Inglesa: Ensino Fundamental*. Essa disciplina se desenvolveu em quatro fases que envolveram os professores em pré-serviço⁷⁷ em:

- **Fase 1:** discussões sobre a teoria da área (de ensino crítico de línguas estrangeiras, especialmente);
- **Fase 2:** experiências supervisionadas de docência (ministrando e observando microaulas na IES, e assumindo regência em escola pública da região);
- **Fase 3:** constatação da realidade posta (observando e assessorando (quando possível) um(a) professor(a) de inglês do ensino fundamental em serviço numa escola de sua escolha, e realizando entrevistas com funcionários locais); e
- **Fase 4:** atividades reflexivas sobre a prática pedagógica (com foco no conhecimento empírico dos professores em pré-serviço).

Logo após a aula introdutória do semestre, na qual todas as turmas da IES participaram de uma palestra inaugural com professor especialista da área de Letras, dei início ao projeto. A fim de esclarecer cada uma das fases mencionadas, passo a descrevê-las – como consta no *Cronograma do Estágio Supervisionado* (APÊNDICE A), explicando também o funcionamento das fichas que criei para organização da disciplina.

3.2.1.1 Fase 1: Discussões teóricas

A primeira fase aconteceu na própria IES, em três datas distintas, duas no início do estágio (22/02 e 29/02), outra no meio do semestre (30/05). Para embasamento teórico das atividades propostas para a disciplina, foram definidas leituras que retomassem aspectos fundamentais do ensino crítico de línguas estrangeiras, dando ênfase à necessidade de se promover oportunidades de aprendizagem que propiciem a expansão das perspectivas interpretativas do aluno e a pretensa transformação da sociedade (MONTE MÓR, 2016a; 2016b). É importante mencionar que os licenciandos já estavam familiarizados com os princípios

⁷⁷ A partir daqui, ao utilizar o termo ‘professor em pré-serviço’ estarei me referindo ao participante desta pesquisa. Para referir-me ao professor da escola 2, utilizarei o termo ‘professor regente’. E para referir-me à minha atuação como professora responsável pela disciplina de *Estágio Supervisionado em Língua Inglesa: Ensino Fundamental*, ‘professora supervisora’.

da educação crítica, uma vez que, antes de cursarem a disciplina de estágio, tiveram contato com essa teoria por meio da experiência como alunos de outras disciplinas da grade curricular, em palestras apresentadas na IES, com a participação em projetos de Estudos Independentes, etc..⁷⁸

- Bibliografias básica e complementar

Os textos da bibliografia básica da disciplina *Estágio Supervisionado em Língua Inglesa: Ensino Fundamental* foram os PCN (BRASIL, 1998), para debater sobre o papel do ensino de uma língua estrangeira na conquista da cidadania sob as perspectivas educacional, pragmática, social, e emancipatória, e dois textos de Monte Mór (2012) e de Mattos (2014b), que descrevem princípios e propósitos de uma educação crítica. Propus a discussão dos PCN na disciplina, pois, embora há anos mereçam reformulação, deixando desejar em muitas áreas, são os documentos oficiais em vigor (brevemente serão substituídos pela Base Comum Curricular⁷⁹). Outra leitura trabalhada em sala de aula de estágio foi um trecho do texto de Scrivener (1994), sobre aprender a ensinar. Esses textos foram discutidos, primeiramente, em pequenos grupos, e, depois, com toda a turma, à medida que lançavam luz sobre a maneira como os professores em pré-serviço deveriam relacionar a teoria discutida à prática de suas próprias experiências docentes. Além desses, também foram disponibilizados como bibliografia complementar os textos de Leffa (2005) e Freire (2004), que abordam a conscientização política do papel do educador, e o de Miccoli (2005), sobre a realidade do ELE no país. Em ocasião oportuna, fiz menção a esses textos, encorajando a leitura dos mesmos.

Todos os textos de referência da disciplina, bem como outras leituras da área trazidas pelos próprios professores em pré-serviço para a discussão ao longo do semestre, serviram para fundamentar a seção de Pressupostos Teóricos de um portfólio a ser elaborado por eles (como instrumento avaliativo de conclusão do estágio).

⁷⁸ Antes de cursarem a disciplina de *Estágio Supervisionado em Língua Inglesa: Ensino Fundamental*, todos os participantes desta pesquisa tiveram, ao longo da primeira metade da graduação, várias oportunidades de se familiarizarem com a abordagem crítica de ensino de línguas. A princípio, esses licenciandos tiveram experiências em sala de aula, como alunos de disciplinas que eram ministradas a partir da perspectiva crítica. Em *Língua Inglesa: Leitura* (oferecida no segundo semestre do curso), por exemplo, não somente a temática dos textos escolhidos eram pertinentes ao enriquecimento cultural e filosófico dos alunos, mas também as reflexões que eram propostas a partir dessas temáticas abriam espaço para questionamentos sobre a pluralidade de valores/concepções/visões. Outra oportunidade foi o projeto de Estudos Independentes que coordenei em 2015/1 na mesma IES, intitulado *Educação crítica: uma abordagem de ensino de LE para a promoção de cidadania*. O projeto, que era extracurricular e multidisciplinar, consistiu na realização de levantamento bibliográfico sobre a educação crítica e seus desdobramentos epistemológicos, incentivando a participação discente em eventos acadêmicos.

⁷⁹ A Base Nacional Comum Curricular acaba de ser homologada – precisamente no dia 15 de dezembro de 2017. A partir disso, o MEC estabelecerá um calendário (cerca de 2 anos) para implementação nas escolas. Informações estão disponíveis em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

3.2.1.2 Fase 2: Experiências docentes supervisionadas

A segunda fase do *Projeto Formar e Transformar* envolvia os professores em pré-serviço em três experiências docentes: a primeira microaula (M1) e a segunda microaula (M2) que aconteceram na própria IES, e uma regência (REG) na *escola 1*, todas supervisionadas por mim. As primeiras experiências docentes supervisionadas foram de planejamento, elaboração, apresentação e observação de duas microaulas (M1 e M2).

- Microaulas

Para auxiliar o trabalho dos professores em pré-serviço nas M1 e M2, adotei a coleção *Alive!* (MENEZES *et al*, 2012)⁸⁰, aprovada e distribuída gratuitamente pelo MEC às escolas públicas capixabas. Esse material “apresenta potencial para apoiar um ensino crítico da LI”, como advoga a pesquisa de Pinto (2017, p. 246). Concebe o ensino de LI por meio de temas variados, com uma linguagem acessível aos alunos de ensino fundamental das escolas públicas brasileiras, trabalhando músicas e outros gêneros textuais. Segundo Paiva (2014, p. 29), “os livros didáticos que compõem a coleção trabalham com a língua em uso por meio de amostras de práticas sociais de linguagem autênticas e incentivam os alunos a utilizar o inglês para agir com as palavras”. Servindo de base para o planejamento das atividades a serem realizadas, na elaboração dos Planos de Aula e na apresentação das M1 e M2, aos professores em pré-serviço foram disponibilizados exemplares do Guia Didático (manual do professor) dos livros dos livros: *Alive! 6*, *Alive! 7*, *Alive! 8* e *Alive! 9*, elaborados para o 6º, 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental.

Para as M1 e M2, os licenciandos se agruparam em 16 duplas. Na rodada de M1, realizei um sorteio para definir a ordem de apresentação. Depois, para a rodada de M2, apenas repeti a mesma ordem (como definido no sorteio da primeira rodada). Com os livros em mãos e sob minha supervisão, então, cada dupla definiu a unidade de um dos livros didáticos disponibilizados que gostariam de lecionar na rodada de M1. As unidades não poderiam ser repetidas. Contudo, as microaulas apresentadas na mesma segunda-feira abordavam a mesma unidade, seguindo o desenvolvimento da sequência didática proposta pelo material – a primeira microaula trabalhando o início da unidade, a segunda, as atividades seguintes, e assim por diante. Para simplificar o processo de organização da rodada de M2, decidi pelo *Alive! 8* e escolhi a sequência de unidades com as quais as duplas deveriam trabalhar. As datas de apresentação, os

⁸⁰ Para conhecer a nova edição do *Alive!*, disponibilizada pelo PNLD em 2017, visitar o site: pnld.edicoessm.com.br.

livros e as respectivas unidades didáticas trabalhados nas M1 e M2, de todas as duplas, estão organizados no Quadro 4.

QUADRO 4 – Divisão do material didático para as microaulas

DATA	LIVRO DIDÁTICO	UNIDADE DIDÁTICA	MICROAULA
07/03	<i>Alive! 6</i>	<i>Unit 8</i>	M1: duplas 1, 2, 3 e 4
14/03	<i>Alive! 7</i>	<i>Unit 1</i>	M1: duplas 5, 6 e 7
21/03	<i>Alive! 7</i>	<i>Unit 3</i>	M1: duplas 8, 9 e 10
28/03	<i>Alive! 8</i>	<i>Unit 1</i>	M1: duplas 11, 12, 13
11/04	<i>Alive! 9</i>	<i>Unit 6</i>	M1: duplas 14, 15 e 16
18/04	<i>Alive! 8</i>	<i>Unit 4</i>	M2: duplas 1, 2, 3 e 4
25/04	<i>Alive! 8</i>	<i>Unit 5</i>	M2: duplas 5, 6 e 7
02/05	<i>Alive! 8</i>	<i>Unit 6</i>	M2: duplas 8, 9 e 10
09/05	<i>Alive! 8</i>	<i>Unit 7</i>	M2: duplas 11, 12, 13
16/05	<i>Alive! 8</i>	<i>Unit 8</i>	M2: duplas 14, 15 e 16

Fonte: elaborado pela autora.

O tempo destinado à apresentação de cada microaula (M1 e M2) era de 30 minutos. As duplas faziam suas apresentações para os demais professores em pré-serviço⁸¹ que estavam na IES naquela segunda-feira, tendo seus pares como pretensos alunos. Como todas as apresentações de determinada segunda-feira trabalhavam a mesma unidade do livro didático (ver QUADRO 4), em tese, todos os participantes daquela aula conheciam a sequência didática abordada em sala.

Após a apresentação de cada microaula, havia a oportunidade de discutir sobre as apresentações realizadas, conforme o *Guia para Reflexão sobre a Prática Docente* (APÊNDICE B). Essa ficha, inspirada em Abrahão (2002), tinha por objetivo refletir sobre/documentar os materiais utilizados nas M1 e M2, as técnicas escolhidas, os aspectos fortes e fracos da aula apresentada, e algumas sugestões de ações alternativas para futuras práticas educativas. A ficha deveria ser preenchida durante a apresentação das microaulas e/ou debate entre os colegas da

⁸¹ Para ampliar o escopo das primeiras experiências docentes desses professores em pré-serviço, as microaulas foram apresentadas para os próprios colegas de estágio. Desse modo, a proposta era que todos os estagiários com apresentações de microaulas na mesma segunda-feira deveriam observar (e, posteriormente, discutir) as microaulas apresentadas pelos colegas de turma.

turma e a professora supervisora do estágio. Ao final, ela deveria ser arquivada, para ser posteriormente anexada ao portfólio da disciplina.

Como foi dito, cada professor em pré-serviço apresentou uma M1 e uma M2 na IES. No entanto, para concluir esse ciclo de experiências docentes supervisionadas, também ministrou uma REG numa escola de rede pública escolhida por mim (*escola 1*).

- Regência

Cada professor em pré-serviço ministrou uma REG. Elas consistiam em aulas de 50 minutos, realizadas em grupos de 3 ou 4 participantes (10 grupos no total), que foram formados e organizados a partir da ordem de apresentação das microaulas. Eram ministradas no formato de *Oficina de Leitura em Língua Inglesa*, para alunos de 8º e 9º anos de uma escola municipal de ensino fundamental (EMEF) capixaba (*escola 1*). A escola foi escolhida por atender o público alvo do projeto, ser de fácil acesso, ter boa estrutura física, e por ter gestores conhecidamente comprometidos com projetos voltados para o desenvolvimento de seus alunos.

Como supervisora do estágio, fiz pessoalmente o contato com as responsáveis pela *escola 1*, gerenciando a parceria entre ela e a IES. Primeiramente, formalizei a proposta em visita à diretora. Depois, com as pedagogas dos turnos da manhã e da tarde tratei os detalhes de onde/como/quando/para quem a oficina de leitura poderia ser ministrada. Em seguida, enviei material de divulgação por *email* para elas, que foi posteriormente entregue aos alunos, para fins de obtenção da autorização dos pais e responsáveis (ANEXO B). Foi no início de maio que visitei seis (6) turmas de 8º. e 9º. anos dos períodos matutino e vespertino da EMEF (*escola 1*), dialogando com os alunos sobre a importância do inglês, explicando a proposta da *Oficina de Leitura em Língua Inglesa*, e convidando-os a participar dessas aulas. Aos que tivessem frequência nas aulas (mínimo de 75%) foi prometida (e, na aula de conclusão da oficina, foi entregue) certificação de 10h (ANEXO C).

Houve 61 inscrições (provenientes das seis turmas mencionadas), porém, ficou registrada em listas de presença uma média de 25 alunos por encontro (ANEXO D). No total, foram cinco encontros (segundas-feiras) de regências, ministradas de 18h30min às 20h10min. Não havia intervalo; o segundo grupo de professores em pré-serviço sucedia o primeiro, quando concluído o horário. Aconteceram no auditório⁸² da EMEF, que era bastante amplo e equipado com recursos de áudio e vídeo (notebook, data show, e caixas de som). Porém, não havia quadro.

⁸² Conforme a orientação das pedagogas dessa EMEF, todas as aulas da *Oficina de Leitura em Língua Inglesa* foram ministradas no auditório, porque nenhuma das salas de aula seria capaz de abrigar os 61 alunos inscritos.

Para corroborar o planejamento das atividades a serem propostas na oficina de leitura, a confecção de seus Planos de Aula e a realização dessas aulas, defini de antemão que as regências deveriam abordar estratégias de leitura, a saber: inferência contextual, *skimming*, *scanning*, reconhecimento de cognatos e compreensão de formação de palavras por prefixação e sufixação. Leffa (2008b) apoia o ensino instrumental do inglês, contanto que seja por uma perspectiva crítica⁸³. Todos os professores em pré-serviço estavam familiarizados com as estratégias para leitura em inglês, porque já as haviam estudado numa disciplina (*Língua Inglesa: ESP*) do primeiro período da grade curricular do Curso de Letras na IES. Além disso, haja visto que o tempo disponível para contato com os alunos da *escola 1* seria bastante reduzido (50 minutos cada regência) e a proficiência dos alunos provavelmente desnivelada, seu uso favoreceria a realização de atividades com textos autênticos na língua alvo de diferentes gêneros textuais.

Cada grupo pôde escolher um gênero textual para sua REG. Para Bazerman (2006 *apud* DIAS *et al*, 2013), os gêneros textuais permitem que os alunos assumam um papel agentivo ao viverem situações reais de uso da língua no processo de aprendizagem. Assim, minha proposta de ensinar estratégias de leitura por meio de gêneros textuais⁸⁴ buscou criar oportunidades para construção de sentido com base na apropriação das especificidades de cada gênero textual, desenvolvendo o letramento dos alunos da EMEF (*escola 1*) quanto ao uso do idioma em práticas sociais de comunicação escrita. Em outras palavras, visava estabelecer possibilidade futura de transformação social por meio da conscientização e apropriação das características dos gêneros, desenvolvendo a agência (língua como viabilizadora das práticas sociais) de professores em pré-serviço e seus pretensos alunos. Dessa forma, a proposta parecia otimizar o trabalho nas regências, e, conseqüentemente, a carga horária total da oficina (que era de 10h para participação de todos os estagiários).

No Quadro 5 (na próxima página), apresento a organização das regências para a *Oficina de Leitura em Língua Inglesa*, especificando suas datas de apresentação, e as estratégias de leitura e gênero textual abordados nelas. De acordo com o que foi proposto à turma, a cada grupo foi dada a tarefa de planejar, preparar e assumir uma REG em formato de oficina de leitura, ensinando uma estratégia pré-determinada pela professora supervisora, por meio de um gênero textual previamente escolhido (pelos próprios regentes). Também era imprescindível utilizar a

⁸³ Abordar o ensino instrumental do inglês por uma perspectiva crítica, para Leffa (2008b), realça a multinacionalidade desse idioma. Nesse sentido, várias culturas (inclusive a dos alunos) podem ser apreciadas em sala – ideia subjacente na proposta de Pennycook (1994).

⁸⁴ Para mais sobre o trabalho com gêneros textuais, ver Kalantzis e Cope (2012).

abordagem crítica de ensino de línguas nessa REG, pois seria o momento oportuno para colocar em prática os arrazoados teóricos discutidos ao longo do semestre.

QUADRO 5 – Organização das regências

DATA	ESTRATÉGIA	GÊNERO TEXTUAL	REGÊNCIA
06/06	Inferência contextual	Música	Grupo 1 (3 integrantes)
		Fábula	Grupo 2 (3 integrantes)
13/06	Cognatos	Notícia	Grupo 3 (3 integrantes)
		Poema	Grupo 4 (3 integrantes)
20/06	<i>Skimming</i>	Sinopse de filme	Grupo 5 (3 integrantes)
		Almanaque	Grupo 6 (3 integrantes)
27/06	Prefixos	Música	Grupo 7 (3 integrantes)
	Sufixos	Roteiro de filme	Grupo 8 (4 integrantes)
04/07	<i>Scanning</i>	Biografia	Grupo 9 (4 integrantes)
		Anúncio	Grupo 10 (3 integrantes)

Fonte: elaborado pela autora.

Enfim, eu acompanhava os professores em pré-serviço durante a experiência docente da regência, pois contavam com minha supervisão não apenas no momento do planejamento da oficina (que ocorreu na IES), mas podiam solicitar orientação e sugestões por *email* ou *Facebook*. Ademais, após cada REG, ofereci *feedback* individual enviado por *email* por meio da *Ficha de Avaliação de Regência* (APÊNDICE C). Essa ficha dava retorno individual com relação aos seguintes critérios: cumprimento do Plano de Aula; ministração do conteúdo com continuidade e sequência lógica; domínio do assunto; tempo de duração da aula; flexibilidade para responder questionamentos e dúvidas; postura adequada; pronúncia, gramática e clareza na exposição do conteúdo; recursos didáticos utilizados; movimentação em sala; e, por último, quanto à utilização da abordagem crítica. Trazia também um comentário geral sobre a regência ministrada.

Na próxima subseção, explico a fase do projeto caracterizada pela vivência na *escola 2*, quando os professores em pré-serviço puderam ter contato com a realidade educacional.

3.2.1.3 Fase 3: Constatação da realidade educacional

A terceira fase do estágio, concomitante às fases 1 e 2, foi caracterizada pelas observações, assessoramento (quando possível) de aulas, e entrevistas, realizadas numa escola escolhida pelo próprio estagiário (*escola 2*).

- Observações e assessoramento de aulas

Para vivenciar a realidade educacional, os professores em pré-serviço precisaram observar a dinâmica da *escola 2* e fazer anotações, de maneira criteriosa. Nesse momento, eles foram estimulados a levar os seguintes aspectos em consideração: a estrutura física da escola; o aspecto geral da escola – recepção, organização, cartazes, movimento de alunos e profissionais da escola, pontualidade, disciplina, interação dos alunos entre si e com professores fora da sala de aula etc.; a(s) turma(s) visitada(s) – questões sociais dos alunos, nível de aptidão para o estudo dos conteúdos programados para seu nível, interação entre si, disciplina, participação nas aulas e realização de atividades, homogeneidade ou heterogeneidade, peculiaridades etc.; o(a) professor(a) de inglês – postura, metodologia, interação com os alunos etc.; os conteúdos trabalhados dentro e fora de sala de aula; e quaisquer outros aspectos que tivessem contribuído ou dificultado o processo de ensino-aprendizagem. O assessoramento de aulas era opcional (não obrigatório), ficando a critério do estagiário e do(a) professor(a) regente de inglês da *escola 2*.

Para documentar a vivência dos professores em pré-serviço na *escola 2*, ao longo do processo de observação e assessoramento das aulas, criei a *Ficha de Registro do Estágio Supervisionado* (APÊNDICE D). Eles deveriam preenchê-la com datas, horários de entrada e de saída, e duração de cada visita à *escola 2*, descrevendo as atividades observadas e colhendo assinatura e carimbo do responsável (ANEXO E). Todas as observações realizadas deveriam ser documentadas, juntamente com as devidas fichas, no portfólio da disciplina.

- Entrevistas

Buscando complementar sua compreensão a respeito da educação propiciada na instituição observada (*escola 2*), os professores em pré-serviço deveriam realizar duas (2) entrevistas. Para tal, providenciei uma ficha com explicações de todos os procedimentos que deveriam ser adotados, a qual chamei de *Roteiro para Entrevistas* (APÊNDICE E). Segundo consta nessa ficha, os estagiários deveriam entrar em contato com o(a) diretor(a), pedagogo(a), coordenador(a) e/ou professor(a) de inglês da *escola 2*, convidando-o(a) para uma conversa de

aproximadamente dez (10) minutos. Nessa conversa, além de obter dados pessoais do entrevistado, eles deveriam fazer as seguintes perguntas: 1) Há quanto tempo atua na educação básica? O que tem a dizer sobre as funções que já desempenhou/desempenha?; 2) Quais são os problemas mais recorrentes enfrentados por você no cotidiano escolar? Como você geralmente lida com eles?; 3) Que expectativas você tem com relação a seu futuro profissional? E que expectativas você tem com relação ao futuro de seus alunos?; 4) Existe nesta escola algum projeto de inclusão social ou ação específica voltada para o fomento da cidadania discente? Se sim, explique como funciona; e, 5) Você se acha capaz de transformar a educação? Como poderia contribuir para mudar a realidade da educação na escola em que atua? Você tem buscado essa mudança? As entrevistas deveriam ser gravadas em áudio, e, posteriormente, transcritas. Elas também deveriam compor o portfólio da disciplina.

Nessa fase de constatação da realidade educacional, os professores em pré-serviço poderiam trabalhar individualmente ou em duplas, conforme sua preferência ou disponibilidade. Não obstante, todos os registros feitos no portfólio deveriam documentar sua vivência no ambiente escolar de maneira pessoal (e não coletiva).

A seguir, comento sobre a *Fase 4* do projeto, determinada pelas atividades que fomentaram reflexão sobre as práticas pedagógicas de um professor transformador. Nessa última fase, houve oportunidades de relacionar a teoria à prática, quando revisitamos algumas experiências de ensino/aprendizagem – como professor(a) em pré-serviço (nas microaulas da IES, na regência da *escola 1* e em observação/assessoramento de aulas na *escola 2*) e ainda como aluno(a).

3.2.1.4 Fase 4: Reflexão sobre a prática pedagógica

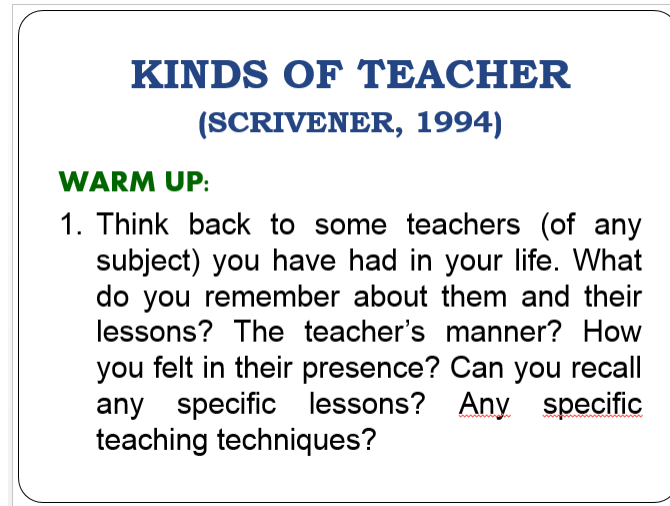
A *Fase 4* do *Projeto Formar e Transformar* aconteceu na IES, em dois momentos distintos, sendo o primeiro na primeira aula de estágio com a turma (22/02) e, o segundo, no último dia letivo (11/07) daquele semestre (2016/1).

- Primeira atividade reflexiva

Foi com a intenção de promover a primeira atividade reflexiva que lancei a seguinte provocação: “Pense em alguns professores (de qualquer disciplina) que você já tenha tido em sua vida. Do que você se lembra a respeito deles e de suas aulas? A postura desses professores?

Como você se sentia na presença deles? Você consegue se lembrar de alguma aula específica? Alguma técnica de ensino específica?”⁸⁵ (SCRIVENER, 1994, p. 06). A Figura 3 apresenta o slide que utilizei para essa atividade, com o excerto retirado do texto original⁸⁶ (em inglês).

FIGURA 3 – Slide utilizado na primeira atividade reflexiva



Fonte: elaborada pela autora.

Essa reflexão serviu de aquecimento⁸⁷ para a discussão teórica que teríamos naquele dia, baseada num trecho do primeiro capítulo do livro de Scrivener (1994, p. 06), quanto aos tipos de professor: “o explicador”, “o envolvente” e “o capacitador”⁸⁸. Nessa tarefa (atividade reflexiva, seguida da discussão teórica), minha intenção foi fazê-los pensar a respeito de experiências que os tivessem marcado como aprendizes; um ponto de partida para a conscientização e responsabilização dos professores em pré-serviço quanto à prática pedagógica transformadora.

- Segunda atividade reflexiva

Após as discussões teóricas fundamentadas no ensino crítico, as experiências docentes supervisionadas (das microaulas na IES e da regência na *escola 1*) e não supervisionadas (observação/assessoramento na *escola 2*), os professores em pré-serviço estavam de volta à IES, para o último dia letivo do semestre. Nesse último encontro, cada um deveria entregar à professora supervisora da disciplina o seu portfólio.

⁸⁵ Tradução minha para: *Think back to some teachers (of any subject) you have had in your life. What do you remember about them and their lessons? The teacher's manner? How you felt in their presence? Can you recall any specific lessons? Any specific teaching techniques?* (no original)

⁸⁶ Ver *Three Kinds of Teacher* (SCRIVENER, 1994, p. 06-08).

⁸⁷ *Warm up*

⁸⁸ Tradução minha para: *the explorer, the envolver, the enabler* (no original)

De acordo com Johnson e Rose (1997), o portfólio é um conjunto de documentos e relatórios, o que reúne informações, observações e reflexões críticas acerca das questões educacionais experimentadas nas atividades de uma disciplina. Sendo assim, no portfólio preparado pelos professores em pré-serviço deveria constar basicamente uma resenha das leituras realizadas, descrições polpudas das experiências docentes com as M1 e M2 na IES e a REG na *escola 1*, e um relato do que foi observado na *escola 2*. Além disso, todas as fichas deveriam estar preenchidas e anexadas a ele, incluindo uma última ficha: a *Ficha de Autoavaliação dos Estagiários* (APÊNDICE F). O propósito dessa ficha era levar o professor em pré-serviço a refletir: a) sobre suas qualidades de aluno (percebidas na disciplina de *Estágio Supervisionado em Língua Inglesa: Ensino Fundamental*); b) sobre suas qualidades de professor (ainda em pré-serviço); e, c) sobre o que vivenciou no estágio.

Dessa forma, o encontro realizado nesse dia (11/07), que aconteceu de 18h30min às 22h, serviu para a entrega dos portfólios e para uma última atividade reflexiva. Nela, os professores em pré-serviço deveriam relatar para os colegas e a professora supervisora algumas de suas experiências do estágio supervisionado. Guiando essa conversa estavam duas perguntas. A primeira foi: Que experiências vivenciadas no estágio supervisionado contribuíram para sua formação docente? A segunda foi: De que maneira suas ações pedagógicas refletem/poderão refletir um exercício profissional transformador? Na sala de aula, as cadeiras estavam dispostas no formato de uma roda de conversa e, em turnos, cada um dos professores em pré-serviço teve a oportunidade de compartilhar suas histórias, refletindo sobre as experiências de formação inicial propiciadas pelo estágio supervisionado.

3.2.2 Organização do estágio supervisionado

Tendo explicado as quatro fases que caracterizaram o *Projeto Formar e Transformar*, esclareço três questões pertinentes: a configuração de revezamento dos professores em pré-serviço (de maneira que as atividades propostas por cada uma das quatro fases não conflitassem), a estratégia de avaliação adotada, e a divisão da carga horária da disciplina.

Primeiramente, faz-se necessário ressaltar que as atividades propostas em todas as quatro fases do projeto foram organizadas em turnos, de maneira que não fossem conflitantes. O Quadro 6 (próxima página) apresenta o esquema de revezamento utilizado para organização dos

professores em pré-serviço enquanto participavam das M1 e M2 na IES, das REG na *escola 1*, e das observações/assessoramento de aulas na *escola 2*.

QUADRO 6 – Esquema de revezamento do estágio supervisionado

DATA	ENVOLVIDOS	LOCAL
15/02, 22/02, 29/02	Toda a turma	IES
07/03, 14/03, 21/03 28/03, 11/04	Professores em pré-serviço responsáveis pela apresentação/observação/discussão das M1	IES
	Demais professores em pré-serviço em observação/assessoramento	<i>escola 2</i>
18/04, 25/04, 02/05 09/05, 16/05	Professores em pré-serviço responsáveis pela apresentação/observação/discussão das M2	IES
	Demais professores em pré-serviço em observação/assessoramento	<i>escola 2</i>
23/05, 30/05	Toda a turma	IES
06/06, 13/06, 20/06 27/06, 04/07	Professores em pré-serviço responsáveis pela ministração das REG	<i>escola 1</i>
11/07	Toda a turma	IES

Fonte: elaborado pela autora.

Ainda, informo que o sistema avaliativo que adotei na disciplina de estágio considerou para as atividades avaliativas realizadas no primeiro bimestre o valor de 5,0 pontos as M1 e M2 [2 x 2,5 = 5,0] e 5,0 pontos a REG [1 x 5,0], e no segundo, 10,0 pontos para o portfólio [1 x 10,0]. A nota final foi calculada pela média aritmética desses valores.

Por último, a carga horária total da disciplina de *Estágio Supervisionado em Língua Inglesa: Ensino Fundamental*, correspondente a 150h, foi assim dividida:

- 80h compostas por discussões realizadas na IES, para embasamento teórico da disciplina (*Fase 1*); experiências docentes supervisionadas – as M1 e M2 apresentadas na IES e a REG ministrada na *escola 1* (*Fase 2*); e reflexão sobre a possibilidade de uma prática pedagógica transformadora (*Fase 4*);

- 40h de constatação da realidade educacional, com observação/assessoramento de atividades na *escola 2* e entrevistas realizadas com profissionais dessa instituição (*Fase 3*);
- 30h de elaboração do portfólio da disciplina (em trabalho extraclasse), que deveria ser entregue à professora supervisora do estágio no último dia de aula, na IES.

A seguir, volto à operacionalização da pesquisa, descrevendo os instrumentos de coleta de dados utilizados neste estudo de caso.

3.3 Participantes da pesquisa

Coletei os dados para a presente pesquisa no primeiro semestre de 2016. Minha turma de estágio supervisionado era inicialmente composta por 33 professores em pré-serviço. Porém, ainda no início do semestre, por motivos que desconheço, 1 (um) deles desistiu da disciplina. A turma era bastante heterogênea. Tinha licenciandos com alta proficiência em inglês e também iniciantes no idioma, alguns com certa experiência em sala de aula e outros que nunca haviam lecionado, com idade variando entre 20 (jovens recém-saídos do ensino médio) e 44 anos (adultos cursando sua segunda graduação).

Naquela ocasião, foi enviada à Faculdade Saberes uma *Carta à Direção* (APÊNDICE G). Então, após receber a anuência da diretora da IES, convidei os alunos do *Estágio Supervisionado em Língua Inglesa: Ensino Fundamental* a participarem da pesquisa, lendo a *Carta Convite aos Estagiários* (APÊNDICE H) para toda turma e comentando-a. É importante mencionar que aos alunos da disciplina foi dada a opção de não participação nessa coleta. Apenas aqueles que aceitaram o convite, assinaram o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (APÊNDICE I) – os quais deverão receber cópia desta monografia, assim que concluída.

Do total de 32 professores em pré-serviço que concluíram a disciplina, 12 participantes foram selecionados a partir de uma amostra estratificada dos portfólios confeccionados pela turma. Após a seleção (explicada em detalhes, a seguir), para certificar-me de que todos os que haviam sido sorteados haviam aceitado meu convite, verifiquei os termos de consentimento assinados (ANEXO F).

A amostra selecionada para o estudo foi de pouco mais do que 30% dos dados coletados por meio dos portfólios da turma. Dörnyei (2007, p. 127) explica que “um estudo qualitativo bem desenhado requer um número relativamente pequeno de respondentes para produzir dados

impregnados e ricos”⁸⁹. Segundo ele (DÖRNYEI, 2007, p. 126), “o objetivo principal da amostra é encontrar indivíduos que possam fornecer *insights* ricos e variados sobre o fenômeno sendo investigado com o intuito de maximizar o que pode ser aprendido”⁹⁰. Quanto às técnicas de amostragens probabilísticas, Carmo e Ferreira (2008) asseguram que uma amostra estratificada deve consistir de uma representação, em proporção idêntica àquela dos dados coletados, dos subgrupos (estratos) que foram previamente identificados na população em estudo. Conforme esses autores, a seleção da amostra estratificada é feita da seguinte maneira: a) identifica-se as categorias relevantes (estratos); b) classifica-se todos os membros da população como pertencentes a cada estrato identificado; c) considera-se a variável a ser estratificada (ou seja, que percentual dos dados deverá corresponder a cada estrato na pretensa seleção); e, d) de acordo com essa variável, seleciona-se aleatoriamente o mesmo número de sujeitos para cada estrato a ser estudado (CARMO; FERREIRA, 2008, p. 211).

Logo, conforme instruída por esses autores, selecionei uma amostra estratificada dos 32 portfólios dos professores em pré-serviço participantes desta pesquisa. Tendo estudado cada um desses portfólios, identifiquei três estratos para classificação, considerando o que foi proposto no projeto de estágio supervisionado com relação ao ensino crítico de LI: *nível 1* – portfólios que *não apresentavam coerência teórica ou prática*; *nível 2* – portfólios que *apresentavam somente coerência teórica*; e *nível 3* – portfólios que *apresentavam coerência teórica e prática*. Para a classificação dos portfólios, busquei identificar os estratos (em *níveis 1, 2 e 3*) com base no que o professor em pré-serviço narrou ali. Para isso, levei em consideração seus relatos, examinando o seguinte sobre a teoria: O professor em pré-serviço retomou (fora da seção destinada ao arrazoado teórico) pressupostos fundamentais sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras? Essa teorização pôde ser encontrada nos relatos sobre suas experiências docentes supervisionadas e/ou de seus pares? Nas narrativas sobre as observações feitas na *escola 2*, houve problematização quanto à teoria estudada? Sobre a prática, busquei constatar se os professores em pré-serviço haviam utilizado a abordagem crítica para planejar e ministrar suas aulas (microaulas e regência). A pergunta-chave foi: Foram propiciadas práticas de letramento em suas experiências docentes supervisionadas (microaulas e regência)? A Tabela 1 (na próxima página) mostra os números que representam os estratos identificados na população do estudo, bem como a variável encontrada.

⁸⁹ Tradução minha para: *a well-designed qualitative study requires a relatively small number of respondents to yield saturated and rich data.* (no original)

⁹⁰ Tradução minha para: *The main goal of sampling is to find individuals who can provide rich and varied insights into the phenomenon under investigation so as to maximize what we can learn.* (no original)

TABELA 1 – Relação numérica dos estratos na população do estudo

PORTFÓLIOS	POPULAÇÃO	VARIÁVEL (representatividade)
- <i>Nível 1</i>	08	25%
- <i>Nível 2</i>	08	25%
- <i>Nível 3</i>	16	50%
Total	32	100%

Fonte: elaborada pela autora.

Como visto na Tabela 1, na população total do estudo (100%) – ou seja, nos 32 portfólios, a variável de representatividade foi de 25% para o *nível 1*, 25% para o *nível 2*, e 50% para o *nível 3*. Com base nessas variáveis, sorteei a amostra estratificada dos dados desta pesquisa, composta por 12 portfólios, subdividida em: 03 portfólios que não apresentavam coerência teórica ou prática (*nível 1*) com relação aos fundamentos preconizados pelo ensino crítico de línguas, 03 portfólios que apresentam apenas coerência teórica (*nível 2*), e 06 portfólios que apresentavam coerência na teoria e na prática (*nível 3*). Veja a representação da amostra estratificada dos dados na Tabela 2.

TABELA 2 – Representação da amostra estratificada dos dados

PORTFÓLIOS	AMOSTRA
- <i>Nível 1</i>	03
- <i>Nível 2</i>	03
- <i>Nível 3</i>	06
Total	12

Fonte: elaborada pela autora.

Após sortear os 12 portfólios, atribuí pseudônimos para cada um dos autores/participantes da pesquisa, a fim de garantir-lhes anonimato e conferir ética aos procedimentos adotados no estudo (CLANDININ; CONNELLY, 2000). Com esse protocolo, as participantes de *nível 1* foram identificadas como Beatriz, Elisa e Luiza; as de *nível 2* como Isabela, Mariana e Ester; e os de *nível 3* como Mateus, Amanda, Miguel, Julia, Gabriela e Karol.

3.4 Instrumentos de coleta de dados

Um método introspectivo viabilizou a pesquisa. A respeito desse assunto, Nunan (1992) define introspecção como:

o processo de observação e reflexão dos pensamentos, sentimentos, motivos, ponderações e estados mentais de um indivíduo com o objetivo de determinar de que modo tais processos e estados determinam nosso comportamento (NUNAN, 1992, p. 115).

Muitos autores (DÖRNYEI, 2007, FREEMAN; RICHARDS, 1996; RICHARDS, 1998; WALLACE, 2001 – por exemplo) advogam pela reflexão como uma maneira efetiva de se promover desenvolvimento profissional autônomo. Por isso, utilizei três instrumentos reflexivos de coleta de dados. Foram eles: as narrativas (gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas) provenientes de atividades que promoveram reflexão na sala de aula do estágio supervisionado; as narrativas provenientes dos portfólios elaborados pelos professores em pré-serviço; e as narrativas provenientes das anotações de campo que fiz ao longo do semestre.

3.4.1 Narrativas

A narrativa é uma forma emancipatória de pesquisa em educação, uma vez que possibilita aos professores refletir sobre suas práticas educativas e agenciar suas ações a partir dessa conscientização, revendo e organizando suas experiências pedagógicas e de vida (TELLES, 2002, p. 18). Telles (2002) coloca que "enquanto adquirem o poder emancipatório de pesquisar e construir uma epistemologia de suas próprias práticas pedagógicas, os professores de línguas participantes de uma pesquisa narrativa garantem um espaço para compartilhar suas histórias e organizar comunidades de conhecimento entre docentes. As histórias contadas pelos professores são simultaneamente, método e objeto de estudo" (TELLES, 2002, p. 19). Ademais, conforme o mesmo autor (TELLES, 2002, p. 22) a pesquisa narrativa pressupõe "um processo educacional em parceria" entre pesquisador e pesquisado, o que implica "o autoconhecimento pessoal e profissional e a desejada melhoria da prática pedagógica e de sala de aula". Sendo assim, os papéis desempenhados por pesquisador e pesquisado são, respectivamente, o de propiciador de reflexão pessoal e profissional e o de agenciador de transformações (TELLES, 2002, p. 23). Isso está diretamente relacionado aos objetivos deste estudo de caso⁹¹.

⁹¹ Ver 1.3.

Neste trabalho, a narrativa foi utilizada a fim de “organizar elementos da consciência em episódios significativos” (POLKINGHORNE, 1988, p. 1). Destaca-se o estudo do mundo por meio de narrativas, já que “a vida [...] é constituída por fragmentos narrativos, representados em momentos historiados no tempo e no espaço, e sobre os quais refletimos e buscamos compreensão em termos de unidades e descontinuidades narrativas⁹²” (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. 17). Porque “viver, contar, recontar, e reviver marcam as qualidades de uma vida”⁹³, sugerem os autores (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. 187).

Segundo afirmam Emerson *et al.* (1995), é de suma importância que os acontecimentos sob investigação sejam capturados e registrados – o que justifica o uso das narrativas como instrumento para a coleta de dados. Na pesquisa aqui proposta, narrativas foram utilizadas como ferramenta para coleta dos dados – um “repositório de experiências”, como sugere Miccoli (2014, p. 29), que serviu para alargar o entendimento sobre experiências de estágio. Por isso, essas narrativas sobre as experiências vivenciadas no projeto de estágio supervisionado foram coletadas por meio de gravação em áudio (e posterior transcrição) de atividades reflexivas realizadas na IES, dos portfólios entregues pelos professores em pré-serviço no último dia letivo da disciplina, e das notas de campo registradas por mim ao longo do semestre. A seguir, forneço detalhamento dos procedimentos realizados na coleta dos dados.

3.4.1.1 Narrativas orais provenientes das atividades reflexivas

Foram coletadas narrativas gravadas em áudio das atividades reflexivas⁹⁴, que posteriormente transcrevi, realizadas na última fase do estágio (*Fase 4*), a saber:

- Na primeira aula da disciplina *Estágio Supervisionado em Língua Inglesa: Ensino Fundamental*, que ocorreu na IES, segundo o *Plano de Curso do Estágio Supervisionado* (APÊNDICE J). As narrativas coletadas nesse momento são provenientes de uma atividade reflexiva que teve como propósito promover a conscientização dos professores em pré-serviço a respeito de experiências de aprendizagem marcantes, elucidando algumas concepções quanto ao que é relevante na prática pedagógica do professor (ANEXO G).

⁹² Tradução minha para: *Life [...] is filled with narrative fragments, enacted in storied moments of time and space, and reflected upon and understood in terms of narrative unities and discontinuities.* (no original)

⁹³ Tradução minha para: *Living, telling, retelling, and reliving mark the qualities of a life.* (no original)

⁹⁴ Ver 3.2.1.4.

- Na aula de encerramento da disciplina *Estágio Supervisionado em Língua Inglesa: Ensino Fundamental*, também realizada na IES. Nesse último momento do estágio, todos os professores em pré-serviço apresentaram um relato oral das experiências docentes mais relevantes vivenciadas nas microaulas da IES, regências na *escola 1*, e nas observações/assessoramento e entrevistas realizados na *escola 2* (ANEXO H). Além disso, puderam comentar sobre suas respostas ao roteiro de perguntas da *Ficha de Autoavaliação dos Estagiários* (APÊNDICE F), bem como quaisquer outros aspectos que julgassem relevantes relacionados à experiência do estágio.

3.4.1.2 Narrativas escritas provenientes dos portfólios

Também foram coletadas narrativas provenientes dos portfólios elaborados pelos professores em pré-serviço, entregues no último dia letivo (ANEXO I). De forma sistemática e reflexiva, essa ferramenta avaliativa serviu para registrar narrativas sobre a experiência do estágio supervisionado, sob a perspectiva do próprio participante, proporcionando a mim a possibilidade de acompanhar o processo de aprendizagem desse professor em pré-serviço.

Para confecção dos portfólios, principal fonte de dados desta pesquisa, os professores em pré-serviço deveriam apresentar os seguintes elementos textuais:

- a) introdução – breve apresentação de si mesmo e da disciplina, em que se pudesse comentar panoramicamente sobre os objetivos do estágio e as atividades realizadas;
- b) perspectivas teóricas – resenha crítica preparada a partir da bibliografia discutida em sala e demais textos afins selecionados pelo professores em pré-serviço;
- c) microaulas – relatório sobre as duas microaulas (M1 e M2) que o professor em pré-serviço ministrou e também sobre todas as que participou/observou/discutiu na IES;
- d) *escola 1* – relatório sobre a regência realizada na escola indicada pela professora supervisora;
- e) *escola 2* – relatório sobre as observações e assessoramento (quando pertinente) de aulas e questões relativas à escola escolhida pelos professores em pré-serviço, bem como a transcrição das duas entrevistas realizadas;
- f) conclusão – texto de retomada das principais considerações sobre as experiências docentes supervisionadas, em que constassem dificuldades e sucessos vivenciados ao longo do estágio.

3.4.1.3 Notas de campo

Complementando o *corpus* de narrativas deste trabalho, foram ainda coletadas notas de campo elaboradas por mim, ao longo do semestre. Segundo Wolfinger (2002) as anotações de campo são importantes instrumentos de coleta de dados, porque são essenciais para direcionar o foco de investigação. Em suas orientações sobre que estratégias usar ao fazer anotações de campo, o autor (WOLFINGER, 2002) orienta dar importância às observações que se destacam como mais relevantes, interessantes ou inesperadas; fazer anotações que englobem o maior número de informações possível; usar uma ordem cronológica para organizar os eventos; fazer anotações sobre o que poderia/deveria ter acontecido para estabelecer possíveis comparações no futuro. Ainda, Clandinin e Connelly (2000) realçam o aspecto interpretativo das narrativas com formato de notas de campo, chamando atenção para o fato de que as anotações do pesquisador são reflexo da maneira como representou as experiências no campo.

Seguindo essas orientações, as notas de campo foram escritas por mim por ocasião das atividades reflexivas realizadas nos primeiro e último encontros da disciplina na IES, quando da supervisão da confecção dos Planos de Aula para as microaulas e antes/durante/depois das apresentações dessas microaulas também realizadas na IES, da orientação que forneci (via *email*) em forma de sugestões aos Planos de Aula confeccionados para as regências na *escola 1* e dos comentários que utilizei para avaliar tais regências. Elas constituem narrativas que serviram para orientar o processo de análise dos dados.

3.5 Procedimentos de coleta de dados

A coleta dos dados foi efetuada no primeiro semestre de 2016. Conforme as quatro fases que caracterizaram o *Projeto Formar e Transformar*, os procedimentos contemplaram: coleta das narrativas provenientes das atividades reflexivas propostas nos primeiro e último encontros da disciplina; notas de campo que escrevi a partir das experiências docentes supervisionadas – das M1 e M2 apresentadas na IES e das R realizadas na *escola 1*, sobre as quais fiz anotações (antes) ao acompanhar e orientar o planejamento dessas aulas e durante sua apresentação; e coleta das narrativas provenientes dos portfólios elaborados pelos professores em pré-serviço

(principal fonte de dados para o *corpus*). A coleta foi feita de maneira sistemática⁹⁵, representada no Quadro 7.

QUADRO 7 – Cronograma dos procedimentos de coleta dos dados

DATA	PROCEDIMENTO DE COLETA
22/02	- Coleta das narrativas dos professores em pré-serviço provenientes da gravação em áudio da primeira atividade reflexiva
29/02	- Anotações de campo da pesquisadora sobre o planejamento das microaulas
07/03, 14/03, 21/03 28/03, 11/04	- Anotações de campo da pesquisadora sobre a apresentação das M1
18/04, 25/04, 02/05 09/05, 16/05	- Anotações de campo da pesquisadora sobre a apresentação das M2
30/05	- Anotações de campo da pesquisadora sobre o planejamento das R
06/06, 13/06, 20/06 27/06, 04/07	- Anotações de campo da pesquisadora sobre a apresentação das R
11/07	- Coleta das narrativas dos professores em pré-serviço provenientes da gravação em áudio da segunda atividade reflexiva - Coleta das narrativas dos professores em pré-serviço provenientes dos portfólios

Fonte: elaborado pela autora.

3.6 Procedimentos de análise de dados

Nesta investigação, o marco de referência de Miccoli (2010; 2014; MICCOLI *et al*, 2017) serviu como um ponto de partida na análise dos dados. Isto é, o arcabouço da pesquisa experiencial, conforme explicitado no item 2.1 do capítulo teórico, foi utilizado como insumo para o procedimento metodológico dessa análise.

Para criar sentido das experiências dos participantes, futuros professores de inglês, as grandes categorias de experiências foram privilegiadas, evidenciando a visão êmica adotada na pesquisa. Seu escopo foi delimitado pela possibilidade de documentar a natureza das experiências do estágio supervisionado da licenciatura, contexto onde se experimentam papéis tanto de estudantes como de professores concomitantemente. A classificação detalhada em

⁹⁵ Ver Cronograma do Estágio Supervisionado (APÊNDICE A).

subcategorias foi considerada desnecessária, tendo em vista que não se buscava a descrição das experiências vivenciadas durante o estágio. Buscava possíveis evidências de que a experiência de vivenciar um projeto de estágio modulado pelo letramento crítico e justiça social fomentaria, nos estagiários, ações educativas moduladas por esse enquadre teórico. Para tal, apenas a natureza das experiências seria suficiente para responder as perguntas de pesquisa subsequentes, a saber: “nas ações educativas propostas pelos participantes, há evidências de atividades inovadoras que caracterizem práticas de letramento? Essas ações educativas estão alinhadas a pressupostos das teorias de letramento crítico e de justiça social trabalhados no estágio supervisionado? Que experiências vivenciadas pelos professores em pré-serviço podem mobilizar a esperança quanto ao seu papel transformador na sala de aula de língua inglesa? De que maneira essa relação pode ser estabelecida?”.

Portanto, o que ficou ressaltado na análise dos dados foi a natureza complexa das experiências, abordada por uma perspectiva coletiva do que foi narrado – *Experiências Coletivas*, e por outra perspectiva particularizada – *Experiências Individuais*⁹⁶. Com efeito, sua complexidade está no fato de serem formadas por amálgamas de experiências de várias naturezas (MICCOLI *et al*, 2017), recebendo significado preponderante no contexto em que emergem nas narrativas.

Dessa feita, os procedimentos de análise seguiram etapas distintas e consecutivas. Na primeira etapa, realizei a análise fenomenológica das narrativas provenientes dos portfólios sorteados para a amostra estratificada (instrumento principal de coleta dos dados). Para a segunda etapa, transcritas as narrativas orais provenientes da primeira atividade reflexiva, realizei a análise fenomenológica dessas narrativas também (de maneira independente da anterior), ou seja, das narrativas provenientes da primeira atividade reflexiva dos participantes (autores dos portfólios sorteados para a amostra estratificada). Depois, transcrevi também as narrativas orais provenientes da segunda atividade reflexiva. A terceira etapa foi a análise fenomenológica dessas narrativas (que, novamente, aconteceu de maneira independente das anteriores), ou seja, das narrativas provenientes da segunda atividade reflexiva dos participantes (autores dos portfólios sorteados para a amostra estratificada). Finalmente, na quarta etapa, cruzei os dados das análises fenomenológicas (das etapas 1, 2 e 3), juntamente com as notas de campo (narrativas que eu mesma escrevi). Essas quatro etapas são descritas em detalhes, a seguir.

⁹⁶ Na análise de dados desta pesquisa, os termos ‘*Experiências Coletivas*’ e ‘*Experiências Individuais*’ têm o uso do senso comum.

Dando início aos procedimentos de análise, realizei uma análise fenomenológica (MOUSTAKAS, 1994; VAN MANEM, 1990) das narrativas encontradas nos 12 portfólios sorteados para a amostra estratificada. Moustakas (1994, p. 26), fazendo referência ao conceito de *Epoche*⁹⁷ desenvolvido por Husserl, advoga que “o que aparece na consciência é o fenômeno”⁹⁸. Segundo Moreira, (2004, p. 66), “num sentido mais amplo, aquilo que aparece provê o ímpeto para a experiência e para a geração de novo conhecimento”. Por isso, é a máxima da fenomenologia: a volta às próprias coisas. Foi assim que, segundo propõem estudiosos desse método (CRESWELL *et al*, 2007; FINLAY, 2008), questionei o fenômeno universal, ou seja, o que havia em comum nas experiências narradas pelos participantes. Para essa análise descritiva e interpretativista, esses estudiosos dos métodos fenomenológicos⁹⁹ recomendam: 1) analisar o significado individual das narrativas, realçando ideias centrais presentes nas narrativas e citações significativas que ajudem a compreender a experiência vivenciada; 2) agrupar essas ideias em unidades de sentido (temas abrangentes); 3) identificar situações/contextos nos quais esses temas aparecem; 4) descrever a essência da experiência num texto que aborda as variadas experiências e os diferentes contextos em que a experiência acontece; 5) refletir sobre as semelhanças e diferenças entre a essência descrita pela pesquisadora (após a análise dos dados) e a literatura da área (CRESWELL *et al*, 2007, p. 255).

Para a segunda etapa, transcrevi todas as narrativas orais coletadas nas gravações em áudio da primeira atividade reflexiva que realizei em sala de estágio. A partir dessa transcrição, fiz uma análise fenomenológica (MOUSTAKAS, 1994; VAN MANEM, 1990) das narrativas dos participantes (sorteados pela amostra estratificada dos portfólios) – de maneira independente da primeira análise (realizada nos 12 portfólios). Depois, preparando-me para a terceira etapa dos procedimentos de análise, transcrevi todas as narrativas orais coletadas nas gravações em áudio da segunda atividade reflexiva, que aconteceu no último encontro da disciplina. Mais uma vez, a partir dessa outra transcrição, fiz uma análise fenomenológica das narrativas dos participantes (sorteados pela amostra estratificada dos portfólios) – de maneira independente das primeiras (realizadas nos 12 portfólios e a partir da transcrição da primeira atividade reflexiva). Moreira (2002, p. 60) enfatiza que “sempre que se queira dar destaque à experiência de vida das pessoas, o método de pesquisa fenomenológico pode ser adequado”. Assim, foi conduzida a análise

⁹⁷ Na conceituação de *Epoche*, Husserl (filósofo alemão que estabeleceu a escola da fenomenologia) “reconhecia o valor crucial de se retornar ao eu para descobrir a natureza e o significado das coisas da maneira como aparecem em sua essência” (MOUSTAKAS, 1994, p. 26).

⁹⁸ Tradução minha para: *What appears in consciousness is the phenomenon*. (no original)

⁹⁹ Para um estudo fenomenológico, realizado a partir de experiências vivenciadas no estágio supervisionado, ver SILVA E SOUZA; BARRETO (2015).

fenomenológica dos dados neste estudo, com o objetivo de apontar a essência das experiências vivenciadas no estágio supervisionado, lançando luz sobre questões que poderiam responder às perguntas de pesquisa.

Para concluir o processo de análise dos dados, foi realizada uma triangulação dos resultados das análises fenomenológicas (conduzidas nas etapas 1, 2 e 3) e as notas de campo, conforme sugerem Dörnyei (2007) e Miccoli (2010). Marconi e Lakatos (2011, p. 283) dizem que a técnica da “combinação de metodologias diversas no estudo de um fenômeno tem por objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do fato estudado”. Na próxima seção, elenco os procedimentos de validação interna e externa que realizei ao longo desta pesquisa.

3.7 Procedimentos para credibilidade e confiabilidade

A Academia Brasileira de Ciências, por meio do ‘Guia de Recomendações de Práticas Responsáveis’, estabelece princípios de conduta adequados como premissa de rigor e integridade para a pesquisa científica. Nesse sentido, especialmente por compreender a natureza interpretativista desta pesquisa, realizei alguns procedimentos para credibilidade e confiabilidade que buscaram privilegiar questões éticas (CELANI, 2005; DÖRNYEI, 2007).

Conforme Dörnyei (2007), a credibilidade da pesquisa está relacionada à qualidade das interpretações. Por isso, contribuiu para a credibilidade desta investigação o fato de ter assumido uma perspectivaêmica, dando voz às experiências vividas pelos próprios participantes por meio de suas narrativas. De igual modo, corroborou sua credibilidade a realização da triangulação das análises dos dados (de acordo com os procedimentos descritos na subseção anterior) e a abordagem das perspectivas coletiva e individual dessas experiências narradas.

Já a confiabilidade da pesquisa indica o quão consistente o resultado das análises pode ser em circunstâncias distintas, assevera Dörnyei (2007). Dessa forma, para conferir consistência aos resultados e assegurar a validade das análises fenomenológicas das narrativas, efetuei dois procedimentos de validação interna¹⁰⁰ (DÖRNYEI, 2007, p. 50). Em primeiro lugar, antes da escrita do projeto de doutorado que deu origem a esta tese, foi realizado um estudo piloto. Trata-se do artigo intitulado ‘Reflexão crítica e justiça social: esperança para as experiências de formação docente’, publicado nos anais do I Congresso Internacional de Letras, Artes e Cultura.

¹⁰⁰ *Intra-rater Reliability Check*

Capítulo 3 METODOLOGIA

Os resultados desse estudo (SILVA E SOUZA, 2013) serviram de orientação não somente para a reorganização da disciplina de estágio supervisionado que ofertei nos semestres posteriores (contexto de coleta dos dados), mas também para algumas escolhas metodológicas que fiz para o referido projeto. O segundo procedimento de validação interna consistiu em refazer a análise fenomenológica de todas as narrativas do *corpus* da pesquisa, uma segunda vez, cerca de dois meses após ter concluído as análises pela primeira vez. Dessa maneira, pude refinar a análise daquelas narrativas provenientes dos 12 portfólios sorteados por meio da amostra estratificada e também das narrativas desses participantes encontradas na transcrição das primeira e segunda atividades reflexivas. O procedimento de validação externa da confiabilidade dos dados foi realizado por outra pesquisadora do Projeto ACCOOLHER, já familiarizada com as categorias do Marco de Referência de Experiências, corrigindo inconsistências na categorização de experiências.

Apresentados todos os procedimentos utilizados para garantir credibilidade e confiabilidade na operacionalização desta pesquisa, o próximo capítulo traz a descrição e interpretação dos resultados elucidados.

Capítulo 4

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No fundo, o que se coloca é que o engajamento do educador e do educando seja qualquer coisa substantivamente crítica, curiosa. Uma educação que vá dentro da razão de ser dos fatos se aproxima tanto quanto possível cientificamente da explicação do mundo, portanto, implica criticidade, crítica, indagação, medo, dúvida, aventura, risco. Como é possível criar sem liberdade?
--- Paulo Freire

Por meio da abordagem fenomenológica de análise dos dados (MOUSTAKAS, 1994; VAN MANEM, 1990), realizei o tratamento das narrativas e atividades reflexivas em triangulação com as notas de campo. Levantei temas abrangentes que, ambientados em situações específicas, caracterizam a essência das experiências (CRESWELL et al, 2007) relatadas pelos participantes, partindo das grandes experiências já identificadas pelo marco de experiências de Miccoli (2010; 2014). Isso possibilitou criar sentido do emaranhado de dados do corpus, já que os temas que emergiram se remetem a eventos circunstanciais, emocionais, pedagógicos, etc. Como em Miccoli (2010, p. 38), “a comparação dos depoimentos dos estudantes levou à identificação de similaridades e diferenças nas experiências relatadas” – o que apontou para a natureza dual dessas vivências.

Partindo daí, organizei a redação deste capítulo em duas partes. A primeira ressalta as experiências socialmente compartilhadas: *Experiências Coletivas*, em que trato a perspectiva coletiva das experiências de formação em pré-serviço. A segunda traz descrições polpudas das experiências singulares: *Experiências Individuais*, em que trato as experiências vivenciadas por 3 (três) dos 12 (doze) participantes, no intuito de evidenciar a perspectiva individual daquilo que foi experimentado ao longo do *Estágio Supervisionado em Língua Inglesa: Ensino Fundamental*.

4.1 Experiências coletivas de estágio supervisionado

A primeira seção deste capítulo apresenta as experiências coletivas vivenciadas pelos participantes, com subseções que tratam dos domínios de experiências (MICCOLI, 2010; 2014) recorrentes que emergiram das narrativas que se referem, a saber: experiências cognitivas, experiências afetivas, experiências sociais, experiências circunstanciais, experiências pessoais, experiências pedagógicas, experiências projetivas sobre o processo de ensino e aprendizagem do inglês no estágio supervisionado.

4.1.1 Experiências cognitivas

As experiências cognitivas se referem à relevância da disciplina de estágio supervisionado para a formação em pré-serviço, validando-o como possibilidade de vivenciar a sala de aula e a rotina escolar da educação básica, e como oportunidade de se colocar teoria em prática. Nessa categoria, também são elucidadas as fases do *Projeto Formar e Transformar*, e as dificuldades enfrentadas pelos participantes ao longo do semestre letivo.

Para começar, a análise do *corpus* revelou que os professores em pré-serviço mencionaram o estágio como relevante para a formação inicial, como atestam os depoimentos:

[1] O estágio supervisionado de fato é muito importante para o estagiário, pois se adquire experiência acerca das funções que nos são atribuídas como educadores. [Portfólio de ISABELA, p. 14]¹⁰¹

[2] As etapas do estágio supervisionado, regidas pela Profa. Andréa Santana com a intenção de nos preparar para ministrar aulas para as turmas de ensino fundamental de maneira bem desenvolvida, trouxeram para a sala de aula propostas de letramento crítico e de educação de cidadania, de modo a serem essenciais no currículo de cursos de licenciatura. [...] O período de estágio foi de imensa relevância. Aprendi muito. [Portfólio de KAROL, p. 3, 20]

[3] Essa foi uma experiência de suma importância para nós, pois foi nosso primeiro contato com a língua estrangeira em ministração de aula. [...] A experiência de estágio foi de suma importância para minha vida acadêmica e profissional. [Portfólio de BEATRIZ, p. 4, 17]

¹⁰¹ Como já foi dito nesta tese (*passim*), as experiências são moduladas, determinadas pelo contextos em que se dão, ao mesmo tempo em que o contexto é também modificado pela ocorrência de cada uma dessas experiências. É por isso que os excertos deste capítulo apresentam segmentos de narrativas correspondentes aos domínios de experiência em discussão – cognitivo, na primeira subseção; afetivo, na segunda; social, na terceira; e assim sucessivamente, podendo, contudo, incluir também experiências de outros domínios, como complementação do relato de vivência do participante. E isso serve para contextualização da argumentação que sustento aqui.

Capítulo 4

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Conforme a narrativa de Beatriz (excerto 3), o estágio supervisionado propicia a muitos licenciandos um primeiro contato com a sala de aula de inglês. Diga-se de passagem, entre os participantes desta pesquisa, apenas Miguel, Elisa e Mariana possuíam alguma experiência profissional nessa área, portanto, essas experiências caracterizavam a estreia da maioria deles. Essas experiências foram valorizadas, particularmente, devido ao desenvolvimento promovido aos professores em pré-serviço para futura atuação no mercado de trabalho. No tocante à formação, as narrativas analisadas dão destaque à constatação da realidade da sala de aula e à observação do funcionamento da escola básica. Veja o que contaram alguns dos participantes:

[4] O estágio constitui-se em importante instrumento de conhecimento e de integração do aluno [referindo-se ao professor em pré-serviço] na realidade social e econômica. [...] A experiência adquirida nos proporcionou uma reflexão sobre como é a realidade do professor em sala de aula, de onde foram tiradas lições que irão servir de base para o futuro docente. [Portfólio de ELISA, p. 4, 11]

[5] Como as aulas eram curtas, além das aulas, foi propiciada a observação da rotina administrativa e pedagógica da escola. [Portfólio de BEATRIZ, p. 8]

[6] Participei do planejamento de aula da professora. [...] As aulas observadas permitiram que eu estivesse inserida no contexto educacional, analisando e refletindo sobre questões cotidianas da escola. [Portfólio de MARIANA, p. 19, 25]

As narrativas de Isabela e Gabriela (excertos 7 e 8) deixam claro que os objetivos do estágio supervisionado¹⁰², aspectos garantidos pela Lei do Estágio (BRASIL, 2008), eram de conhecimento da turma. No excerto 9, Beatriz ratifica isso e esclarece que as experiências vivenciadas nesse contexto poderiam inseri-los numa práxis inovadora.

[7] Esta disciplina tem por objetivo propiciar crescimento profissional aos seus alunos [referindo-se aos professores em pré-serviço], mediante o oferecimento de condições teórico-práticas que os tornem mais capacitados em seu desempenho docente e mais conscientes de suas responsabilidades com a instituição escolar. [Portfólio de ISABELA, p. 3]

[8] Tínhamos como objetivo nos prepararmos para conseguir ministrar no estágio uma aula com abordagem crítica, proporcionando aos alunos a possibilidade de construir suas próprias opiniões. [Portfólio de GABRIELA, p. 4]

[9] Desde o dia em que nos foi apresentada a ementa da matéria, a professora pontuou que teríamos uma importante tarefa a cumprir, pois o estágio exige muita obstinação nos trabalhos a serem produzidos, com intenção de nos fazer conhecer a prática da sala de aula e adquirirmos conhecimento para atuar com segurança após a graduação, até mesmo quebrar certos paradigmas que muitas vezes nos fazem ter conceitos previamente “engessados” sobre a realidade da sala de aula, pela falta de vivência escolar. [Portfólio de BEATRIZ, p. 3]

¹⁰² Ver objetivos geral e específicos da disciplina no *Plano de Curso do Estágio Supervisionado* (Apêndice G).

Além disso, os participantes fazem menção à oportunidade de pôr conhecimento teórico em prática, articulando aquilo que estabelecem Barreiro e Gebran (2006):

A articulação da relação entre teoria e prática é um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor, como sujeito autônomo na construção de sua profissionalização docente, porque lhe permite uma permanente investigação e a busca de respostas aos fenômenos e às contradições vivenciadas (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 22).

Sobre o desafio de, com coerência, aplicar na prática o que viram na teoria, alguns professores em pré-serviço declararam:

[10] Depois de sermos inseridos nesse contexto educacional na condição de professores em pré-serviço, nos vemos diante do desafio de verificar, por meio da prática pedagógica, a praticabilidade das orientações veiculadas pelo auxílio teórico que nos é oferecido ao longo de nossa formação. [Portfólio de MARIANA, p. 5]

[11] É um momento em que os acadêmicos [referindo-se aos professores em pré-serviço], a partir da prática, podem observar a realidade entre o que aprendem na universidade e o que vão ensinar. [Portfólio de MIGUEL, p. 3]

[12] Foi uma tentativa de relacionar a prática à fundamentação teórica oferecida pela professora, bem como ao conteúdo aprendido ao longo do curso de Letras. [Portfólio de JULIA, p. 4]

[13] O estágio foi um período em que buscamos vincular os aspectos teóricos aos aspectos práticos. [Portfólio de GABRIELA, p. 12]

A microaula de Miguel

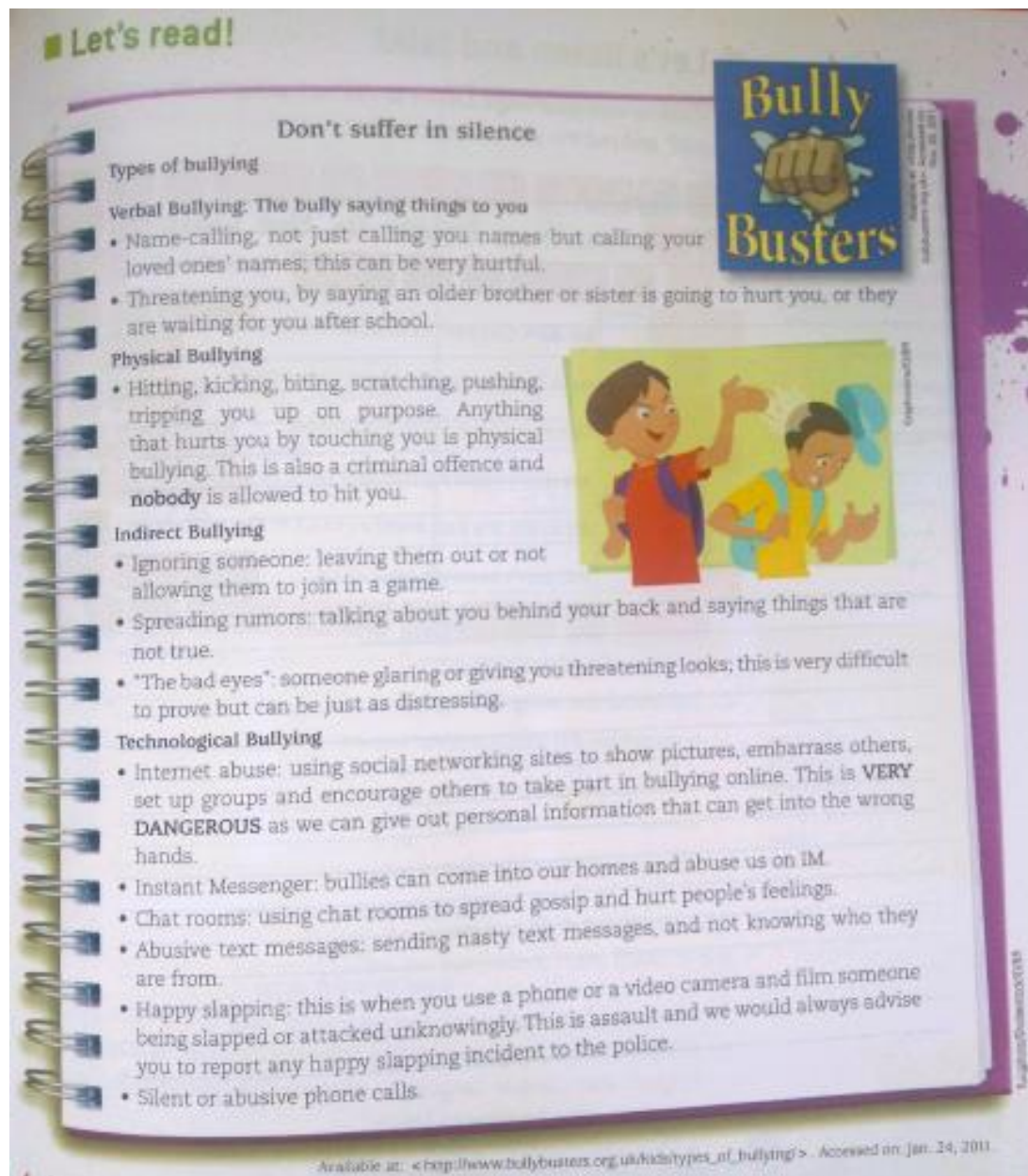
O relato de Miguel (excerto 11) deixa transparecer a coerência que buscou, ao aplicar em suas experiências docentes supervisionadas as propostas de letramento crítico (DUBOC, 2014; MATTOS, 2011; 2015; MONTE MÓR, 2012; 2014; 2016b) e de justiça social (ADAMS *et al*, 2016; AGARWAL-RANGNATH, 2013; HAWKINS, 2011; PILLER, 2016; SENSOY; DIANGELO, 2012) do projeto. Na M1, planejada para o 6º. Ano, a partir das páginas 166 até 119 da Unidade 8 do *Alive! 6* (MENEZES *et al*, 2012) (ANEXO J) intitulada ‘*Protesting and advising*’¹⁰³, abordou o tema ‘*bullying*’. Assim, tendo realizado as atividades de abertura da unidade, buscou problematizar por meio da leitura do texto ‘*Don’t suffer in silence*’¹⁰⁴ (MENEZES *et al*, 2012, p. 119) (FIGURA 4) questões sociais que afligem os alunos. Perguntava: “*Have you ever been a victim of bullying? Have you ever seen someone being bullied? What did you do? What could be done?*”¹⁰⁵

¹⁰³ ‘Protestando e aconselhando’.

¹⁰⁴ ‘Não sofra em silêncio’.

¹⁰⁵ “Você já foi vítima de *bullying*? Já viu alguém sendo intimidado? O que você fez? O que poderia ser feito?”

FIGURA 4 – *Don't suffer in silence* (M1 de Miguel)



Fonte: *Alive! 6* (MENEZES *et al*, 2012, p. 119).

Para além da compreensão e interpretação do texto da Figura 4, Miguel encorajava os alunos a discutir situações de *bullying* que já tivessem sofrido ou presenciado. E ele extrapolou as sugestões do material didático, utilizando um vídeo bastante popular entre os jovens brasileiros, viralizado na *internet* no final de 2015: “Já acabou, Jéssica?”. Com efeito, a sequência didática empregada por Miguel apresentava uma excelente oportunidade de reflexão sobre a questão em pauta, preparando os alunos para aprender sobre o gênero “cartaz de protesto” a ser trabalhado na aula seguinte (pela próxima dupla de M1).

Novamente, com relação às experiências cognitivas, as narrativas analisadas elucidam a valorização dos momentos distintos propiciados pela disciplina¹⁰⁶, por vezes concomitantes. Nesse sentido, Mateus e Gabriela comentaram:

[14] Foram quatro momentos de puro aprendizado. [Portfólio de MATEUS, p. 13]

[15] Ao longo deste semestre, nós tivemos várias oportunidades de ampliar nosso conhecimento por meio de textos, microaulas, elaboração de projetos e trabalhos de pesquisa que colaboraram para um melhor desempenho no estágio. [Portfólio de GABRIELA, p. 4]

De acordo com os participantes da pesquisa, a fluidez das fases do *Projeto Formar e Transformar*, além de corroborar sua organização, facilita a preparação gradativa do professor em pré-serviço para as atividades propostas. Suas narrativas avaliam a progressão das fases às quais os alunos vão sendo expostos como favorável ao desenvolvimento pré-profissional. Com a análise dos dados, compreendi que essa exposição gradual e progressiva da “teoria sobre a prática + observação/assessoramento da prática + prática guiada por reflexão + prática” foi bastante benéfica às experiências vivenciadas ao longo da formação pré-serviço.

Na *Fase 1*, a discussão da bibliografia básica trouxe à mente conceitos fundamentais ao tipo de prática pedagógica transformadora que eu quis fomentar. No que concerne o conhecimento teórico sobre o processo de ensinar e aprender línguas estrangeiras por um aporte crítico, Miguel declarou:

[16] A proposta primeira da disciplina foi discutir acerca da prática docente a fim de que fosse criada consciência crítica sobre esse ofício, com base em textos teóricos sobre ensino de língua estrangeira, sobre letramentos e outros assuntos relacionados à prática docente. [Portfólio de MIGUEL, p. 4]

Igualmente, a oportunidade de ministrar aulas (M1, M2 e R) num contexto de circunstâncias prescritas – isto é, sob minha supervisão (professora supervisora), tendo o suporte de um material específico para o ensino crítico de línguas, a coleção de livros didáticos *Alive!* (MENEZES *et al*, 2012), e, ainda, contando com o apoio dos colegas de turma – favoreceu enormemente as experiências na *Fase 2*. O excerto 17 conta a experiência de Amanda com as microaulas.

[17] Começando pelas microaulas, acho que fui bastante beneficiada pelo fato do livro... Foi uma base boa aquele livro, pra trazer várias ideias legais. Acho que foi muito legal trabalhar com ele. [...] Gostei também de, após as apresentações, a gente ter a noção de como foi... Uma conversa na qual a gente pode dialogar com o outro, e saber quais aspectos foram positivos e o que existia para melhorar. Com certeza, a microaula não é a mesma coisa de estar na escola! O público é diferente! Mas, eu acho que ajuda muito!

¹⁰⁶ As *Fase 1*, *Fase 2*, *Fase 3* e *Fase 4* do *Projeto Formar e Transformar* referem-se, respectivamente, aos quatro momentos da disciplina – conforme descritos na seção metodológica.

Capítulo 4

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Serve muito como experiência, pelo fato de você precisar ter um começo... Então, não precisa ser logo de cara com a realidade! [...] A experiência é boa: sempre ter as microaulas antes das regências. [Atividade reflexiva de AMANDA]

É válido salientar o valor de ter tido, nessa fase do projeto, o suporte de um material didático apropriado ao arcabouço teórico trabalhado. Para se ter uma ideia, em semestres anteriores ao da coleta dos dados, as experiências dos estagiários nas microaulas não eram tão fluidas. Era complicado para os estagiários, em sua maioria inexperientes, materializar os conceitos (abstratos) de uma educação que deveria ser crítica. Em 2016/1 (data da coleta dos dados), após ter adotado uma coleção didática concebida para usar a LI em “amostras de práticas sociais de linguagem autênticas” (PAIVA, 2014, p. 29), as microaulas ficaram mais descomplicadas, porque o material funcionava como uma fonte de ideias (excerto 17), ajudando no planejamento das atividades (excerto 18). Isso reforça o que diz Pinto (2017, p. 253), ao garantir que “um dos caminhos para que as práticas de letramento na sala de aula de inglês aproximem-se de uma formação crítica é o acesso a um livro didático consistente com as teorias modernas”. Em seus portfólios, Amanda e Elisa comentaram sobre o livro didático:

[18] Certamente, isso [referindo-se ao sucesso que tiveram na tarefa de apresentar as microaulas] foi consequência de ter como base um livro que ajudou no planejamento de aulas voltadas para o pensamento crítico. [Portfólio de AMANDA, p. 8]

[19] O livro que a professora Andréa disponibilizou contava com textos bastante contemporâneos. [Portfólio de ELISA, p. 5]

Ainda sobre as experiências de (apresentação/reflexão nas) microaulas, Miguel, Amanda, Ester e Mariana reportaram sua importância (M1 e M2) como treinamento didático, conforme os excertos 20, 21, 22 e 23.

[20] A experiência de microaulas contribuiu extremamente para minha percepção acerca da docência. [Portfólio de MIGUEL, p. 12]

[21] Os momentos vivenciados nas microaulas foram de grande importância tanto do ponto de vista pessoal, de poder participar e observar, quanto coletivo, pois elas servem de experiências de como lidar em futuras ocasiões, no momento de se apresentar como professor. [Portfólio de AMANDA, p. 9]

[22] As microaulas ministradas na faculdade foram essenciais para nós como futuros professores. Mostraram para nós que antes de chegar na sala para dar aula devemos nos preparar, ou melhor, planejar a nossa aula. [Portfólio de ESTER, p. 9]

[23] Essas microaulas nos permitiram vivenciar situações de planejamento didático e como nos apresentar, nos dando a oportunidade de encarar o estágio supervisionado em língua inglesa e, conseqüentemente, a futura prática docente. [Portfólio de MARIANA, p. 7]

Muitos professores em pré-serviço estavam empenhados no planejamento e execução das microaulas, o que foi notoriamente percebido pela turma. Resultado disso, muitos obtiveram sucesso nessa tarefa – isto é, conseguiram planejar e apresentar aulas fundamentadas pela proposta crítica. E, com relação àqueles que por ventura não tinham sido tão bem-sucedidos na primeira rodada (M1), percebi melhora no desempenho apresentado na segunda (M2). De acordo com minhas notas de campo (neste caso, a própria pauta da disciplina), a avaliação que fiz dessas aulas teve média de 4.7 pontos (valendo 5,0 pontos no total). Confira os excertos 24, 25 e 26:

[24] Notei que todos se empenharam bastante no planejamento das aulas, pois produziram aulas bem dinâmicas, com uso de textos, músicas e atividades que envolvessem a turma. [...] Em suma, todos tiveram excelente desempenho nas microaulas e pude notar que cada um em particular conseguiu transpor suas limitações pessoais e avançar rumo à sala de aula com segurança. [Portfólio de BEATRIZ, p. 4, 5]

[25] As microaulas apresentadas na faculdade, de forma geral, foram bem elaboradas, pelo fato das duplas terem se esforçado em basear-se na questão de que o ensino de línguas é algo que vai além de ensinar as habilidades linguísticas, visto que tem um papel importante na formação de cidadãos críticos. [Portfólio de AMANDA, p. 8]

[26] Em geral, todos apresentaram muito bem. [Portfólio de ESTER, p. 9]

Como foi inicialmente proposto à turma, após cada microaula observada (M1 e, posteriormente, M2), os professores em pré-serviço e eu discutimos sobre os materiais utilizados, as técnicas escolhidas, os aspectos fortes e fracos das aulas apresentadas, sugerindo ações alternativas para futuras aulas. Essa dinâmica possibilitou a participação ativa dos professores em pré-serviço nas aulas de estágio, contribuindo para sua proficiência linguística, incrementando sua competência pedagógica e estimulando sua capacidade crítico-reflexiva – conforme advogam Leffa (2008b); Menezes de Souza (2011) e Zeichner *et al* (2014). Abaixo, está o que alguns participantes destacaram sobre tais experiências de reflexão:

[27] Esse tipo de ensaio é uma das etapas mais importantes do estágio supervisionado e exige maior atenção, pois é durante as microaulas que precisamos das orientações do docente. São aulas em duplas, com temas sorteados pelo professor, que dá dicas valiosas. [...] Toda aula é minuciosamente observada pela professora [referindo-se à professora supervisora] que faz suas críticas e considerações finais para corrigir algum eventual erro. Percebemos que um tema puxava o outro e a cada regência as aulas iam sendo construídas de maneira clara e objetiva, tornando-as menos cansativas e mais participativas. [Portfólio de LUIZA, p. 7]

[28] A troca de informações e conhecimento foi muito importante para a construção de nossa [referindo-se à colega de dupla] nova regência posteriormente. As observações da professora também foram de grande valia e serviram como diretrizes para nossas próximas regências. [Portfólio de GABRIELA, p. 7]

Houve, inclusive, quem considerasse a dinâmica reflexiva ao final das microaulas o aspecto mais satisfatório das experiências vivenciadas ao longo do semestre, como é explicitado na *Ficha de Autoavaliação* de Julia.

[29] O mais satisfatório pra mim foram as microaulas, pois o mais importante para mim foram as críticas que levo para o futuro. [Portfólio de JULIA, p. 22]

Os dados revelaram a evolução dos professores em pré-serviço não somente com relação a aspectos técnicos da aula: conteúdo abordado, atividades para fomento de criticidade discente, equilíbrio do tempo de fala do professor e alunos, organização do quadro, uso de *realia*¹⁰⁷ (em vez de figuras xerocadas/desenhadas, muitas vezes de difícil compreensão para os alunos), etc., mas, também, com relação à postura docente: como empostar a voz e falar claramente, não permanecer sentado a aula inteira, atender os alunos do fundo da classe, dar oportunidade aos alunos mais quietos, reconhecer e valorizar a participação discente na aula, etc.. No geral, o que eles ouviram de *feedback* dos colegas e de mim nas discussões sobre as primeiras apresentações (M1), materializou-se no aprimoramento de suas apresentações seguintes (M2) e (REG). Isso foi documentado nas avaliações sobre as microaulas em minhas notas de campo, nas anotações que os participantes fizeram sobre as microaulas observadas (no *Guia para Reflexão sobre a Prática Docente*) e até na *Ficha de Autoavaliação* preenchida por eles. O excerto 30, parte da narrativa de Isabela sobre a apresentação de sua M2, é exemplo disso:

[30] Melhoramos muito em relação à última microaula apresentada. Foi uma experiência gratificante, pois tivemos melhora significativa e aprendemos muito com nossa apresentação e com a dos colegas. Essa microaula contribuiu para nossa formação e para o preparo para a sala de aula. [Portfólio de ISABELA, p. 7]

Reitero que, como visto na rodada de M2, de maneira geral, houve melhoria no desempenho dos professores em pré-serviço observado nas REG. Isso tem como explicação a progressão das fases do estágio, como descrevi anteriormente. Contudo, a organização dos professores em pré-serviço em grupos de três e, principalmente, a formatação dessas aulas em *Oficina de Leitura em Língua Inglesa*, fundamentadas por uma proposta crítica do ensino, oferecidas para alunos pré-selecionados, angariou um público muito interessado e participativo. Embora entenda que essa não deverá ser a realidade das escolas onde futuramente atuarão (ou pelo menos não deverá ser assim para todos eles, isso posso afirmar), a narrativa de Mariana (excerto 31) comprova ter sido positivo para os participantes lidar com esse perfil de aluno na REG. Com raras exceções, essas experiências acabaram sendo estimulantes – a ponto de Elisa

¹⁰⁷ Segundo a Wikipédia, *realia* é o termo técnico utilizado para designar objetos, tais como moedas, lápis, fotografia, etc., usados em sala de aula pelo professor, para ilustrar vocabulário do cotidiano [disponível em: [https://en.wikipedia.org/wiki/Realia_\(education\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Realia_(education)); acesso em: 19 jan. 2018).

Capítulo 4

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

(excerto 35), tendo percebido sua capacidade pedagógica, considerar-se pronta. Eis as narrativas de Mariana, Luiza, Miguel, Gabriela e Elisa:

[31] Contamos com um grupo de 25 alunos do 8º. e 9º. anos da escola para as aulas oferecidas. A receptividade foi bem calorosa e os alunos demonstravam-se interessados em expandir suas habilidades de leitura em língua inglesa. [...] Foi perceptível uma certa espontaneidade dos componentes [referindo-se ao grupo de professores em pré-serviço] na apresentação [referindo-se à REG], sendo um momento fundamental para nos identificarmos cada vez mais como futuros professores. [Portfólio de MARIANA, p. 10-11]

[32] Estar numa sala de aula como regente possibilitou a todos nós uma oportunidade de fazer a diferença com uma sensação de dever cumprido. [Portfólio de LUIZA, p. 12]

[33] Apesar de desafiadora, foi uma experiência de crescimento. [Portfólio de MIGUEL, p. 58]

[34] É notório que os graduandos se envolvem com muita disposição e entusiasmo quando a universidade lhes proporciona participar de um momento como esse em que seja possível colocar conhecimentos teóricos trabalhados na sala de aula em prática, conhecendo melhor sua área de atuação. [Portfólio de GABRIELA, p. 4]

[35] Compreendi que sou capaz de dar aula para alunos do ensino fundamental e gostar. [...] Acredito que já estou preparada! [Portfólio de ELISA, p. 22]

Com relação à *Fase 3*, a qual consistia na constatação da realidade escolar com as observações e o assessoramento de aulas realizados na *escola 2*, Miguel afirmou:

[36] O estágio de observação faz-se extremamente necessário já que durante as regências na *escola 1* não há tempo para conhecer a dinâmica escolar. [Portfólio de MIGUEL, p. 13]

A literatura da área (MENEZES DE SOUZA, 2011; ZEICHNER *et al*, 2014 – por exemplo) adverte que conhecer seu contexto efetivo de atuação é importante para a formação do professor. Desse modo, como frisei no início desta subseção, conhecer a realidade do ensino em escolas de educação básica locais, observando e assessorando (quando possível) professores regentes, ao acompanhar seus desafios do cotidiano, deveria mesmo corroborar a formação dos participantes. Beatriz enfatizou que as experiências vivenciadas na *escola 2* lhe trouxeram segurança para atuar no futuro:

[37] Esse momento de contato direto com a realidade da escola, me proporcionou grande segurança em relação às minhas futuras regências [referindo-se à sua atuação profissional no futuro]. [Portfólio de BEATRIZ, p. 8]

No último momento do projeto, *Fase 4*, estimulei a reflexão sobre a prática pedagógica. Barreiro e Gebran (2006, p. 20) asseveram que o estágio curricular, se concebido para essa finalidade, “pode se constituir no *locus* de reflexão [...] ao propiciar embates no decorrer das

ações vivenciadas pelos alunos, desenvolvidas numa perspectiva reflexiva e crítica”. Essas autoras (*ibidem*) afirmam que

valer-se da reflexão para formar professores não significa valer-se somente das teorias e sim, mediante o pensamento, submeter a realidade a uma práxis, a uma atividade, na qual a ação e a reflexão operem simultaneamente. Os caminhos que conduzem à práxis são norteados pela teoria e pela consciência de que ela é determinante da práxis. [...] Isso significa, pois, que a formação inicial e o estágio supervisionado 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. 20-21).

No excerto 38, Julia comenta essa questão, retomando os objetivos do estágio; no excerto 39, Mariana reconhece o estágio como “um caminho de reflexão”.

[38] O objetivo principal das atividades desenvolvidas durante todo o semestre foi proporcionar não só contato com a prática educacional, mas também reflexão crítica acerca da importância do trabalho do profissional de educação frente à realidade das escolas e dos sistemas de ensino. [Portfólio de JULIA, p. 4]

[39] Esse momento em que fomos inseridos em sala de aula foi fundamental para um conhecimento prévio do técnico de campo, sendo assim, um passo para a construção de um caminho de reflexão. [Portfólio de MARIANA, p. 5]

Apesar de as narrativas analisadas atestarem o apreço dos participantes pelas experiências propiciadas no projeto, também documentam experiências cognitivas de dificuldades. Os participantes que não possuíam proficiência em inglês, por exemplo, comentaram essa dificuldade, como mostra a narrativa de Isabela.

[40] Deixamos a desejar em relação ao vocabulário do inglês. Esse foi o ponto mais fraco da aula, que ficou com cara de português. [Portfólio de ISABELA, p. 6]

De acordo com as narrativas analisadas, outros problemas estão relacionados a questões que envolvem tempo, falta de comunicação entre os pares, a *escola 1* e a *escola 2* – discutidas em 4.1.2, uma vez que justificam experiências do domínio afetivo. De antemão, é importante realçar que nenhuma delas foi empecilho para a participação nas atividades do estágio, já que foram contornadas na ocasião.

Sumarizando, a análise do conteúdo das narrativas evidenciou não apenas as experiências cognitivas dos participantes ao longo do *Projeto Formar e Transformar*, documentando a maneira como contribuiu para a formação dos professores em pré-serviço, cumprindo seu propósito no currículo do curso de Letras. Seus relatos validam os objetivos do estágio supervisionado, elucidando as experiências cognitivas – especialmente, no que diz respeito à

possibilidade de acesso à realidade da educação básica, à oportunidade de praticar a teoria estudada, e à imersão gradual e progressiva na sala de aula, em contextos de circunstâncias prescritas – apesar das dificuldades. Na próxima subseção, são apresentadas e discutidas as experiências referentes às emoções documentadas nos portfólios.

4.1.2 Experiências afetivas

As emoções permeavam o estágio supervisionado em todo tempo, marcando as experiências daqueles que aprendiam a ensinar. E, como disse Miccoli (2013, p. 39), “o papel das emoções na aprendizagem é irrefutável”. “Não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível”, afirmou Maturana (2005, p. 22). Está aí sua importância: as emoções são a chave para efetuar mudanças (ZEMBYLAS, 2005, p. 470 *apud* BARCELOS, 2010, p. 64). Sob essa perspectiva, passo a descrever sentimentos positivos e negativos, motivação/desmotivação, empenho e autoestima evidenciados nas narrativas analisadas.

Tendo levantado as emoções vivenciadas pelos participantes, busquei compreender as situações que as engendravam, o contexto das experiências. Portanto, identifiquei três situações principais: as microaulas apresentadas na IES, as regências ministradas na *escola 1* e a observação da realidade escolar na *escola 2*.

Em primeiro lugar, as experiências nas M1 e M2 estavam relacionadas à sentimentos tais como ansiedade, nervosismo, medo, estresse e frustração. Afinal, sendo a maioria dos participantes estreante na docência, é compreensível que tivessem receio das críticas¹⁰⁸ que receberiam dos colegas e de mim sobre sua própria atuação. Diga-se de passagem, essas eram aulas de inglês e muitos deles ainda não possuíam proficiência linguística para lecionar o idioma. Essa tensão pode ser percebida nos relatos de Mariana, Julia, Luiza e Gabriela:

[41] O próprio nome ‘micro’ intimida o aluno em formação quando se refere a planejar e executar uma aula num tempo curto em sala de aula, ainda mais quando se é observado. [Portfólio de MARIANA, p. 7]

[42] Eu me deixei levar pelo nervosismo e, na primeira aula [referindo-se à M1], falei pouco. [Portfólio de JULIA, p. 11]

[43] Foi um período em que buscamos a mistura da teoria com a prática, em conflito com sentimentos como a ansiedade, o medo e o estresse. [Portfólio de LUIZA, p. 12]

¹⁰⁸ Por críticas, refiro-me aos comentários produzidos pelas discussões reflexivas de cada M1 e M2 – conforme descrito na seção metodológica. No *Projeto Formar e Transformar*, elas eram orientadas pelo *Guia para Reflexão sobre a Prática Docente* (Apêndice B).

Capítulo 4

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

[44] Terminamos a aula com a cabeça doendo, exaustos e até mesmo chateados por algumas coisas não terem saído do jeito que queríamos. [Portfólio de GABRIELA, p. 12]

A despeito dos sentimentos negativos reportados, as críticas dos pares e da professora supervisora foram bastante apreciadas. Em seu portfólio, Julia endossa o que os excertos 27, 28 e 29 ressaltam sobre a importância do feedback recebido:

[45] Com as dicas da professora, me senti segura nas microaulas. [Portfólio de JULIA, p. 22]

A seguir, Elisa e Gabriela mencionam que o crescimento da turma com relação à segurança foi fruto da orientação metodológica fundamentada pelas teorias críticas estudadas no estágio. Essa evidência corrobora a análise dos excertos 9 e 28.

[46] Os alunos [referindo-se a seus pares] estavam envoltos em muito nervosismo por ministrarem a microaula sozinhos. Mas, como tinham muita certeza da teoria discutida em sala, fizeram excelentes apresentações. [Portfólio de ELISA, p. 5]

[47] No geral, os alunos [referindo-se aos pares] apesar de todo o nervosismo que deve ser considerado, foram seguros do conteúdo estudado e fizeram ótimas apresentações. [Portfólio de GABRIELA, p. 7]

Além da segurança, prazer, satisfação e senso de realização, foram sentimentos positivos recorrentemente associados às apresentações, observações e discussões das M1 e M2, como mostram as narrativas abaixo.

[48] A dupla trouxe materiais além daqueles fornecidos pela professora, o que tornou a aula dinâmica e agradável. [Portfólio de ISABELA, p. 6]

[49] Sobre as apresentações por mim observadas, defino como extremamente valiosas. [Portfólio de GABRIELA, p. 7]

[50] A aula foi dinâmica e agradável, bastante elogiada pelos colegas. [Portfólio de ISABELA, p. 7]

Em segundo lugar, assim como nas M1 e M2, as REG provocaram sentimentos negativos. Eles tinham a ver com a novidade da experiência na *escola 1* (excertos 51, 52, 53) e com algumas dificuldades específicas enfrentadas nessa ocasião (excertos 54, 55, 56) – como comentei na seção anterior. Segundo relatos, essas dificuldades estavam relacionadas com um problema de confecção do material que teria sido utilizado na aula de Elisa e Ester, que participavam do mesmo grupo na REG, (contudo, de maneira criativa, improvisaram uma das atividades para cumprir o tempo de regência); com o trânsito, que impediu que Mateus e Beatriz chegassem no horário pré-determinado pela professora supervisora (mas, assim que chegaram, participaram da aula); e, segundo reclamou Mariana, com a falta de quadro no auditório onde era

Capítulo 4

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

dada a regência (que usou slides, como os demais colegas). Os excertos 51, 52, 53, 54, 55 e 56 ilustram as experiências de medo, ansiedade, nervosismo e frustração vivenciadas nas REG:

[51] A experiência da regência foi um pouco traumatizante, devo dizer. Os alunos instauraram um caos em sala de aula e nem sempre o professor consegue controlar a turma. [...] No mais, foi uma experiência enriquecedora. [Portfólio de MIGUEL, p. 12-13]

[52] No princípio, achei o tema [referindo-se ao texto que seu grupo havia escolhido para a aula] um pouco forte para eles. Fiquei com um pouco de receio. Mas, no decorrer da regência, os jovens me surpreenderam! [Atividade reflexiva de AMANDA]

[53] Meu medo... É porque eu falo muita gíria, sou mulecona, gosto de conversar... Eu tinha medo de me identificar demais com o aluno e perder a autoridade na sala de aula. Só que eu vi que consigo juntar as duas coisas. Consigo ter autoridade e ter esse contato com o aluno! [Atividade reflexiva de ELISA]

[54] Inicialmente, meus colegas de regência e eu tivemos um problema de comunicação e acabamos não levando os exercícios feitos previamente. Mas, como todo bom professor, nós soubemos lidar com a situação, usando de criatividade. [...] O aspecto mais frustrante do estágio foi a dificuldade na regência. [Portfólio de ELISA, p. 6, 22]

[55] Devido ao horário de pico, ficamos presos no trânsito por um bom tempo. Nossa alternativa foi chamar um taxi, para que nos levasse até o local com maior agilidade. Infelizmente, ainda assim, chegamos atrasados. [...] Apesar do nervosismo, conseguimos expor o tema proposto pela professora. [Portfólio de BEATRIZ, p. 6]

[56] Essa situação nos trouxe o desafio de planejar e executar uma aula de maneira bem diferente da realidade praticada em sala de aula, causada pela ausência de quadro apropriado e uso obrigatório de slides. [...] Planejar as aulas deixa o professor mais seguro e essa segurança é repassada para os alunos. [Portfólio de MARIANA, p. 10, 25]

Além de serem menos recorrentes, de maneira geral, as experiências de sentimentos negativos converteram-se em experiências de sentimentos positivos – como pode ser observado nos excertos destacados acima. Havia prazer, satisfação e senso de realização diagnosticados nos trechos que tratavam das REG, especialmente relacionados ao sucesso na tarefa realizada em pequenos grupos. As próximas narrativas parecem atestar isso:

[57] Ainda há muito a ser feito, mas me sinto satisfeita com todo o trabalho realizado, tanto individualmente, quanto em grupo. Sei que contribuimos de maneira positiva para a instrução desses alunos. [Portfólio de BEATRIZ, p. 17]

[58] Foi muito bom, porque trocamos experiências e não ficamos tão nervosos. [Portfólio de JULIA, p. 11]

[59] Todos se divertiram [referindo-se aos alunos] e gostamos muito da aula. Fomos bem avaliados pela professora. Foi uma experiência muito gratificante. [Portfólio de ISABELA, p. 8]

Capítulo 4

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As experiências vivenciadas durante as regências serviram de estímulo, contribuindo para o aumento da autoestima dos professores em pré-serviço e motivando-os, como ilustram as narrativas de Gabriela, Karol e Beatriz.

[60] Os alunos gostaram e se envolveram bastante, o que me fez descobrir que sou capaz de assumir uma sala de aula. Só depende de minha força de vontade. [Portfólio de GABRIELA, p. 8]

[61] Foram em torno de quarenta alunos, todos eles muito participativos e envolvidos com a aula, o que nos motivou bastante. [...] Sem dúvida alguma me engrandeceu de maneira extraordinária, não só pelo contato com a turma sendo, desta vez, como professora e não mais aluna, como também por causa da colaboração e participação que tive no aprendizado dos alunos presentes. [Portfólio de KAROL, p. 11, 20]

[62] Foi muito gratificante saber que participei de forma construtiva para um futuro mais digno para aqueles alunos. [Portfólio de BEATRIZ, p. 6]

A regência de Gabriela

Com o entusiasmo percebido nas narrativas dos participantes, o excerto 60 encerra a descrição da experiência de Gabriela em sua primeira regência de sala de aula, fazendo sobressair o ar de contentamento presente em seu portfólio (excertos 8, 13, 15, 28 e 34). Sua REG (FIGURA 4) havia sido bem sucedida, articulando devidamente a proposta criada para a oficina de conceber o ensino instrumental do inglês por uma perspectiva crítica – como apoia Leffa (2008b).

FIGURA 5 - Oficina de Leitura em Língua Inglesa (REG de Gabriela)



Fonte: arquivo da autora.

Nessa aula, cujo planejamento pode ser observado no *Plano de Aula* (ANEXO K), Gabriela promoveu uma leitura crítica da fábula “*The selfish Giant*”¹⁰⁹ de Oscar Wilde, abordando temas tais como compaixão e humildade. “Qual lição você poderia tirar sobre o gigante egoísta?”, perguntava. Tinha como objetivo abrir espaço para a discussão sobre valores morais e éticos, favorecendo a criação de um ambiente mais democrático e inclusivo na escola (AGARWAL-RANGNATH, 2013; HAWKINS, 2011; SENSOY; DIANGELO, 2012; ZEICHNER, 2011) – o que converge para a proposta de uma educação crítica de línguas (MENEZES DE SOUZA, 2011; DUBOC, 2011).

Em último lugar, concluindo esta seção, o período de observação e assessoramento realizado no convívio estreito do contexto próprio da prática pedagógica, promoveu experiências de sentimentos positivos. Foram experiências apreciadas pelos participantes. O tom das narrativas sobre a *escola 2* contidas nos portfólios era bastante descritivo. Foi a segunda atividade reflexiva que eventualmente oportunizou a eles pensar sobre essas experiências de constatação da realidade escolar. Veja como avaliaram essa fase do projeto:

[63] Foi muito bom ter contato com a *escola 2*! [Atividade reflexiva de MIGUEL]

[64] Foi uma experiência surreal, tanto na *escola 1* de regência, em que a aula foi mágica e que os alunos adoraram, quanto na *escola 2* de observação! [Atividade reflexiva de KAROL]

[65] Fiz meu estágio numa escola que fica situada no bairro... Gostei muito da experiência! [Atividade reflexiva de MATEUS]

[66] Eu gostei bastante! Foi uma experiência bem proveitosa para mim! [Atividade reflexiva de AMANDA]

Nessa fase do projeto, a maioria não se expunha – não ministravam aulas, não eram avaliados, etc.; imagino que tenha sido por isso, houve apenas dois momentos em que foram observadas experiências de sentimentos negativos. Um, reportado por Julia (excerto 67), sobre a greve da escola que observou, concorrendo para ela não ter se sentido à vontade naquele espaço. O outro, diz respeito à vivência de Beatriz (excerto 68), que, com um comportamento emocional destoante do grupo, confessou sua desmotivação com relação à sala de aula, justificada pelo desinteresse dos alunos, referindo-se à experiência na *escola 2* como frustrante.

[67] A professora [referindo-se à DT] deixava eu somente acompanhar as aulas, ou seja, não me pedia ajuda em nada. Inclusive, ela mandava eu sentar na última cadeira. [Portfólio de JULIA, p. 12]

¹⁰⁹ “O gigante egoísta”.

[68] Achei um pouco frustrante! Me deu até vontade de desistir do curso e não querer dar aula, porque era uma turma do sétimo ano que não queria nada com o professor e nem com o inglês. [...] 95% da sala não queria, não tinha interesse, fazia com má vontade, quando fazia. É tanto que o conteúdo trabalhado na turma que eu observei era o mais básico possível. Assim que o professor entrou, no começo do semestre, ele estava ensinando, pra uma turma de sétimo ano números de zero a cinco em inglês. E a evolução maior foi no final, quando ele chegou a ensinar para os alunos um pouco do verbo *to be*, que vai se levando a vida toda e não sai dali! E isso me deixou muito frustrada, porque eu pensei: “Gente, é isso que eu vou enfrentar?”. [Atividade reflexiva de BEATRIZ]

Com efeito, o que Beatriz vivenciou da realidade escolar retrata o que ainda pode ser visto nas salas de aula brasileiras – o que será discutido em detalhes na subseção 4.1.4. Não obstante, o que tenho enfatizado nesta pesquisa é a maneira como professores respondem emocionalmente à situação posta: alguns desculpabilizando-se, outros responsabilizando-se (ROSE, 2016; SNYDER, 2000; SNYDER; LOPEZ, 2016). Tratarei dessa questão mais à frente.

Em vista das experiências afetivas documentadas até aqui, ressalto a amplitude das emoções engendradas pelo *Projeto Formar e Transformar*, evidenciando sua influência positiva nas ações dos professores em pré-serviço. Foram identificadas experiências afetivas positivas e negativas, havendo mais relatos de emoções positivas que negativas. Destacaram-se emoções que se referem a prazer, segurança, satisfação, motivação, empenho e autoestima. Quanto aos sentimentos negativos, as narrativas contêm relatos de frustração, nervosismo, estresse, medo, ansiedade e desmotivação. Além disso, experiências de motivação/desmotivação, empenho e autoestima foram reveladas. Na seção 4.1.3, darei foco às experiências relativas à interação.

4.1.3 Experiências sociais

Sabe-se que as interações que ocorrem em contextos socioculturalmente constituídos são primordiais ao desenvolvimento humano e, dessa forma, ao processo de ensino e aprendizagem (LIGHTBOWN; SPADA, 2013). Nas narrativas analisadas, as experiências relativas à interação foram valorizadas por todos os participantes. E, em se tratando de educação, “é essencial estabelecer um clima agradável, com apoio e aceitação, que não seja ameaçador” (MOSKOWITZ, 1978, p. 24)¹¹⁰. Para Gabriela, Karol, Mateus e Luiza, esse foi o aspecto mais prazeroso das experiências vivenciadas no estágio supervisionado. Veja o que disse Karol, por exemplo:

¹¹⁰ Tradução minha para: *It's essential to establish a warm, accepting, and nonthreatening climate.* (no original)

Capítulo 4

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

[69] Dar aula na *escola 1* e ter a felicidade da participação dos alunos foi a experiência mais satisfatória. [Portfólio de KAROL, p. 62]

Houve participantes que apresentaram a interação como criadora de oportunidades de aprendizagem para alunos e para professores, como mostram os excertos 70 a 73:

[70] Você chega muito perto do aluno e ele gosta! Diz: “Pô! Meu professor assiste o mesmo seriado que eu!” Aí, ele quer estar mais perto de você e, ao mesmo tempo, ele tem mais contato com a matéria, porque você vai indicar alguma coisa, vai indicar uma série... E você fala: “Pô! Você deve assistir legendado, entendeu? Não é dublado, não!” E você pode entrar no mundo dele! [Atividade reflexiva de ELISA]

[71] Os alunos ficavam perguntando: “Professor, isso...? É pra fazer isso?” E tudo o que eles foram me perguntando, eu consegui responder. Então, pensei: “Nossa! Que legal! Tô conseguindo!” E eles fizeram perguntas inteligentes... [Atividade reflexiva de MATEUS]

[72] Muitos alunos que tinham dúvidas sempre perguntavam, o que me fazia sentir muito importante. Eles estavam dando importância e levando a sério. [...] Aprendemos e crescemos com os alunos! [Portfólio de ELISA, p. 6, 11]

[73] A colaboração de todos foi essencial para que a tarefa no final fosse proveitosa. [Portfólio de ISABELA, p. 9]

A esse respeito, Van Lier (1988, p. 81) esclarece que “a aprendizagem ocorre em contexto de interação social, dentro e fora da sala de aula”¹¹¹. E muitos estudos (GRADIŠEK, 2016; MARQUES; LOPES, 2016; ROSE, 2016) comprovam o benefício mútuo da convivência no ambiente escolar. Assim, foram identificadas no *corpus* interações intra e extraclasses variadas: entre os professores em pré-serviço; dos professores regentes com seus alunos; entre os alunos; e entre alunos, professores regentes e os demais funcionários das escolas.

Foram apreciadas as interações intraclasse ocorridas na IES, na *escola 1* e na *escola 2*. A princípio, Karol e Julia fizeram apontamentos sobre a função exercida por mim nos diálogos reflexivos que tivemos após as M1 e M2:

[74] Ao final de cada microaula a professora Andréa expunha suas observações sobre a aula de maneira a melhorar nosso desempenho como professores regentes. [Portfólio de KAROL, p. 9]

[75] Me senti satisfeita, pois a professora Andrea foi muito educada e sincera e me passou dicas importantíssimas que pude aplicar depois. [Portfólio de JULIA, p. 11]

Como contaram Miguel, Mariana e Amanda, a relação harmoniosa entre os professores em pré-serviço foi preponderante para o sucesso nas tarefas desenvolvidas.

¹¹¹ Tradução minha para: *Learning occurs in the context of social interaction, both in the classroom and outside it.* (no original)

Capítulo 4

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

[76] O trabalho em grupo realmente propicia a construção de conhecimento de maneira mais facilitada, uma vez que os alunos trocam entre si as informações necessárias e constroem entre si conhecimento do assunto. [Portfólio de MIGUEL, p. 13]

[77] Estávamos conectados para aplicar uma aula [referindo-se à REG] dinâmica e produtiva, dividida em apresentação, conteúdo e atividade. Fizemos rodízio entre os componentes, para que pudéssemos atuar direta e ativamente com os alunos em sala de aula. [Portfólio de MARIANA, p. 11]

[78] Eu trabalhei com Mariana [referindo-se às microaulas] e acho que nossas ideias bateram... Creio que fizemos uma apresentação de acordo com o que a gente planejou. [Atividade reflexiva de AMANDA]

Além disso, nos portfólios de todos os participantes houve valorização do envolvimento dos alunos nas atividades por eles propostas. Essas experiências foram documentadas nas M1 e M2 que apresentaram para seus pares na IES. Com o retorno positivo de interesse e participação que os professores em pré-serviço tinham, buscavam mais e mais promover interação em suas aulas – o que funcionava recursivamente.

[79] Todos apresentaram aulas diversificadas, motivando os alunos a interagirem entre si e com os professores. [Portfólio de BEATRIZ, p. 5]

[80] Usamos data show, quadro e pincel. A aula foi bem dinâmica e teve a participação dos demais alunos. [...] A dupla [referindo-se às colegas de turma] trouxe outros materiais além do fornecido pela professora [referindo-se à professora supervisora], o que tornou a aula dinâmica e agradável. [Portfólio de ISABELA, p. 6]

[81] Buscamos trabalhar com os alunos o vocabulário pertencente ao tema em uma aula bem interativa, sempre trazendo os alunos a participarem com suas opiniões, relatos e desejos. [Portfólio de GABRIELA, p. 7]

Outras experiências de interação entre professores em pré-serviço e alunos foram documentadas durante as REG na *escola 1*, onde alunos pré-selecionados participavam da *Oficina de Leitura em Língua Inglesa*. Anotações como as de Julia, Mateus, Karol, Ester, Mariana e Elisa foram as mais recorrentes nesta categoria:

[82] Ficamos muito satisfeitos com nosso trabalho ao ver a participação de todos os alunos. [Portfólio de JULIA, p. 11]

[83] Os alunos estavam bastante participativos, respondiam às perguntas. [Portfólio de MATEUS, p. 6]

[84] Todos eram muito participativos e estavam envolvidos na aula. [Portfólio de KAROL, p. 11]

[85] A turma era bem participativa e deu para perceber quem tinha interesse em aprender inglês. A turma era bem comunicativa. [Portfólio de ESTER, p. 10]

[86] A receptividade foi bem calorosa e os alunos demonstraram-se interessados em expandir suas habilidades de leitura em língua inglesa. [Portfólio de MARIANA, p. 10]

Capítulo 4

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

[87] Os alunos se empolgaram em massa e participaram de uma prévia leitura. [Portfólio de ELISA, p. 6]

Havia um clima de interesse e colaboração mútua entre professores em pré-serviço e alunos nessas aulas. Imagino que a formatação da oficina de leitura, baseada em diferentes gêneros textuais e estratégias de compreensão de texto, tenha colaborado para isso. Mesmo nas narrativas em que mencionavam agitação e conversa entre os alunos, os professores em pré-serviço elogiavam a participação da turma nas atividades, conforme os excertos 88, 89 e 90:

[88] Os alunos estavam bastante agitados, mas todos participaram da aula e nenhum se ausentou da sala. [Portfólio de BEATRIZ, p. 6]

[89] Os alunos, apesar de conversarem muito durante a aula, foram bem participativos. [Portfólio de JULIA, p. 11]

[90] Eles conversavam, mas eu não achei nada fora do normal! Eles conversavam, mas eles participavam. Acho que o problema é quando tem conversa sobre assunto distorcido e não para... Eles conversavam, mas eles participavam! [Atividade reflexiva de AMANDA]

Também na *escola 2* as experiências de interação entre professores regentes e alunos, e entre os alunos chamaram a atenção dos participantes. A seguir, os relatos de Mariana, Karol e Gabriela diagnosticaram atitudes respeitosas e colaborativas que, de um modo geral, favoreciam o processo de ensino e aprendizagem. Confira:

[91] As turmas tinham um respeito considerável com a professora. [Portfólio de MARIANA, p. 17]

[92] Os alunos eram unidos de maneira a ajudar quando o colega estava com dúvidas ou a dividir o material caso o colega esquecesse o dele em casa. Também eram muito afetuosos, abraçando os professores e elogiando-os. [Portfólio de KAROL, p. 17]

[93] No geral, os alunos interagem com a maioria dos professores, dentro e fora de sala de aula. E é interessante que alguns professores sentam com os alunos, às vezes, em roda durante o intervalo, para tirar dúvidas sobre alguma matéria. [Portfólio de GABRIELA, p. 9]

As interações extraclasse registradas pelos professores em pré-serviço salientavam relações de acolhimento e cordialidade na *escola 2* – algumas os envolviam, outras não. Cabe mencionar que, na sala de aula do estágio, havíamos discutido sobre o comportamento desejável àquela situação: como se apresentar à direção, como abordar o professor regente, como observar/assessorar as aulas, como tomar nota de suas observações, etc¹¹². Fato é que, na prática, a maioria dos participantes comentou sobre a gentileza da receptividade dos funcionários. O

¹¹² Algumas das orientações fornecidas aos professores em pré-serviço estão documentadas no *Plano de Curso do Estágio Supervisionado* (Apêndice G).

Capítulo 4

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

apoio dos professores regentes e corpo docente criaram um ambiente bastante favorável para suas experiências. Nas palavras deles:

[94] Em relação à recepção, foi bem agradável, tanto por parte dos alunos que chegavam a se reunir para me encontrar, quanto por parte dos funcionários como guardas, secretárias, coordenadores e pedagoga que me abordavam com o objetivo de ajudar a fornecer alguma informação. [...] O corpo docente também me recepcionou de forma bem cortês. [Portfólio de AMANDA, p. 10]

[95] O importante também é que a professora foi bem comunicativa. Ela me contava as experiências dela, porque ela é formada em Letras na licenciatura dupla. E ela me mostrava a realidade: como ela fazia os planejamentos dela, como eram as coisas que tinha que assinar, de onde ela tirava as atividades... E os outros professores também sempre conversavam comigo, sempre me davam apoio. Eu gostei bastante! [Atividade reflexiva de AMANDA]

[96] Os alunos, professores, coordenadores e diretores fizeram com que os dias que passei lá ganhassem um motivo a mais, não só de observar as aulas, como também de aprender com eles. [Portfólio de KAROL, p. 20]

[97] A receptividade da escola é acolhedora. Os profissionais são prestativos à comunidade. O convívio com as famílias dos alunos é frequente. [Portfólio de MARIANA, p. 15]

[98] A coordenação acompanha todo o processo professor/aluno de perto, dando suporte e ajudando o corpo docente no que é necessário para o andamento das atividades propostas no dia a dia. Dá apoio e auxilia os estagiários que procuram a escola, facilitando o acesso às salas de aula. [Portfólio de LUIZA, p. 9]

Enfim, as experiências sociais relativas à interação intra e extraclasse, valorizadas por todos os professores em pré-serviço, manifestadas por meio de envolvimento, interesse, colaboração, apoio e receptividade, mostraram-se capazes de beneficiar o processo de ensino e aprendizagem. E, para além disso, os participantes tiveram acesso ao cotidiano vivenciado nas escolas, tanto no convívio com professores já formados e atuantes, recebendo orientações e dicas, quanto na observação das relações escola, professor, aluno e famílias. Na próxima seção, coloco a realidade escolar no foco da análise.

4.1.4 Experiências circunstanciais

A literatura que discute a formação de professores reconhece a experiência e o conhecimento que existe nas escolas (GIROUX, 1997; IRALA; LEFFA, 2014; LEFFA, 2008b; MAGALHÃES, 2002; MENEZES DE SOUZA, 2011; MICCOLI, 2003), valorizando-os como “lugares de aprendizagem”, “espaços geradores de teorias e práticas” (ZEICHNER *et al*, 2014, p. 2214). Ademais, concordo com Zeichner *et al* (2014, p. 2219) sobre o impacto que pode ter na

formação pré-serviço a oportunidade de se conhecer o “trabalho contextualizado, o que é bem diferente de idealizá-lo”. Para eles (*ibidem*), o contato aproximado com as comunidades locais pode gerar nos futuros professores um senso de comprometimento com seus desafios, ao influenciá-los emocionalmente, reforçando a sensação da possibilidade de transformação social.

No *Projeto Formar e Transformar*, as experiências circunstanciais provenientes do contato com a *escola 2* foram bastante apreciadas pelos professores em pré-serviço, que as consideraram fundamentais para a percepção da prática pedagógica e assuntos relacionados a ela, em contexto real de atuação – como já mencionado nas subseções 4.1.1 e 4.1.2. Elas registram as dinâmicas escolares observadas pelos participantes em escolas de ensino fundamental na região da Grande Vitória (que eles próprios escolheram conhecer).

Como consta no capítulo metodológico, foi a única fase não supervisionada¹¹³ do projeto. E, ao ser documentada nos portfólios, permitiu o favorecimento do processo reflexivo (CLANDININ; CONNELLY, 2000) sobre as vivências em pré-serviço: para os participantes, ao recapitularem-nas, e para mim, ao analisá-las. Portanto, exclusivamente nesta seção e sem a intenção de generalizar, apresento experiências da – nos termos de Maturana (2002) – realidade distinguida¹¹⁴ por eles.

Segundo foram instruídos, todos os estagiários realizaram 40 horas de observações, seguindo aqueles procedimentos pré-estabelecidos pela professora supervisora da disciplina¹¹⁵. Além disso, conforme desejaram e lhes foi permitido, atuaram como assessores em sala de aula. Em média, a carga horária de observações na *escola 2* foi cumprida em visitas que variaram entre 8 dias até 2 meses de duração (dependendo da disponibilidade do estagiário), onde, com raras exceções, os participantes foram bem recepcionados. Foi nesse tempo e espaço que vivenciaram a realidade escolar, a qual passo a descrever.

Quanto às escolas visitadas, os participantes comentaram que eram bem estruturadas e conservadas, amplas, contando com uma média de 20 a 40 salas de aula, laboratórios de informática e ciências, biblioteca, refeitório (e, em alguns casos, cantina), sala de recursos multifuncionais, auditório, quadras poliesportivas e pátio. Quase todas eram preparadas para receber alunos com necessidades educacionais especiais, possuindo banheiros adaptados e rampa de acesso ou elevador para portadores de deficiência física, e também programas de educação

¹¹³ Ver 3.2.1.3.

¹¹⁴ De acordo com Maturana (2002, p. 156), “a operação fundamental que um observador pode desempenhar é uma operação de distinção. [...] A realidade é um domínio de coisas e, nesse sentido, aquilo que pode ser distinguido é real”.

¹¹⁵ Ver as orientações fornecidas aos alunos, apresentadas na aula inaugural da disciplina no *Plano de Curso do Estágio Supervisionado*, Apêndice J.

inclusiva para portadores de deficiência mental. Em algumas escolas havia, ainda, sala de artes, sala de robótica, sala de apoio pedagógico, enfermaria e brinquedoteca. A maioria dessas escolas era pública (escolas públicas municipais). Apenas três (das doze) instituições visitadas eram particulares.

As turmas observadas nessas escolas eram do ensino fundamental II (3º e 4º ciclos) com alunos na faixa etária relatada de 10 até 16 anos – apenas uma professora em pré-serviço acompanhou turmas do ensino fundamental I (1º e 2º ciclos). Como esperado, o perfil de alunos e professores regentes era variado. Nos portfólios, as experiências de observação ora caracterizavam os alunos dessas turmas como desinteressados, desmotivados e rebeldes, ora como participativos, criativos e curiosos. Então, as turmas foram diferenciadas a partir do que os professores em pré-serviço relataram sobre esses alunos. O primeiro grupo, que chamarei de *Grupo A*, composto pelas turmas cujos alunos, segundo os participantes, mostravam-se desinteressados, desmotivados e rebeldes; o segundo, que chamarei de *Grupo B*, daquelas turmas que tinham alunos descritos como participativos, criativos e curiosos.

Com as lentes do aporte teórico da educação crítica de ensino de línguas utilizado nesta investigação, diagnostiquei na análise das narrativas que as turmas do *Grupo A* continham relatos que apontavam um perfil de professor regente pessimista e omissor. Nas narrativas das turmas do *Grupo B*, encontrei professores regentes com perfis que distingi: (1) como minimamente conscientes da necessidade de mudança, (2) alguns como responsáveis e (3) outros como comprometidos com a busca pela transformação social. A seguir, apresento os resultados da análise que evidenciou essa diferença entre os perfis desses alunos e professores.

As participantes Beatriz, Julia e Luiza classificavam os alunos da *escola 2* como desinteressados, desmotivados e tanto quanto rebeldes. Conversavam muito, não participavam das atividades, e até utilizavam os próprios aparelhos de celular para ouvir música durante as aulas, conforme ilustram Beatriz e Julia nos excertos 99 e 100:

[99] A maioria dos alunos não tem interesse pela disciplina de língua inglesa e muitos se opõem em fazer o que o professor sugere. [Portfólio de BEATRIZ, p. 7]

[100] Sempre questionavam que não gostavam de inglês. [...] Muitas vezes conversavam e utilizavam aparelhos de celular na sala de aula para ouvir som. Essa situação desconfortável de muitas conversas acontece porque os alunos não entendem o conteúdo ou acham as aulas cansativas. [Portfólio de JULIA, p. 12]

Esse comportamento afetava todo o processo de ensino e aprendizagem nessas turmas. Nesses contextos, indisciplina e desacato à autoridade docente foram documentados pelos participantes. Miccoli (2010) afirma que lidar com a indisciplina nas aulas de inglês é uma

experiência comum ao professor, por isso é assunto recorrentemente em pesquisas dessa área. A autora esclarece que “esse problema, para alguns professores, tem origem fora da sala de aula; para outros, é decorrência da presença de estudantes que não veem sentido em sua presença em sala de aula” (MICCOLI, 2010, p. 114).

Luiza associou o mau comportamento desses alunos à falta de acompanhamento familiar e de expectativas acadêmicas ou profissionais, percebendo uma ligação direta com a condição socioeconômica dos alunos. Ela os descreveu como sem proficiência linguística em LI – e, em alguns casos, evidenciou que não estavam alfabetizados (na língua materna). O excerto 101 traz parte de sua narrativa.

[101] Os alunos têm dificuldades de aprendizagem e relacionamento por serem de classes sociais diferentes. A maioria deles não sabe ler e escrever e não demonstra interesse em aprender. [...] A rotina da professora é diferente da habitual, muitas vezes chega a gritar e bater nas carteiras para chamar atenção dos alunos, que são completamente dispersos e alheios ao que é ensinado. [Portfólio de LUIZA, p. 9]

Assim como consta na narrativa de Luiza, as aulas dos professores regentes das turmas do *Grupo A* foram descritas como desinteressantes, monótonas e cansativas. Os respectivos professores dessas turmas tinham pelo menos 10 anos de experiência, mas, ainda assim, ministravam suas aulas em português. Segundo as narrativas, os professores abordavam não mais que o ensino de gramática e vocabulário, com conteúdo básico como: números de 0-100, partes do corpo humano, meses e estações do ano, uso de *a/an*, *this/these* e do verbo *be* – inclusive nos últimos anos do ensino fundamental.

Cunha e Miccoli (2016) afirmam que esses procedimentos de ensino, típicos do início do século passado, não são eficazes, mas infelizmente reproduzem um retrato bastante comum das escolas brasileiras (MICCOLI, 2005). Irala e Leffa (2014, p. 266), com base em outros autores, discutem a ineficácia desse modelo tradicional de ensino disseminado nas escolas de educação básica em diferentes regiões do país, focado em tradução e gramática, que realça “a ponta do *iceberg*”. Eles (*ibidem*) alegam que, com as demandas de um mundo globalizado, é prioritário, por exemplo, que se promova o uso do inglês com vistas ao desenvolvimento da produção oral dos alunos.

Nas narrativas analisadas, foram relatadas ocasiões em que o trabalho superficial realizado em sala de aula parecia corroborar o descaso dos alunos pela língua alvo. Isso pode ser constatado no excerto 102, retirado do portfólio de Julia:

[102] A professora aplicava deveres do livro didático e nas aulas seguintes explicava e fazia correção. Os alunos dos 6º e 7º não entendiam muito, mas ela corrigia. Era como se eles copiassem e colassem. Lembro-me de que acompanhei aplicação de provas e assisti um caso de um aluno que deixou a prova totalmente em branco e desacatou a

Capítulo 4

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

professora, o que a deixou bastante nervosa. Ela me disse que eles eram assim mesmo, muito rebeldes e desinteressados, e que ela já havia perdido a esperança em muitos deles. [Portfólio de JULIA, p. 12]

A entrevista que Julia fez com essa professora regente ratifica aquela situação reportada por Luiza (no excerto 101), que associa questões de indisciplina e falta de perspectiva na vida ao perfil desses alunos. Quando perguntada sobre a maneira como lida com esses problemas, recorrentes em sua sala de aula, a entrevistada contou:

[103] Indisciplina é o maior problema e mais comum na sala de aula, e eu lido com ele dando avaliações e ponto de participação, para assim tentar obrigá-los [referindo-se aos alunos] a serem mais participantes. É uma forma que eu encontro para ver se eles participam. Só que muitos ali não têm motivação e não têm interesse e esse desinteresse é em todas as matérias. É claro que do inglês eles abusam mais, falam que não serve para nada. Eles desmerecem a outra língua. [Portfólio de JULIA, p. 13]

Veja o que a mesma entrevistada declarou com relação às suas expectativas de futuro profissional e ao futuro de seus alunos:

[104] Minha expectativa é tentar fazer o máximo por eles, quando eles deixam. Também irei me aposentar logo! Quanto aos alunos, infelizmente, é triste dizer isso, mas pela forma como eles se portam na sala de aula... A maneira como se comportam não é boa. Então, não vejo muita expectativa neles, não. Creio que de uma sala de trinta alunos, somente dez por cento se salva. [Portfólio de JULIA, p. 14]

Essa professora regente ilustra o tipo de profissional relacionado ao grupo dos alunos desinteressados, desmotivados e rebeldes, já que os professores acompanhados por Beatriz e Luiza também se mostraram omissos. Nas entrevistas que deram à essas duas participantes, esses professores regentes denunciaram a escassez de tempo para se trabalhar o inglês em sala de aula e a carência de políticas governamentais voltadas para a educação.

Dar conta de preparar aulas inovadoras e criativas num contexto como o que frequentemente enfrentam tantos professores brasileiros representa um grande desafio. No que diz respeito ao professor, há pouca valorização profissional, baixa remuneração, exaustivas jornadas de trabalho (às vezes, mais de um turno diário), etc. Com relação aos alunos, há falta de proficiência linguística dos alunos, indisciplina, ausência de assistência familiar, expectativas acadêmicas ou profissionais limitadas, etc. Quanto às instituições de ensino, há o engessamento do currículo, restrições ético-filosóficas, etc. Comecei essa discussão na introdução desta tese e, convenientemente, retomo-a aqui. Imagino a dificuldade enfrentada pelo professor que precisa livrar-se desse embaraço para, na contramão do sistema, mobilizar práticas pedagógicas transformadoras. O que ele tem que empreender quando lhe falta apoio – da escola, do corpo docente, da sociedade em geral, das políticas linguísticas? O que é necessário fazer, mesmo sem ter tempo – para preparar tantas aulas, de tantas turmas, de maneira a atender tantas necessidades

e dificuldades individuais, ou para seu desenvolvimento profissional? E, no cerne do problema, como pode inovar sua práxis educativa quando sua formação não fomentou uma visão de mundo capaz de “problematizar em reflexividade” (JORDÃO, 2013, p. 87), para perceber a necessidade de mudança e a possibilidade de uma nova matriz político-epistemológica? Essas questões, por vezes, podem fazer com que o professor perca de vista a esperança na educação. É o que parece ter acontecido nesses casos relatados.

Ao mesmo tempo em que suas denúncias se mostram procedentes, tais professores regentes declaram ter expectativas limitadas (excertos 104, 105 e 106). Não pareciam sentirem-se responsáveis pela transformação social. Veja suas declarações nos excertos 105 e 106:

[105] Não tenho muita expectativa de um futuro como professor de língua inglesa, não. Eu perdi a capacidade de sonhar com isso. A realidade me fez acordar do sonho que eu tinha de achar que era uma coisa maravilhosa. Eu acho que é árduo. [...] Hoje, não me beneficia trabalhar como professor de língua inglesa, inclusive, provavelmente ano que vem, estarei voltando às salas de aula como professor de língua portuguesa, abandonando as aulas de língua inglesa. [...] Porque se eu tenho que encarar 1 aula por semana em 18 turmas para fechar uma carga horária de 25 horas é melhor encarar 4 turmas [referindo-se à possibilidade de assumir como professor de português]; e o salário é o mesmo. Então, esta é a questão. [Portfólio de BEATRIZ, p. 14]

[106] A expectativa é que nossos governantes tenham mais compromisso com a educação e olhem com mais carinho para nossos alunos. [Portfólio de LUIZA, p. 10]

Conforme Pinto (2017, p. 247), muitas pesquisas brasileiras retratam o “quadro desalentador do ensino de línguas estrangeiras”. No entanto, continuo argumentando que a culpa não é do professor. Nas palavras de Menezes de Souza (2011, p. 287), “somos parte de um sistema que não nos ajudou a refletir sobre as coisas, e portanto não nos permitiu respostas ou soluções adequadas para tentar modificar essa situação”. É que a atuação do professor tem que dar conta de um mundo complexo e heterogêneo, para o qual não foi preparado.

Aí parece estar um alicerce para a dinâmica de um comportamento recíproco. Com a análise dos dados, notei que o pessimismo e o consequente descompromisso com a prática pedagógica desse tipo de professor regente pode contribuir para a desmotivação e desinteresse de seus alunos de modo recursivo. Isto é, um comportamento pode provocar o outro reciprocamente. Como primeiro perfil docente discutido, desesperançoso, suas práticas pedagógicas (tradicionais e de escopo limitado) parecem negligenciar as necessidades de seus alunos.

Agora, ressalto que as turmas do *Grupo A* representaram um quarto (1/4) do *corpus* analisado. O *Grupo B*, observado pelos demais participantes, cujos alunos e professores

Capítulo 4

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

apresentavam perfis comportamentais diferenciados em relação ao primeiro – participativos e interessados, perfazia a maioria dos dados. Segundo Isabela e Mateus, os alunos se mostravam:

[107] antenados, criativos, falantes, curiosos, mesmo que um pouco bagunceiros, muito a fim de aprender! [Portfólio de ISABELA, p. 9]

[108] Durante todas as aulas, os alunos demonstraram estar bastante interessados na matéria. [Portfólio de MATEUS, p. 8]

De maneira geral, os alunos dessas turmas eram respeitosos e mais afetuosos. Amanda, por exemplo, observou que:

[109] grande parte das turmas se esforçava para aprender a língua inglesa e sempre recebia a professora com muito carinho, sendo que ela as recebia de forma paciente e amigável. [Portfólio de AMANDA, p. 11]

Esses alunos também eram colaborativos com os demais colegas e com o professor, em interações que aconteciam dentro e fora de sala de aula. Isso pode ser percebido pelas narrativas de Ester e Elisa:

[110] A professora dizia que havia alguns [alunos] que não sabiam muita coisa e os que sabiam ajudavam os outros e para ela isso era muito importante, pois eles ajudavam-na e se tornavam úteis. [Portfólio de ESTER, p. 13]

[111] Os alunos interagem com a maioria dos professores fora de sala. No intervalo, observei que alguns professores sentam-se com os alunos para tirar dúvidas sobre a matéria. [Portfólio de ELISA, p. 7]

Aliás, a interação social no ambiente educacional foi reportada como algo diferenciado nessas turmas do segundo grupo – na maioria dos casos, não surpreendentemente, estimulada e valorizada pelo próprio professor regente. E a interação social é mesmo fundamental à educação; o preceito norteador da perspectiva sociocultural de aprendizagem (LIGHTBOWN; SPADA, 2013). A esse respeito, Celani (2008, p. 30) defende a educação como “uma troca entre aquele que ensina e aquele que aprende, em uma situação de interação, na qual o professor aprende com os alunos e estes aprendem com o professor e com os colegas”. Essa é outra dimensão do que comentei sobre a dinâmica do comportamento recíproco. Veja como Mariana e Mateus relataram a interação nas turmas que acompanharam:

[112] São comprometidas, participantes e ajudadoras, não só com as atividades propostas pela professora, mas com um relacionamento ajudador um para com o outro. [Portfólio de MARIANA, p. 17]

[113] O professor tem um bom relacionamento com a turma. Ele mostra ser uma pessoa muito solícita, alegre, espontânea, flexível, e é amigo dos alunos. [...] Demonstra interesse e respeito pelos alunos e por seus conhecimentos. O professor sempre questiona e elogia os alunos. Ele valoriza os comentários. [Portfólio de MATEUS, p. 7-8]

Capítulo 4

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Entre os alunos observados nesse grupo, alguns não tinham proficiência em inglês, mas a maioria dos professores em pré-serviço percebeu que eles acompanhavam bem o que era ministrado nas aulas. No geral, as escolas frequentadas por tais alunos foram descritas como sendo bastante organizadas com relação ao cumprimento do horário, ao comportamento dos alunos, e por aí vai. Nos excertos 114 e 115, temos:

[114] A instituição é rígida quanto à obediência das normas e boa conduta. Nos horários de entrada, saída e intervalos tem constantemente uma coordenadora nos pátios e nos corredores, vistoriando e observando os alunos, evitando assim brigas e o descumprimento das regras. [Portfólio de KAROL, p. 16]

[115] A pontualidade no horário é algo bem rigoroso para os alunos. Há formação de filas antes de entrarem na sala de aula com seus respectivos professores. [Portfólio de MARIANA, p. 14]

Então, atentei para o tipo de oportunidades de aprendizagem propiciadas pelo trabalho realizado pelos professores regentes do *Grupo B* e vi uma possibilidade de relação com a amplitude de suas ações educativas. Praticamente todos eram muito experientes – apenas um deles tinha menos de dez anos na sala de aula da educação básica. Suas práticas pedagógicas, todavia, se diferenciavam. Baseando-me nas narrativas dos portfólios, percebi que havia alguns professores regentes que se mostravam conscientes da urgência de mudança em sua realidade de atuação. Outros, além de conscientes, pareciam estar dispostos a buscá-la. Por fim, havia os professores regentes que, em algum momento observado pelos participantes, conseguiam promover um ensino de inglês capaz de fomentar transformação social. Tendo encontrado nos relatos de Elisa, Miguel, Mateus, Ester, Amanda, Mariana, Karol, Gabriela e Isabela esses três tipos básicos de perfil docente, a seguir, discorro sobre eles.

O primeiro tipo de professor regente se caracteriza como alguém que parecia estar consciente da necessidade de mudança. Entretanto, desgastado por experiências restritivas enfrentadas no cotidiano escolar – principalmente, por aquelas geradas pelas políticas institucionais, não extrapolava o trabalho técnico-científico de informar seus alunos. As circunstâncias que enfrentava, naquele momento, pareciam ter ameaçado sua esperança na educação.

Em seus depoimentos sobre a *escola 2*, Elisa e Gabriela observaram um professor desse tipo¹¹⁶. Demonstrava ter domínio do conteúdo a ser ensinado, manejava bem as turmas, e era solícito para com os alunos interessados.

¹¹⁶ Elisa e Gabriela observaram aulas juntas na *escola 2* e entrevistaram o mesmo professor regente de inglês.

Capítulo 4

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

[116] O professor mostra ter grande conhecimento no que tange a sua matéria, sempre tira as dúvidas dos alunos e sempre busca o entendimento de quem se interessa.
[Portfólio de ELISA, p. 7]

Apesar disso, pedagogicamente, parecia apresentar limitações; suas práticas pedagógicas não focalizavam o ato político da educação. É válido realçar que ele atuava na rede particular de ensino, onde frequentemente há pressão para que esses profissionais aceitem e assumam os padrões estabelecidos pela instituição. De acordo com as narrativas analisadas, seu ensino era conteudista, focado exclusivamente nos aspectos linguísticos abordados no material didático adotado pela escola. Veja a reclamação que esse professor regente fez sobre as funções que precisava desempenhar:

[117] As funções que me incomodam são as funções que deveriam ser dos pais. Professor não educa a criança e, sim, ensina. Educação se aprende a ter em casa.
[Portfólio de GABRIELA, p. 10]

Segundo o que diz, a prática pedagógica deveria estar desassociada da ação educativa. E não deve. Ensinar (inglês) precisa ser compreendido pelo professor como uma oportunidade de propiciar espaço para a emancipação do aluno (MATTOS, 2015; MONTE MÓR, 2009, 2012, 2016; MONTE MÓR; MORGAN, 2014), não somente em termos linguísticos (HAWKINS, 2011; PILLER, 2016). Para isso, deve compreender a língua como prática social (MATTOS, 2014a; MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2012), estimular o aluno a problematizar, a refletir (DUBOC; FERRAZ, 2011; DUBOC, 2014; JORDÃO, 2013), contribuir para a criação de uma sociedade menos injusta (SENSOY; DIANGELO, 2012). Isso é a educação que deve acontecer na escola e fora dela. Porém, na entrevista que esse professor regente deu às participantes, declarou desconhecer a existência de projetos que estivessem focados na inclusão social; não sabia dizer se na escola havia qualquer ação específica voltada para o fomento de cidadania discente. Consequentemente, como no perfil dos professores regentes do primeiro grupo diagnosticado, suas práticas pedagógicas deixavam a desejar. Denunciando a falta de compromisso de alguns alunos, atribuiu o problema às metas de aprovação adotadas pela escola. E, quando indagado sobre suas expectativas com relação ao próprio futuro e de seus alunos e sobre buscar mudança na realidade educacional em que atua, declarou:

[118] Não sou otimista. [...] Já busquei, hoje não busco mais. A educação virou uma empresa que busca cumprir metas de aprovação no fim do ano. [Portfólio de ELISA, p. 9].

É consenso que há escolas particulares (em especial, as franquizadas) cuja filosofia empresarial acaba por conceber a aprendizagem como resultado (e não como processo), vinculando ‘bons resultados’ às notas discentes. Visando serem lucrativas, muitas dessas

instituições de ensino voltam-se para a formação prioritariamente científica de seus alunos, em contextos de ensino padronizadores. Nesses contextos, o professor geralmente tem pouca ou nenhuma autonomia para tomar decisão – sobre qual material didático adotar, de que maneira trabalhá-lo, etc. Mais uma vez, a culpa não pode ser atribuída a ele. Está cerceado pela imposição dos resultados visíveis das notas de final de semestre.

Esse professor regente observado por Elisa e Gabriela parecia entender que a educação precisa de mudança, mas, lamentavelmente, não queria (ou, talvez, não soubesse de fato como) se responsabilizar por ela. Como revelou: “Já busquei, hoje não busco mais!” [Portfólio de ELISA, p. 9].

Passo, então, a comentar sobre o segundo tipo – aquele conscientizado e que sentia-se responsável por propiciar melhores oportunidades de aprendizagem. Motivado, seu compromisso profissional faz com que esse professor regente busque verdadeiro envolvimento com seus alunos e suas necessidades. Miguel, Mateus e Ester encontraram esse perfil profissional na *escola 2*. Veja o que documentaram suas entrevistas:

[119] Tento colaborar com materiais próprios, custeados por mim mesma e trabalho na base da conversa franca e sincera com meus alunos. Peço a ajuda deles também, para que haja empatia e todos colaborem. [...] Pensando com o coração, imagino um futuro melhor para a educação, em que professores e alunos tenham seu lugar e construam juntos os saberes. [...] Acredito que sou uma semeadora. [Portfólio de MIGUEL, p. 16-17]

[120] É uma profissão que exige muito de mim, mas, é muito gratificante. É muito recompensador. [...] Quando leciono, tento não reproduzir as aulas que eu tive com professores que davam aquelas aulas maçantes. [...] Faço o que posso. Procuro estar lendo algo, aprendendo novas metodologias de ensino. Como já havia mencionado, estou de olho num mestrado. Além de ganhar mais, vou estar mais capacitado. [Portfólio de MATEUS, p. 9-10]

[121] É preciso ser um bom professor, ter uma boa formação, e continuar sempre buscando novos conhecimentos. Penso, quem sabe, fazer um mestrado nessa área. Mas é uma coisa que estou pensando ainda, pois é incerto. Já para meus alunos, pretendo formar cidadãos conscientes e prepará-los para um futuro melhor. [...] Sinceramente, acho que a educação está cada vez mais complicada. [...] Acho que de alguma forma acabo deixando um ensinamento aos meus alunos. [Portfólio de ESTER, p. 16-17]

Eram professores regentes que utilizavam o livro didático como fonte de pesquisa para conteúdos e atividades, não estando limitados apenas a esse recurso, estimulavam o trabalho colaborativo em suas aulas, e estavam envolvidos em projetos interdisciplinares com seus pares. Também, buscavam diversificar suas aulas. Os excertos 122 e 123 continuam ilustrando isso.

[122] A professora faz o máximo para beneficiar a participação de todos. [...] Visitei duas turmas em que os alunos tiveram de fazer a correção de sua prova a fim de alcançar um ponto na média. Os alunos pareceram entusiasmados com a possibilidade de subir a nota e estavam se ajudando. [Portfólio de MIGUEL, p. 14]

Capítulo 4

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

[123] No outro dia, a professora levou o 4º ciclo para o laboratório de informática, para os alunos jogarem jogos em inglês no computador. Ela relatou que o difícil seria os fazer voltar para a sala, pois eles amam jogar no computador. Nem todos têm computador em casa. A professora fez a mesma coisa com o 5º ciclo e os alunos amaram. [Portfólio de ESTER, p. 13]

Destaco a professora regente cujas aulas Ester acompanhou. Além de ter o costume de levar as turmas ao laboratório de informática, onde aprendiam inglês brincando com jogos interativos, essa professora regente costumava trabalhar a pronúncia da língua em atividades de sala de aula. Havia muitos cartazes preparados pela própria turma, produto das aulas em que estudaram sobre partes do corpo, cores e até alguns comandos básicos para situações de interação professor-aluno (como, *May I go to the bathroom, please?*). Seu perfil denota um nível mais alto de compromisso com o ensino do idioma – em comparação com o perfil consciente do primeiro tipo de professor regente que descrevi. Isso pode ser percebido em suas práticas pedagógicas, bem como pelo que manifestou na entrevista que concedeu à participante (excerto 121), ao ser indagada sobre suas expectativas com relação ao futuro dos alunos. Não obstante, há um fator limitador do escopo de suas ações educativas: a falta de capacitação pedagógica para inovar. Todas as práticas pedagógicas descritas pela professora em pré-serviço em seu portfólio estavam ainda fundamentalmente arraigadas no ensino conteudista. Sobre algumas das aulas que assistiu, Ester narrou o seguinte:

[124] A aula teve início com uma atividade para os alunos copiarem no caderno, na qual a professora passou um exercício de ligar as cores em português para o inglês, escrever no caderno sua cor favorita e sua fruta favorita em inglês. Depois, ela deu um desenho para colorir para quem terminasse o dever. [Portfólio de ESTER, p. 12]

[125] A professora lembrou aos alunos partes do corpo humano [conteúdo trabalhado em aulas anteriores] e treinou a pronúncia com eles. Depois, ela colocou uma música: “Cabeça, ombro, joelho e pés”. [...] A professora fez os gestos e pediu para que eu a ajudasse. Os alunos levantaram das carteiras e começaram a dançar. Os alunos adoraram! [Portfólio de ESTER, p. 15]

Com efeito, o perfil do segundo tipo de professor regente está assim caracterizado: consciente e responsável, entretanto, com um esforço didático notoriamente limitado. Como consequência de não promover o letramento crítico (DUBOC; FERRAZ, 2011; DUBOC, 2014; MATTOS, 2011; 2014; 2015; MONTE MÓR, 2012; 2014; 2016b) e de não abordar questões de justiça social (ADAMS *et al*, 2016; AGARWAL-RANGNATH, 2013; HAWKINS, 2011; PILLER, 2016; SENSOY; DIANGELO, 2012) em sala, dificilmente dará a seus alunos oportunidades de aprender a lidar com os aspectos sociais, culturais e ideológicos da língua. Isso implica que, na prática, por meio de aulas estritamente focadas em estruturas linguísticas como a aquisição de vocabulário e a prática da pronúncia, a professora regente acompanhada por Ester

difícilmente conseguirá “formar cidadãos conscientes e prepará-los para um futuro melhor” [Portfólio de ESTER, p. 16-17 - excerto 121] – como mencionou.

O terceiro tipo de professor regente foi observado por Amanda, Mariana, Karol e Isabela. Percebi que o diferencial na abordagem das quatro professoras regentes acompanhadas por essas participantes é que, em determinados momentos do trabalho desenvolvido, suas ações educativas conseguiram ultrapassar questões da língua, buscando promover uma aprendizagem crítica e emancipatória. Ou seja, foram mais do que conscientes e responsáveis, implementando, em algum momento do processo de ensino e aprendizagem, práticas pedagógicas capazes de alcançar um ensino realmente transformador.

Em suas narrativas, Karol e Isabela forneceram exemplos desses momentos específicos em que o trabalho educativo fomentou a criticidade discente. Veja os relatos que seguem:

[126] A Mini Onu é um projeto que colabora para os alunos terem conhecimento dos problemas enfrentados no mundo inteiro. Os alunos estudam os temas dos comitês antes que os debates ocorram. [...] Precisam criar propostas de intervenção e propor soluções para o tema dado pelos professores coordenadores da banca. As discussões podem girar em torno de questões de direitos humanos, do direito internacional, dos problemas de segurança e outros temas de extrema importância, por serem problemas que afetam a humanidade. [...] O debate foi organizado todo em inglês, tanto os alunos quanto os professores explicavam seus pontos de vista em língua inglesa. [Portfólio de KAROL, p. 17]

[127] A professora preocupou-se também com as atualidades e sempre que possível levava jornais e revistas de grande circulação no país com matérias trazendo assuntos como crise econômica, alta no dólar, novo conceito de família, racismo, entre outros tão debatidos atualmente, fazendo assim uma ponte entre o idioma inglês e o português. [Portfólio de ISABELA, p. 9]

Quer seja por meio de um projeto interdisciplinar de grande proporção como o Mini Onu ou pelo incentivo à leitura e discussão de temas atuais e relevantes para os alunos, as professoras regentes acompanhadas por Karol e Isabela mostraram-se pró-ativas e pedagogicamente capazes de implementar mudança. Aliás, é exatamente esse tipo de postura docente que Freire (1992; 2004; 2018) e Giroux (1997) recomendam. Discutindo a Pedagogia Crítica, Giroux (1997, p. 124) reforça a ideia de Paulo Freire quanto ao desafio que é a “organização de experiências pedagógicas dentro de formas e práticas sociais que referem-se ao desenvolvimento de modos de aprendizagem mais críticos, abertos, investigativos e coletivos”.

Penso que a chance de conhecer de perto o trabalho dessas professoras regentes pode contribuir para a formação de professores em pré-serviço. E a esse respeito, Zeichner *et al* (2014, p. 2220) estabelecem que “os licenciandos precisam entender como um professor que já está atuando consegue fazer esse tipo de trabalho mais crítico e envolver-se ativamente com a comunidade, no mesmo sistema educacional em que há todas essas coisas dificultando a vida dos

professores”. O trabalho de Arruda (2008), por exemplo, mostra a importância de professores de inglês conhecerem modelos alternativos de ensino para mudança na prática pedagógica. Desenvolvido num contexto de educação continuada, seu estudo mostrou que a oportunidade de tomada de consciência sobre as crenças e suas origens, bem como, a experiência de modelos alternativos de ensino e de leituras teoricamente informadas promoveu a tomada de decisões pedagógicas de maneira informada (e não apenas fundamentados em suas teorias implícitas). A experiência de vivenciar modelos alternativos de ensino é fundamental para que haja mudança pedagógica, afirma a autora (ARRUDA, 2008), alegando que muitas vezes os professores não mudam a prática pedagógica por falta de conhecimento.

De igual modo, as professoras regentes que Amanda, Karol, Mariana e Isabela observaram também buscavam contribuir para mudar a realidade da educação na escola em que atuavam. Nas entrevistas que forneceram às participantes, elas contaram como faziam isso:

[128] Trazendo para a escola conteúdos que abordem o cotidiano dos alunos, para melhor conhecê-los e compreendê-los. [Portfólio de AMANDA, p. 16]

[129] Procuro sempre trazer o mundo dos alunos para dentro da sala de aula, para que eles se identifiquem e aquele momento se torne prazeroso. Já quanto a falta de incentivo da família, costumo tentar suprir com diálogo e rodas de discussões. [Portfólio de GABRIELA, p. 79]

[130] Eu acho que conversando com os alunos sobre respeito, sobre educação, sobre valores... Eu acho que isso é importante. Eu tento, né? Eu tenho conversado especialmente sobre disciplina, a importância que a educação tem na vida... [Portfólio de MARIANA, p. 23]

[131] Eu procuro inovar, trazer assuntos que que eles gostam de trabalhar, aguçar a curiosidade deles. Quanto mais interessados e motivados, mais disciplinados ficam. [Portfólio de ISABELA, p. 10-11]

Nesses casos, o perfil do professor parece se assemelhar ao que recomendam autores que defendem uma educação crítica de línguas (MATTOS, 2014a; MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2012 – por exemplo). Nessas salas de aula, entendo que o trabalho do professor poderá voltar-se para o desenvolvimento de um tipo de “consciência crítica” dos alunos, como assegura Menezes de Souza (2011, p. 296), por meio da discussão de assuntos que sejam relevantes aos aprendizes e do respeito à diversidade de suas opiniões.

Apesar de terem sido documentadas práticas pedagógicas inovadoras verdadeiramente voltadas para questões sociais, essa não era a única abordagem didática adotada pelo terceiro tipo de professor. Havia ainda em algumas aulas a predominância de procedimentos tradicionais de ensino. A propósito, nos portfólios de Mariana e Karol havia relatos de aulas de cópia e de tradução. O excerto 132 traz uma sequência didática a qual Mariana acompanhou na *escola 2*:

[132] A sequência de suas aulas foi para abordar o conteúdo *demonstratives this/that*, em que simplesmente transcreveu os exercícios da apostila no quadro. Sem nenhuma explicação aceitável, disse que *this* é para perto e *that* é para longe. Não havendo nenhum questionamento por parte dos alunos. Poucos alunos têm agilidade para copiar o conteúdo do quadro para o caderno, dificultando o avanço da aula... [Portfólio de MARIANA, p. 18-19]

Esses foram os três tipos básicos de perfil docente encontrados nos relatos daquelas turmas de alunos participativos e interessados.

Resumidamente, a identificação de experiências referentes às circunstâncias que modulam a exposição dos professores em pré-serviço aos desafios postos pelo sistema educativo brasileiro me possibilitou relacionar dois grupos de professores regentes e alunos nas escolas observadas: *Grupo A* e *Grupo B*. Foi evidenciada por essa análise uma dinâmica de comportamento recíproco, em que a interação entre professores e alunos parecia acontecer recursivamente. De acordo com as narrativas analisadas, percebi a existência de dois perfis de alunos e uma relação com o tipo de oportunidades de aprendizagem propiciada pelo trabalho docente nesses contextos. No primeiro grupo, havia os alunos desinteressados/desmotivados/rebeldes que tinham professores regentes desesperançosos e omissos, cujas práticas pedagógicas negligenciavam as necessidades discentes. No segundo, havia os alunos participativos/criativos/curiosos e três tipos de professores regentes: os conscientes da necessidade de mudança em sua realidade de ensino, mas que acabavam por reforçar o paradigma tradicional conteudista; os que eram conscientes e se sentiam responsáveis pela mudança, porém demonstravam ser pedagogicamente limitados para tal; e os que conseguiram, em algumas situações de ensino, fomentar uma aprendizagem crítico-emancipatória.

Na subseção que segue, discuto as experiências pessoais.

4.1.5 Experiências pessoais

O *Projeto Formar e Transformar* visava fomentar a conscientização política dos professores em pré-serviço, ampliando a concepção de EALE por meio de uma educação crítica. Afinal, o texto dos PCN (BRASIL, 1998) elucida:

A Língua Estrangeira no Ensino Fundamental tem um valioso papel construtivo como parte integrante da educação formal. Envolve um complexo processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, com valor intrínseco

Capítulo 4

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

importante no processo de capacitação que leva à libertação. (BRASIL, 1998, p. 41).

À vista disso, os resultados da análise dos dados apontaram experiências pessoais em relação à conscientização do ensino crítico de línguas, à necessidade de qualificação profissional, à relevância da profissão, à necessidade de mudança, ao papel do professor transformador, e à autorresponsabilidade – conforme comentarei a seguir.

Para começar, é válido ressaltar que dois terços dos portfólios analisados – portanto, a maioria, apresentou coerência teórica¹¹⁷, trazendo uma articulação consistente e apropriada de princípios básicos sobre o letramento crítico (LEWISON *et al*, 2002; MONTE MÓR, 2009; 2012; 2016; NORTON; TOOHEY, 2004; NORTON, 2005; PENNYCOOK, 1994, 2007) atrelados aos conceitos de uma educação de língua estrangeira que visa, para além da gramática, à transformação social (AGARWAL-RANGNATH, 2013; HAWKINS, 2011; PILLER, 2016; SENSOY; DIANGELO, 2012). Isso pôde ser visto nos portfólios dos participantes pertencentes aos estratos de *nível 2* e *nível 3*, como mostram as narrativas abaixo:

[133] A aprendizagem de um língua estrangeira no ensino fundamental vai além de aprender apenas estruturas linguísticas. É, na verdade, uma proposta de ampliar seu conhecimento de mundo e adquirir novas experiências de vida, que devem contribuir para que se abram novos mundos aos alunos. [Portfólio de GABRIELA, p. 5]

[134] Sabe-se que o ensino precisa ser libertador, precisa conferir a oportunidade ao aluno de posicionar-se na sociedade, participando ativamente dos meios sociais da comunidade em que vive e isso se dá por meio do ensino da criticidade, foco central do letramento crítico. Já não basta saber ler e escrever apenas, isto é, decodificar a língua e seus sistemas, mas é necessário ser capaz de observar a língua de forma interina, a fim de que seja alcançado o pleno domínio de seus usos. [Portfólio de MIGUEL, p. 5]

[135] Tornar-se criticamente letrado significa ter dominado a capacidade de ler as mensagens dos textos, a fim de melhor compreender o conhecimento que está sendo privilegiado. Através de uma ótica que desafia as normas da sociedade, os alunos podem avaliar o conhecimento que está sendo privilegiado nos textos e construir a mensagem a partir daqueles significados. [Portfólio de MATEUS, p. 3, 4]

[136] O papel que a língua inglesa traz é auxiliar nas relações sociais do aluno, possibilitando um desenvolvimento intelectual mais duradouro, por meio do aspecto cultural que o idioma possui. [Portfólio de ESTER, p. 8]

[137] O ensino de línguas é algo político que influencia muito tanto na vida do aluno, quanto na vida do professor. [Portfólio de AMANDA, p. 8]

Igualmente aos participantes que apresentaram coerência teórica em seus portfólios, os excertos 133 a 137 realçam a afinidade dos professores em pré-serviço com o aporte trabalhado no projeto. De modo geral, essa conscientização do aspecto político do ensino crítico de línguas

¹¹⁷ Conforme resultados da análise estratificada dos portfólios, registrados na seção metodológica.

foi estimulada em diversos momentos do estágio: nas reflexões sobre as leituras propostas, no planejamento das aulas que supervisionei (M1, M2 e REG), nas discussões fomentadas após as microaulas ministradas/observadas (M1 e M2), nas observações realizadas a partir da vivência nas *escola 1* e *escola 2*. Há manifestações dessa conscientização nas anotações que os participantes fizeram no *Guia para Reflexão sobre a Prática Docente* (APÊNDICE B) anexado ao portfólios, por exemplo. Nas observações feitas por Ester, havia comentários sobre aspectos fortes da microaula que assistiu: “foram muito conteudistas” [Portfólio de ESTER, p. 38], e fracos: “as meninas trouxeram para a sala ações rotineiras que vem acontecendo no mundo, abordando a preservação do meio ambiente” [Portfólio de ESTER, p. 37].

Segundo a literatura da área, o letramento crítico “visa a aprender como se relacionar com o mundo e a pensar o mundo de maneiras diferentes das tradicionais” (MATTOS, 2014a, p. 174). É por isso que, associado à educação que visa à cidadania, “promove a conscientização dos educandos, empoderando-os e preparando-os para tornarem-se cidadãos críticos e pró-ativos”, como afirma Mattos (2015, p. 254). Foi a partir daí que os professores em pré-serviço conceberam seus relatos:

[138] O que se tem discutido dentro e fora da vida acadêmica é sobre criticidade ao lermos o mundo. [...] A escola assume a responsabilidade de atuar na transformação e na busca do desenvolvimento social dos alunos por meio de práticas pedagógicas baseadas nas experiências educativas que tenham repercussão no crescimento pessoal, na legitimação da cidadania e na vida da comunidade. [Portfólio de MARIANA, p. 5, 16]

[139] A inclusão de uma língua estrangeira promove, entre outros aspectos, a apreciação dos costumes e valores de outra cultura e permite que o indivíduo perceba num contexto mais amplo sua própria cultura. [Portfólio de GABRIELA, p. 5]

[140] Aprender uma língua faz com que aprendamos mais a fundo nossa própria língua materna, além de compreendermos outras culturas e podermos nos comunicar com pessoas de países distintos. [Portfólio de KAROL, p. 5]

[141] Quando se aprende outra língua, o mundo das informações se amplia, pelo fato de compreender o que está sendo dito em outro idioma e assim conhecer diversos tipos de culturas e costumes. Também, desenvolve-se a consciência da própria língua materna. [...] Aprender a ler, escrever, ouvir e falar não é o suficiente para uma educação que tenha a intenção de formar e transformar. [Portfólio de AMANDA, p. 4, 6]

Ademais, Elisa, Isabela, Ester, Julia e Amanda revelaram a necessidade constante do professor buscar qualificar-se profissionalmente. Suas experiências pessoais de conscientização estão mais subordinadas ao ensino crítico quanto mais conscientes do papel político do educador elas são. Ou seja, quanto mais demonstraram conhecer a teoria sobre a educação crítica mais críticas com relação à prática da educação essas participantes pareceram tornarem-se. Desse modo, ao falar de sua preocupação com o aperfeiçoamento profissional, Elisa (classificada na

amostra estratificada como *nível 1*) não fez menção ao paradigma crítico, diferentemente de Amanda (*nível 3*). Compare:

[142] O bom profissional não pode ficar parado no tempo. Ele tem que estar sempre renovando e aprendendo mais e mais jeitos de ensinar. O professor deve estar se aperfeiçoando continuamente. [Portfólio de ELISA, p. 11]

[143] É primordial rever as práticas de ensino, para habilitar os alunos não somente nos quesitos de habilidades, modalidades e variedades da língua, mas também com o foco de desenvolver cidadania. [Portfólio de AMANDA, p. 17]

O depoimento de Amanda, transcrito acima, ilustra não apenas sua conscientização da necessidade de qualificação, mas indica a necessidade de mudança. E, assim como ela, Mariana, Julia, Isabela, Miguel e Mateus parecem evidenciar esse tipo de consciência. Algumas dessas experiências parecem ter sido provocadas por reflexões informadas pela teoria (sobre o ensino de línguas no Brasil, o paradigma crítico, etc.), uma vez que compunham a seção de pressupostos teóricos dos portfólios:

[144] Sabemos que a educação tem muito a melhorar. [Portfólio de MARIANA, p. 6]

[145] Acreditar na melhoria dessa prática por meio do letramento crítico é conceber a importância de ofertar às crianças e aos jovens uma educação de melhor qualidade. O ensino de línguas estrangeiras está em estado precário no Brasil. [...] Faltam profissionais na área qualificados e muitas vezes a carga horária oferecida para essa matéria é muito pequena, geralmente uma ou duas vezes na semana. [...] Nesse contexto, é necessário que se compreenda a finalidade do ensino da língua inglesa, para que esse processo possa fazer sentido no meio escolar, assumindo seu verdadeiro valor educativo, que muito além de simplesmente capacitar o aluno a usar uma determinada língua para fins comunicativos. [Portfólio de JULIA, p. 7, 8]

Outras dessas experiências parecem ter sido provocadas por reflexões a partir da prática – pela ministração da REG na *escola 1* e pela observação dos procedimentos de ensino realizada na *escola 2*:

[146] Foi muito bom ter contato com a *escola 1*, porque a gente pode perceber o quanto os alunos carecem e muito de aulas como as aulas que a gente preparou. Não levando em consideração que ‘somos demais’, mas a gente tem uma prática de libertação e a ideia de uma aula de inglês que vai além da aprendizagem da língua em si. Os alunos precisam muito disso. Eles querem muito isso. Isso é muito perceptível, o quanto eles querem isso... [Atividade reflexiva de MIGUEL]

[147] A única atividade que eu vi ela passando no quadro mesmo foi sobre demonstrativos: *this* e *that*. [...] Só. E as crianças fizeram. Conseguiram entender. E para a tradução dos textos, não houve correção no quadro. Os alunos perguntavam: “Tá certo?” E ela simplesmente respondia: “É o que você achou no dicionário?” E pronto. Se achou tá certo. Então, eu fiquei muito preocupada. Eu percebi que dava para abordar muita coisa ali com as crianças. Elas são muito ativas, muito curiosas. [Atividade reflexiva de MARIANA]

Capítulo 4

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

[148] Perguntei ao professor se eu podia olhar o caderno de dois alunos. Ele disse que sim. Então, abri e vi que os cadernos estavam com muito conteúdo. Apesar de estar preocupado com a educação dos alunos, percebi que nos cadernos não havia nenhuma atividade que propiciasse o letramento crítico. [Portfólio de MATEUS, p. 8]

Nas narrativas, foram identificadas ainda experiências relativas à conscientização da relevância da profissão docente. Elas revelam a compreensão que os participantes têm da finalidade instrumental do ensino de inglês e também para a emancipação intelectual, profissional e cultural dos alunos, como é apresentado nos excertos 149, 150, 151 e 152.

[149] No caso do ensino de línguas estrangeiras, é possível considerar que há boa visibilidade de razões que justificam seu ensino e das contribuições e aplicações práticas da disciplina. No caso específico da língua inglesa, as motivações são bastante evidentes, considerando que a mídia costuma referir-se a ela como língua internacional, língua global, língua dos negócios. [Portfólio de ISABELA, p. 4]

[150] Sabemos que nos dias atuais aprender uma língua estrangeira é muito importante, para a formação do aluno no mundo acadêmico, do trabalho e até cultural. [Portfólio de JULIA, p. 8]

[151] Precisamos refletir sobre o quê e de que forma temos ensinado nossas crianças todos os dias na escola. Estamos realmente ensinando-as a ler o mundo? [Portfólio de MARIANA, p. 5]

[152] É essencial ensinar de forma consciente, com a função de tornar o outro mais crítico em relação ao mundo em que vive. [...] Pois nós precisamos de sujeitos que pensem de forma crítica, que utilizem a língua de uma maneira mais proveitosa possível como instrumento de comunicação, para ter lugar e voz para expor suas ideias, talentos e diferentes opiniões, no ambiente da escola, na comunidade, e em outros locais desse mundo globalizado. E que não simplesmente aceitem o que lhes é imposto por outros que desejam ser dominantes. [Portfólio de AMANDA, p. 5, 7]

Irala e Leffa (2014, p. 263) alegam que “a imagem de neutralidade e acriticidade da ação pedagógica do professor de línguas” é comumente construída e disseminada em espaços institucionais, por vezes, sendo reforçada pelos próprios professores e seus formadores. Para esses autores (IRALA; LEFFA, 2014), isso corrobora a falsa ideia de que o papel do professor de inglês estaria ligado exclusivamente ao lúdico, supérfluo ou elitista. Não está.

É importante que o professor em pré-serviço saiba o quão relevante sua profissão é – entre outros motivos, por causa do contexto problemático de desvalorização profissional como o que irá possivelmente enfrentar no Brasil, o que abordei no primeiro capítulo desta tese. E, de semelhante modo, faz-se urgente atentar para a magnitude das ações pedagógicas do professor, como foi posto por Miguel:

[153] Os alunos dificilmente demonstram interesse pela disciplina e eu sei que o professor é capaz de reverter esse quadro. [Portfólio de MIGUEL, p. 17]

Capítulo 4

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os professores em pré-serviço que estavam conscientes do papel do professor transformador exprimiram a percepção de uma atuação capaz de “formar e transformar” – para usar a expressão tão repetida em nossas discussões, lembrada por Amanda (no excerto 141). No *corpus*, muitas dessas experiências estavam relacionadas às experiências de conscientização de mudança. Como exemplo disso, retomo os excertos 145 e 146, complementando as narrativas de Mariana e Julia:

[154] Sabemos que a educação tem muito a melhorar. No entanto, cabe ao professor se posicionar como intercessor entre a língua e seus educandos, transmitindo-lhes ensinamentos que venham a ser de fato úteis aos alunos enquanto usuários da língua. [Portfólio de MARIANA, p. 6]

[155] Acreditar na melhoria dessa prática por meio do letramento crítico é conceber a importância de ofertar às crianças e aos jovens uma educação de melhor qualidade. O professor deve sentir essa responsabilidade e, dentro de seus limites, favorecer essa mudança. [...] Nesse contexto, é necessário que se compreenda a finalidade do ensino da língua inglesa, para que esse processo possa fazer sentido no seio escolar, assumindo seu verdadeiro valor educativo, que vai muito além de simplesmente capacitar o aluno a usar uma determinada língua para fins comunicativos. É preciso que o professor abra novos caminhos, para que o ensino da língua inglesa não seja uma mera obrigação do mercado. [Portfólio de JULIA, p. 7, 8]

Os relatos que denotaram conscientização do papel do professor transformador apontavam para a abordagem crítica de ensino de línguas como possibilidade de preparar o aluno para a vida, dando ao processo de aprendizagem de inglês um propósito transcendente e emancipatório. Observe:

[156] O educador deve relacionar os conteúdos curriculares e trazer para a realidade dos alunos, pois deve preparar o mesmo para a vida, desenvolvendo habilidades para resolver problemas e enfrentar desafios fora do ambiente escolar. [Portfólio de ESTER, p. 6]

[157] Por meio do ensino, podemos desenvolver um processo reflexivo sobre a realidade de nossa sociedade em todos os campos: social, econômico e político, além de proporcionar a expansão da nossa visão de mundo. [Portfólio de GABRIELA, p. 6]

[158] Os professores devem entender que a comunidade em que o aluno está inserido deve ser considerada e deve ser trabalhada como ponte, ligando a sala de aula e a sociedade, para que a aprendizagem seja efetiva. [Portfólio de KAROL, p. 4]

[159] Usando o letramento crítico, os professores incentivam os alunos a olhar para os textos de outras perspectivas e recriá-los do ponto de vista de grupos marginalizados, a fim de analisar as relações de poder e as desigualdades sociais. [Portfólio de MATEUS, p. 4]

[160] O ensino de línguas pode ser considerado como um ensino libertador, como nos ideias de Paulo Freire, já que abre oportunidades para conhecer as diversidades e possibilita participar de forma discursiva com o mundo. [...] É interessante desvendar a realidade do aluno e torná-lo consciente do contexto em que ele está inserido,

mostrando que há vários tipos de interesses e realidades diferentes da dele. [Portfólio de AMANDA, p. 4, 5]

Em consonância com o que expuseram os participantes, acredito que o papel do professor transformador consiste em ser consciente (dos desafios postos pelo *status quo*) e responsável (pela mudança), buscando propiciar transformação social por meio de suas práticas pedagógicas. E isso não deve acontecer de maneira isolada; seria irrealizável. Seu trabalho individual deve alcançar proporções eficientes quando em sinergia com a coletividade (em parceria com outros professores transformadores), e, ainda mais, se for viabilizado por políticas públicas voltadas para a democratização do conhecimento dentro e fora da escola. Isso evoca a noção, defendida por muitos estudiosos (FREIRE, 2004; 2018; GIROUX, 1997; KELLER, 2014; ZEICHNER, 2011), de que a transformação da sociedade é um amplo projeto comunitário do qual profissionais proativos de diversas áreas (não apenas da educação, mas da saúde, assistência social, arquitetura, engenharia, etc.) fazem parte.

A microaula de Mateus

A tempo, imagino que a M2 ministrada por Mateus tenha corroborado suas experiências pessoais de conscientização. Conforme declarou nos excertos 135 e 159, ao abordar criticamente o ensino de LI, o professor deve promover oportunidades para que seus alunos vejam com um olhar questionador opiniões estereotipadas pelo senso comum (DUBOC, 2014; DUBOC; FERRAZ, 2011; JORDÃO, 2013; MENEZES DE SOUZA, 2011), buscando favorecer uma percepção do mundo de diversidade em que vivem (AGARWAL-RANGNATH, 2013; HAWKINS, 2011; LEWISON *et al*, 2002; ZEICHNER, 2011). Foi assim que, consciente dos pressupostos teóricos que estudou, esse participante implementou tais preceitos no planejamento/ministração de sua microaula. A partir das atividades propostas nas páginas 84 a 87 da Unidade 6 (ANEXO L) intitulada ‘*Beyond appearances*’¹¹⁸ do livro *Alive!* 8 (MENEZES *et al*, 2012), tratou de problemas típicos da adolescência relativos à aparência, abordando assuntos como preconceito e discriminação. Ou seja, Mateus complementou os aspectos estruturais do ensino (da função: *What are you like?*¹¹⁹ e do vocabulário geralmente utilizado para respondê-la), facilitando uma reflexão sobre o respeito às diferenças.

Diante do exposto, conforme realçam as narrativas, defendo o estágio supervisionado como oportuno à tais experiências de conscientização:

¹¹⁸ ‘Além das aparências’.

¹¹⁹ Como é sua personalidade?

Capítulo 4

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

[161] Me fez compreender o quão necessárias se fazem algumas práticas em sala de aula, como o elogio, a aproximação do conteúdo à realidade do aluno e o oportunizar que ele tenha voz. [...] É necessário oferecer-lhes o maior número possível de oportunidades de crescimento. [Portfólio de MIGUEL, p. 12, 13]

[162] O estagiário aprende a observar e identificar os problemas e, principalmente, a tentar resolvê-los. É dessa forma que se dá a transição de aluno para professor. [...] Ser educador é isso: é se reinventar para melhorar a educação. [Portfólio de GABRIELA, p. 4, 12]

[163] Professor é agente de transformação do futuro. [Portfólio de ELISA, p. 11]

Finalmente, compreendendo que o contato com a realidade escolar local pode criar “laços com o compromisso de atender as comunidades” (ZEICHNER *et al*, 2014, p. 2220) – como advoguei na subseção das experiências circunstanciais, concluo esta subseção com as experiências pessoais de conscientização de autorresponsabilidade. Elas têm a ver com uma decisão pragmática tomada pelo participante de esforçar-se deliberadamente em prol da mudança. É essa relação com a própria prática pedagógica que as diferencia daquelas relacionadas ao papel do professor transformador, associadas à noção teórica do que precisa/deve ser implementado na sala de aula. Para Freire (2004),

é preciso não só estar convencido do dever social de transformar, mas assumir isso. Assumir a percepção de que temos o dever de transformar, significa partir para uma prática pedagógica coerente com esse pensamento (FREIRE, 2004, p. 130).

Segundo esse autor (FREIRE, 2004, p. 130), “tornar o mundo menos feio é um dever de cada um de nós”; daí que a consciência desse dever (ou responsabilidade) precisa manifestar-se em ações propositadas e estratégicas. Por essa perspectiva, compreendi a autorresponsabilidade como prenúncio de “engajamento” (SNYDER, 2000; SNYDER; LOPEZ, 2016), o que pressupõe ter práticas pedagógicas transformadoras como fruto de sua esperança na educação.

Apesar de tantos professores em pré-serviço terem demonstrado compreender a amplitude do ensino crítico, a necessidade de mudança e o papel do professor transformador, foram os dados referentes aos participantes de *nível 3* que revelaram experiências pessoais de conscientização de autorresponsabilidade. Nesses casos, há evidências de engajamento na transformação social, como expressam os excertos 164, 165, 166, 167, 168 e 169:

[164] O fato de estarmos aprendendo a usar a abordagem crítica em sala de aula me faz pensar em que tipo de professora eu quero ser. [Portfólio de JULIA, p. 17]

[165] Foi um momento [referindo-se à disciplina de estágio] em que a teoria e a prática se mesclaram para que fosse possível apresentar um bom resultado. Sobre tudo, perceber a necessidade de assumir uma postura não só crítica, mas também reflexiva em nossa prática educativa diante da realidade e a partir dela, buscar uma educação de qualidade.

Capítulo 4

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

[...] Aprendemos a ter uma postura efetiva de um profissional que se preocupa verdadeiramente com a aprendizagem, que deve exercer o papel de mediador entre a sociedade e a particularidade do educando. [Portfólio de GABRIELA, p. 12]

[166] Estou fazendo o curso para chegar lá e inspirar os alunos. E eu acho que no estágio supervisionado, na regência, eu consegui fazer isso. [Atividade reflexiva de KAROL]

[167] É preciso estarmos engajados para que haja uma educação igualitária, justa... [Portfólio de MATEUS, p. 13]

[168] Os alunos tiveram voz para expor suas opiniões. Foi proporcionado um ambiente para que todos contribuíssem para a construção de sentido do texto, por meio de uma leitura crítica para reconhecer os cognatos e refletir sobre o assunto. [Portfólio de AMANDA, p. 10]

[169] A gente discutiu bastante para tentar nos basear não só nas atividades de língua, mas também agregar numa forma de, como falaram os textos teóricos, agregar a questão crítica à aula. [Atividade reflexiva de AMANDA]

O engajamento dos seis professores em pré-serviço de *nível 3* foi evidenciado nas experiências docentes supervisionadas, como evidenciam a M1 de Miguel¹²⁰, a REG de Gabriela¹²¹, a M2 de Mateus¹²², a REG de Amanda¹²³, a REG de Julia¹²⁴ e a REG de Karol¹²⁵ ao longo da discussão dos resultados feita neste capítulo.

Aqui está a relação entre o discurso (das narrativas analisadas) e a prática: a conscientização de autorresponsabilidade que Julia evidenciou no excerto 164 é validada pelo engajamento numa prática pedagógica que, para mais do que a leitura de uma história em quadrinhos em inglês, possibilitou reflexão sobre os diferentes papéis desempenhados pela mulher nas sociedades medieval e contemporânea. No caso de Gabriela, sua conscientização sobre a necessidade de ela ser um profissional crítico-reflexivo que propicia a seus alunos aprendizagem de qualidade (excerto 165) confere com a prática pedagógica que adotou em sua regência. O engajamento dessa participante pode ser visto à medida que são extrapoladas as questões linguísticas do idioma alvo trabalhadas por meio da fábula, dando espaço à discussão sobre valores morais e éticos como compaixão e humildade e buscando criar um ambiente mais democrático e inclusivo na escola. Karol, por sua vez, evidencia seu engajamento em inspirar seus alunos (excerto 166), problematizando questões concernentes à padronização da beleza e à relação que isso tem com a ocorrência de distúrbios comportamentais. Assim, sua aula

¹²⁰ Ver 4.1.1.

¹²¹ Ver 4.1.2.

¹²² Ver 4.1.5.

¹²³ Ver 4.1.6.

¹²⁴ Ver 4.1.7.

¹²⁵ Ver 4.2.3.

caracterizou-se pela instrução linguístico-cultural, que contempla pluralidade/heterogeneidade. Em sua experiência pessoal de conscientização de autorresponsabilidade, Mateus menciona que uma educação igualitária e justa prescinde do engajamento docente (excerto 167). Isso repercutiu de maneira assertiva na microaula que apresentou, pois mostrou-se engajado na transformação de seus alunos. Buscava ampliar a visão de mundo, ao tratar de assuntos como preconceito e discriminação, levando para sala de aula problemas típicos da adolescência relativos à aparência. E, finalmente, como retratam os excertos 168 e 169, também a conscientização de autorresponsabilidade de Amanda parece motivar seu engajamento. Na regência que ministrou, propôs uma análise comparativa de dois textos autênticos sobre mudanças na nota americana de 20 dólares, tratando de uma temática relevante e favorável à inclusão por meio dessa atividade de leitura crítica.

E percebi em narrativas de participantes de *nível 3* um tom recorrente de enfrentamento de dificuldades e de superação – reflexo de uma postura oposta àquela que se desculpabiliza (SNYDER, 2000). Veja:

[170] Percebemos que nem tudo são flores e que as dificuldades estão ali para serem superadas. [Portfólio de GABRIELA, p. 60]

[171] Aprendi a trabalhar com as diferenças e superá-las. [Portfólio de KAROL, p. 62]

[172] Apesar das dificuldades que enfrentamos nesse dia [referindo-se à sua REG], demos uma boa aula. Conseguimos desenvolver uma aula em prol da cidadania. [Portfólio de MATEUS, p. 6]

Do grupo de participantes de *nível 3*, Miguel foi o único a dizer que não gostaria de lecionar a LI na educação básica, devido ao seu interesse no ensino de língua materna. Se bem que poderá valer-se da proposta de letramento crítico e justiça social em suas ações educativas de ensino de língua materna.

Todos os seis professores em pré-serviço com disposição para a autorresponsabilidade (os de *nível 3*), apresentaram de maneira consistente práticas pedagógicas transformadoras¹²⁶ que repercutiam seu engajamento. Planejaram e ministraram aulas coerentes com o ensino crítico, buscando criar oportunidades para uma aprendizagem para além da língua em si.

Em resumo, o Quadro 8 (próxima página) sintetiza que as experiências pessoais de conscientização dos participantes de *nível 1* e *nível 2* foram escassas, especialmente se comparadas àquelas dos participantes de *nível 3*. Como pode ser observado, os participantes de *nível 3* – aqueles cujos portfólios apresentavam coerência teórica e prática – são os que pareceram estar conscientes da autorresponsabilidade. No elemento iconográfico, as siglas

¹²⁶ Ver Quadro 9.

representam cada uma das subcategorias de experiências relativas à conscientização, apresentadas nesta subseção (4.1.5): do ensino crítico (EC), da necessidade de qualificação profissional (NQP), da relevância profissional (RP), da necessidade de mudança (NM), do papel do professor transformador (PPT) e da autorresponsabilidade (AR).

QUADRO 8 – Experiências pessoais de conscientização dos participantes

Participantes		EC	NQP	RP	NM	PPT	AR
Nível 1	Beatriz	✓	-	-	-	-	-
	Elisa	-	✓	-	-	✓	-
	Luiza	-	-	-	-	-	-
Nível 2	Isabela	✓	✓	✓	✓	✓	-
	Mariana	✓	-	✓	✓	✓	-
	Ester	✓	✓	-	-	✓	-
Nível 3	Julia	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Gabriela	✓	-	-	✓	✓	✓
	Karol	✓	-	-	-	✓	✓
	Mateus	✓	-	-	✓	✓	✓
	Amanda	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Miguel	✓	-	✓	✓	✓	✓

Fonte: elaborado pela autora.

4.1.6 Experiências pedagógicas

As experiências relativas à prática pedagógica são as mais representativas no *corpus*, apresentando subcategorias que abordam as percepções dos professores em pré-serviço quanto: à imprevisibilidade da sala de aula, à diferenciação entre a proposta crítica de ensino de línguas e outras abordagens e métodos, às características docentes, aos procedimentos de ensino a serem (ou não) legitimados e, por último, às dificuldades concernentes a sua atividade profissional. São experiências oriundas de reflexões propiciadas no *Projeto Formar e Transformar* e percebidas

no contato com a sala de aula da educação básica (na *escola 1* e na *escola 2*). Esse conhecimento, gerado no contexto real de atuação profissional, é validado por Zeichner *et al* (2014, p. 2220), ao atestarem que “influencia a maneira como os licenciandos pensam a respeito de seu ensino, planejam seu ensino e lecionam”. Também De Bot (2015, p. 85) sustenta que “não se deveria dizer aos professores o que fazer, mas torná-los conscientes do que fazem”¹²⁷.

Primeiramente, os professores em pré-serviço perceberam como a sala de aula apresenta-se imprevisível ao professor. As narrativas de metade dos participantes apontavam para uma compreensão de que, por melhor que seja o planejamento, às vezes (e não tão raramente), as dinâmicas vivenciadas em sala de aula conduzem o fluxo das atividades planejadas de uma maneira que não pode ser antecipada. Do ponto de vista de Miccoli (2010, p. 219), a sala de aula é tida como desafiadora; é um “emaranhado de relações que se manifestam” nesse contexto, na maioria das vezes ignoradas. Portanto, “não há como a universidade se propor a dar receitas para resolver os problemas da sala de aula” (MICCOLI, 2005, p. 38). Gabriela, Eliza e Amanda comentaram sobre o desafio da sala de aula imprevisível, relatando que:

[173] A maior lição tirada nessa matéria é a de que ensinar é sempre uma atividade imprevisível e que devemos estar prontos para isso. [Portfólio de GABRIELA, p. 60]

[174] Estar em sala de aula é uma lição que temos a cada dia. Cada dia é um acontecimento e os desafios são diferentes. [Portfólio de ELISA, p. 11]

[175] Cada dia é tido como um novo desafio, já que apesar das semelhanças nenhuma sala de aula é igual a outra. [Portfólio de AMANDA, p. 12]

Perceber que a sala de aula trará imprevistos é de suma importância para a prática pedagógica. “Não existe a situação de ensino perfeita, mas um dos fatores mais importantes para o sucesso na sala de aula decorre de como se lida com os contextos imperfeitos”, diz Miccoli (2005, p. 50). Aliás, o próprio dinamismo da sala de aula múltipla e complexa é que inviabiliza a preconcepção de métodos/abordagens de ensino – prontos, prescritivos e modeladores da prática docente. Compreender isso deve abrir precedentes no *script* do que é planejado/esperado, tornando a sala de aula um lugar mais democrático e justo.

No estágio, alguns dos professores em pré-serviço tiveram que lidar com a imprevisibilidade da sala de aula. Como exemplo disso, os excertos 54 e 55 (apresentados em 4.1.1) levantaram dificuldades enfrentadas na realização das regências. Nessas situações reportadas, não somente os participantes primariamente envolvidos no problema precisaram tomar decisões para contornar a situação, mas todo o grupo envolvido na execução da aula precisou reconfigurar seu planejamento. No primeiro caso (excerto 54), por causa de um

¹²⁷ Tradução minha para: *Teachers should not be told what to do, but made aware of what they do.* (no original)

problema com a confecção do material que seria utilizado na REG, Elisa e Ester foram obrigadas a usar de criatividade e improvisar uma das atividades aplicadas na aula. Já no segundo caso (excerto 55), o grupo deu início às atividades sem saber quando ou se Beatriz e seu par chegariam para a regência. Basicamente, isso afetou a ordem dos turnos pré-estabelecidos por eles, mas não comprometeu a qualidade do que foi ensinado aos alunos. Essa é apenas uma amostra de “imprevistos” que se enfrenta nas situações de ensino, que podem estar relacionadas a fatores internos e externos à sala de aula – a saber, o interesse dos alunos em um assunto aleatório ou o próprio desinteresse deles no assunto da unidade didática, possíveis mudanças no cronograma de atividades da escola, e assim por diante¹²⁸.

Outra experiência pedagógica recorrente diz respeito à diferenciação entre o que, na prática, caracteriza a proposta crítica de ensino e o que não a caracteriza. Como já articulei previamente, a maioria dos participantes apresentou coerência teórica nos portfólios, o que validou uma percepção sobre as práticas pedagógicas suas e de seus pares, nas M1 e M2 e REG e nas observações realizadas na *escola 2*. Essa percepção didático-pedagógica distinguia as ações educativas que tinham foco na problematização da construção de sentidos (JORDÃO, 2013; LEWISON *et al*, 2002; MONTE MÓR, 2016a, 2016b) e na promoção de justiça social (AGARWAL-RANGNATH, 2013; HAWKINS, 2011; PILLER, 2016; SENSOY; DIANGELO, 2012) de procedimentos tradicionais de ensino – como ilustram os próximos excertos. Constate, abaixo:

[176] Para que as aulas de inglês possam contribuir para a formação de cidadãos ativos e críticos, o docente no papel de mediador precisa tornar as suas aulas menos tradicionais (no sentido de apenas passar o conteúdo planejado). As aulas precisam ser preparadas também com o objetivo de promover criticidade, no qual os alunos sejam direcionados a questionar e refletir. [...] Em consideração ao ensino de inglês [referindo-se ao que observou na *escola 2*], ficaram nítidos a preocupação e o foco para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, mas faltou envolver assuntos que possibilitassem aos alunos pensar mais a respeito da vida em sociedade. [Portfólio de AMANDA, p. 5, 12]

[177] Na aula que a gente fez, no dia da minha regência, a gente falou de um poema e o outro grupo falou de notícia de jornal. Aí, por conta disso, quando eles [referindo-se aos alunos] iam desvelando os sentidos por trás das notícias, de como as palavras faziam muita diferença na hora da escrita e o quanto aquilo falava de uma ideologia por trás da notícia, eles iam ficando... “Caraca!” E isso é muito legal! Poder ser agente de mostrar essa percepção pra eles... Não a gente [referindo-se a si mesmo e aos demais professores em pré-serviço] unicamente ativo e deixando eles como agentes passivos na prática. Mas assim: “vamos perceber uma coisa aqui?” [Atividade reflexiva de MIGUEL]

¹²⁸ Esses exemplos de fatores internos e externos à sala de aula, regularmente enfrentados pelos professores, têm natureza circunstancial.

[178] As aulas que eu presenciei foram praticamente de tradução. Eu cheguei lá [referindo-se à sala de aula da *escola 2*] e os alunos já estavam com um texto e traduzindo o texto a aula toda. [Atividade reflexiva de MARIANA]

[179] Houve dois dias em que o professor estava avaliando os alunos. Ele pediu que os alunos tirassem folhas de seus cadernos e que traduzissem as frases que estavam escritas no quadro para o português. [Portfólio de MATEUS, p. 8]

Os excertos supracitados lançam luz sobre a percepção dos participantes com relação à necessidade de associação entre a teoria crítica estudada e sua aplicabilidade prática – o que reforça a discussão que fiz nas experiências pessoais da subseção 4.1.5 (a partir dos excertos 164, 165, 166, 167, 168 e 169). De acordo com os dados desta pesquisa, Julia, Karol, Gabriela, Mateus, Amanda e Miguel foram os participantes (*nível 3*) que evidenciaram engajamento na transformação social, apresentando em suas experiências docentes supervisionadas (M1, M2 e REG) práticas pedagógicas que abordaram o ensino de inglês por uma perspectiva crítica, de maneira consciente e consistente. Desse modo, os dados validam que Isabela, Mariana e Ester (*nível 2*), embora tenham demonstrado compreender os princípios de uma educação crítica, não os implementaram de maneira consistente em suas experiências docentes supervisionadas (M1, M2 e REG). Já Beatriz, Eliza e Luiza (*nível 1*) não foram coerentes em explicitar a proposta crítica em seus portfólios. Venho articulando essa diferenciação (observada nas experiências docentes supervisionadas dos professores em pré-serviço) desde a seção metodológica (na explicação sobre a seleção da amostra estratificada dos dados) e a complementarei na subseção 4.2.4, que trata do perfil dos participantes.

É que a proposta de letrar criticamente parece cancelar a maneira de ver o processo de ensino e aprendizagem de línguas, corroborando as práticas pedagógicas do professor em pré-serviço que busca levar seus alunos à reflexão sobre o que é relevante para a (trans)formação. O que vou ensinar? Como? Para quem? Por quê? Para quê? Esses questionamentos devem permear a consciência do professor crítico-reflexivo (MENEZES DE SOUZA, 2011), guiando sua ação educativa. Ensinar inglês, de acordo com essa acepção, outorga à prática pedagógica um propósito emancipatório, transcendente à língua.

A regência de Amanda

Amanda é uma entre os seis participantes (*nível 3*) que em suas experiências pedagógicas conseguiram consciente e consistentemente desenvolver práticas pedagógicas transformadoras. Como declarou no excerto 176, buscou em suas aulas extrapolar o conteúdo linguístico abordado de maneira tradicional. E a regência que ministrou exemplifica isso – o *Plano de Aula* da REG

de Amanda (ANEXO M) traz detalhamento dessa aula. Trabalhou cognatos numa atividade de leitura crítica (DUBOC, 2011; MENEZES DE SOUZA, 2011), promovida a partir do gênero textual notícia (FIGURA 6). Comparando dois textos autênticos sobre a mudança na nota americana de vinte dólares – um em inglês (da *BBC News*) e outro em português (do site O Globo), Amanda e seus alunos analisavam argumentos que evidenciavam o posicionamento dos diferentes autores. Ampliar a percepção crítica na leitura de notícias era um dos objetivos específicos de sua aula, cuja temática relevante favorecia conscientização sobre o preconceito étnico-racial.

FIGURA 6 – ‘Anti-slavery activist on \$20 bill’ (REG de Amanda)



Fonte: <http://www.bbc.com/news/business-36096151>.

Nesse caso, bem como elucida Zeichner (2011), a formação docente para a justiça social pode iluminar práticas que desenvolvem a competência pedagógica do professor para ser sensível às questões sociais e, desse modo, suscitar a inclusão.

Ao examinarem de perto a prática pedagógica (suas, de seus pares, dos professores regentes e até mesmo as minhas), os participantes reconheceram uma série de características pertinentes ao professor. Eles comentaram sobre uma postura docente realmente capaz de corroborar um ambiente profícuo para um processo de ensino e aprendizagem, como exemplificam os excertos 180, 181, 182, 183 e 184:

Capítulo 4

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

[180] O primeiro passo para se conseguir realizar um bom trabalho é diagnosticar os alunos. Dessa forma, o professor poderá criar situações didáticas que favoreçam o desenvolvimento de todos na sala. [Portfólio de MARIANA, p. 25]

[181] O interessante em uma sala de aula é o espaço para respeitar as diferenças, propor um ambiente agradável entre estudante e professor, ser paciente, estar preparado e confiante para ensinar, confiar no outro, no sentido de dar espaço para o outro expor suas ideias e recebê-las de forma significativa. [Portfólio de AMANDA, p. 8]

[182] Devemos ser verdadeiros com nossos alunos e, acima de tudo, conosco mesmo. Por vezes, eles nos têm como espelho para sua vida futura! [Portfólio de ELISA, p. 11]

[183] A professora o tempo inteiro encorajava os alunos a darem o melhor de si. [Portfólio de ISABELA, p. 9]

[184] Percebi que o essencial para se ter boa desenvoltura em sala é: ter o controle da turma, encorajar e cativar os alunos, saber o conteúdo que será passado, instruir o empoderamento e a criticidade, compartilhar o aprender, dar espaço para o aluno mostrar o que já sabe e aquilo que aprendeu, ser o guia e conselheiro quando precisar ser. [Portfólio de KAROL, p. 5]

Os dados revelam que há um pouco da leitura de Scrivener (1994, p. 6): do professor “explicador”, do “envolvente” e do “capacitador”¹²⁹ nos depoimentos dos participantes – com a devida ênfase para o terceiro tipo, aquele que reúne características do primeiro (que domina o assunto de sua disciplina) e do segundo (que a ministra de maneira oportuna e diversificada), extrapolando conteúdo e metodologia. Seus relatos reverberam aquela discussão que tivemos em sala (quando da primeira atividade reflexiva), na qual conjecturaram sobre o tipo de professor que gostariam de ser. Segundo Scrivener (1994),

não precisamos aprender novas técnicas; precisamos examinar o que *realmente* queremos para nossos alunos, como nos sentimos em relação a eles. Precisamos trabalhar nossas atitudes e intenções, e não nossa metodologia¹³⁰ (SCRIVENER, 1994, p. 8 – grifo no original).

A lista que segue traz um levantamento de características favoráveis ao professor, levantadas nas narrativas do *corpus*:

- Domina o conteúdo das aulas;
- É capaz de planejar e ministrar aulas claras e dinâmicas;
- Maneja bem a turma;
- Incentiva a interação dentro e fora de sala;
- Estimula os alunos a refletir e questionar;
- Procura motivar os alunos;

¹²⁹ Tradução minha para: “*the explainer*”, “*the involver*”, “*the enabler*” (no original)

¹³⁰ Tradução minha para: ...*we do not need to learn new techniques; we need to look closely at what we really want for our students, how we really feel about them. It is our attitude and intentions rather than our methodology that we may need to work on.* (no original)

- É de fácil relacionamento;
- Respeita os alunos e suas opiniões;
- É metodologicamente autônomo;
- Sabe se adaptar às necessidades discentes;
- Preocupa-se em levar atualidades e curiosidades para a sala de aula;
- Sabe despertar no aluno o gosto pela LI;
- É verdadeiro e honesto;
- É pontual.

Sobre isso, entendo ser condição *sine qua nom* para o sucesso de sua missão transformadora (KELLER; ALSDORF, 2014; MILLER, 2012) que o professor em pré-serviço compreenda que esses elementos particulares à postura docente perpassam questões cognitivas, afetivas, sociais, culturais, éticas, pragmáticas... E a lista anterior mostra que isso foi refletido nos dados.

Como disse alguns parágrafos acima, Menezes de Souza (2011, p. 286) nos lembra de que como educadores devemos assumir nossa “responsabilidade ética”, propiciando um ensino contextualizado. “A quem ensinamos língua estrangeira? Por que ensinamos esta língua estrangeira? Quem é nosso aprendiz? O que o aprendiz já sabe sobre essa língua estrangeira? Quanto tempo eu tenho?” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 287). O texto de Menezes de Souza (2011) problematiza ser indispensável ao professor (re)pensar a lógica tradicional educacional – do material didático completo, de métodos/abordagens pré-concebidos de ensino, dito linear, garantido, para o qual os papéis docente (de quem ensina) e discente (de quem aprende) são pré-estabelecidos e fixos. “Não é assim que o processo educativo acontece”, afirma (*ibidem*, p. 281).

Assim como a percepção das características docentes contribui para a formação do professor em pré-serviço, também as experiências que evidenciam procedimentos de ensino que podem ser legitimados são indispensáveis para que o professor em pré-serviço construa um repertório de ações educativas para suas futuras aulas. Nesse sentido, Scrivener (1994) afirma que um dos melhores recursos de aprimoramento da prática pedagógica é a observação da própria prática. Concordando com isso, Van Manen (1977) esclarece que o professor deve ser capaz de criar sentido da prática pedagógica, para que, conjecturando a partir dela, teorize sobre o seu próprio contexto. Esse autor (*ibidem*) critica o pensamento ambivalente que considera pesquisadores como *especialistas* na produção de teorias e professores como *consumidores* de sua aplicação. Tal discernimento me parece vital à formação inicial do professor.

Desse modo, as narrativas dos professores em pré-serviço apontaram uma série de procedimentos de ensino que podem ser legitimados em suas práticas pedagógicas. Os trechos abaixo são exemplos do que Miguel relatou em seu portfólio sobre o uso de *realia* (aspecto do Método Direto¹³¹) e da linguagem apreciativa¹³² (aspecto do Behaviorismo¹³³) – questões trabalhadas nas reflexões guiadas após as M1 e M2 – e sobre a possibilidade de promover a correção de provas em sala de aula:

[185] Os estagiários utilizaram objetos que ilustraram o vocabulário a ser utilizado em aula e isso foi de grande valia, já que não se fez necessária a tradução direta do vocabulário do inglês para o português. [...] Além disso, foi perceptível como o recurso de reforço positivo por meio de ‘*appraisal language*’ contribui para que os alunos se sentissem confortáveis ao participarem da aula. [...] Percebi o quanto é necessário fazer uma re-observação das avaliações, pois normalmente os alunos as recebem e as deixam de lado. Tendo tempo em sala para olhar e corrigir os erros, os alunos são estimulados a se autocorrigirem. [Portfólio de MIGUEL, p. 10, 11, 14]

Os procedimentos descritos por Miguel (bem como os que descreveram os demais participantes) envolvem orientações didático-metodológicas que se complementam (MATTOS; VALÉRIO, 2010; MONTE MÓR, 2009; 2012; KUMARAVALIVELU, 2003), por isso podem potencializar o processo de ensino e aprendizagem de inglês (GRADIŠEK, 2016; MARQUES; LOPEZ, 2016; ROSE, 2016). Como venho argumentando, ao ser capaz de aplicar a teoria de diferentes métodos/abordagens de ensino de modo convenientemente contextualizado, o professor assume sua “responsabilidade ética” (MENEZES DE SOUZA, 2011) para reger a sala de aula.

De maneira geral, as experiências pedagógicas podem servir de orientação para o futuro professor na tomada de decisão no decurso de sua atuação profissional. A fim de documentar essas percepções, compilei os procedimentos de ensino que os participantes destacaram. Confira:

- Preparar a aula com diligência, considerando o uso eficiente de material didático/paradidático e recursos de apoio (*flashcards*, cartazes, datashow, etc.);
- Planejar atividades estimulantes e dinâmicas com diferentes gêneros textuais (poemas, tirinhas, mini sagas, canções, etc.);
- Promover a interatividade (professor-aluno e aluno-aluno) com discussões, leituras e exercícios em pequenos/grandes grupos;
- Contextualizar o ensino de vocabulário e gramática, com aulas temáticas;
- Sempre que possível, abordar atualidades e curiosidades sobre os temas das lições/unidades;

¹³¹ Para uma síntese sobre o Método Direto, ver Miccoli (2013).

¹³² Para saber sobre a prática do discurso apreciativo, ver Ludema (2001; 2008) e Ludema e Fry (2008).

¹³³ Para uma síntese sobre o Behaviorismo, ver Miccoli (2013).

Capítulo 4

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

- Ponderar sobre a maneira mais efetiva de expor o conteúdo aos alunos, de maneira objetiva e clara;
- Priorizar o uso de *realia*;
- Auxiliar os alunos na compreensão dos objetivos das aulas/da aprendizagem do idioma;
- Utilizar o livro didático convenientemente, submetendo seu uso aos objetivos de cada aula;
- Valorizar o uso da língua alvo em situações reais, com exemplos que sejam coerentes com a realidade dos alunos;
- Conceber projetos interdisciplinares na escola;
- Estudar o conteúdo a ser ministrado e se preparar para explicá-lo de forma oportuna;
- Providenciar material extra (*handout*, *links*, etc.) para os alunos e incentivar a pesquisa;
- Manter o quadro sistematicamente organizado, para auxiliar a compreensão do conteúdo ministrado;
- Dosar o uso das línguas portuguesa e inglesa em sala, de maneira que facilite o processo de ensino e aprendizagem;
- Visitar os alunos (em especial, os tímidos/não participativos) periodicamente em suas carteiras, numa interação pessoal e direta;
- Explorar os elementos iconográficos (gravuras, tabelas, quadros, etc.) dispostos no material didático/paradidático, estimulando o hábito de interpretá-los;
- Elogiar os alunos, sempre que merecido;
- Utilizar atividades de *warm up* e *brainstorming*, para introduzir o conteúdo das aulas;
- Estimular a participação de todos os alunos, solicitando voluntários para a correção de exercícios (oralmente/no quadro), debates, etc.;
- Ensinar estratégias básicas de ESP¹³⁴ (identificação de cognatos, *skimming*, *scanning*, etc.), para otimização da leitura;
- Criar um clima descontraído e amistoso nas aulas;
- Usar ‘*classroom language*’¹³⁵ rotineiramente, como *input* para familiarizar os alunos com o inglês;

¹³⁴ Para saber sobre a abordagem de ensino de inglês conhecida como *English for Specific Purposes (ESP)*, visite o site <<http://esp-world.info/!encyclopaedia/index.htm>>.

¹³⁵ Expressões recorrentes utilizadas em sala de aula por professores e alunos, tais como “*Pay attention, class!*”, “*Open your books to page...*” e “*Now, get in pairs and do exercises...*”.

Capítulo 4

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

- Propiciar oportunidades de contato com a língua fora da sala de aula (no laboratório de informática, na cantina, etc.) e fora do ambiente escolar (no supermercado, no teatro, etc.);
- Usar de linguagem corporal para facilitar a compreensão do idioma e até mesmo envolvendo os alunos em atividades que envolvam o estímulo físico (TPR¹³⁶);
- Incentivar a colaboração entre os alunos na realização de tarefas, em compartilhar material, etc.;
- Estipular tempo para que os alunos realizem as tarefas da sala e respeitar esse tempo estipulado antes de dar prosseguimento às atividades propostas;
- Extrapolar os aspectos linguísticos, abordando também os aspectos ideológicos nos textos.

De fato, em suas experiências pedagógicas, os professores em pré-serviço foram beneficiados pela percepção de um repertório diversificado de procedimentos de ensino que podem ser legitimados em sua atuação futura. Todavia, algumas dificuldades concernentes à atividade profissional foram registradas em seus depoimentos¹³⁷, como descreveram Mariana, Ester, Isabela e Beatriz, por exemplo:

[186] A professora que acompanhei trabalha em dois turnos, matutino e vespertino. [Portfólio de MARIANA, p. 15]

[187] Com uma carga horária de 50 minutos por aula, muitas vezes o conteúdo não é passado completamente, tendo que usar outras aulas para ser concluído, o que torna a matéria cansativa. [...] Percebi que alguns alunos não tinham caderno. A professora, nesses casos, entregava uma folha de Chamex e dizia que iria comprar ou ver se a escola tinha. Além disso, a grande maioria dos alunos não tinha lápis de cor. A professora tinha uns potes com lápis de cor e apontadores. [Portfólio de ESTER, p. 8, 12]

[188] Algumas disciplinas podem ser categorizadas pelos alunos como essencialmente difíceis e, em alguns casos, destinadas a poucos. São, portanto, vistas de forma idealizada, quase inatingível. Outras podem ser consideradas como distantes da realidade diária. Neste último caso, os alunos muitas vezes questionam as razões para se estudar esta ou aquela matéria ou conteúdos específicos. [Portfólio de ISABELA, p. 4]

[189] Eu escutei de um aluno do terceiro ano o seguinte: “Professora, aqui todo mundo fala inglês fluente! A gente não precisa fazer essa atividade!” Eu ouvi isso... [Atividade reflexiva de BEATRIZ]

¹³⁶ Para saber sobre a abordagem de ensino de inglês conhecida como *Total Physical Response (TPR)*, ver Miccoli (2013).

¹³⁷ As dificuldades relatadas pelos participantes no excertos 186, 187, 188 e 189 são exemplos de experiências circunstanciais.

As dificuldades apontadas pelos professores em pré-serviço estão relacionadas, *à priori*, à problemas que eles já enfrentam, decorrentes da falta de experiência no manejo das turmas e da pouca proficiência em LI. O primeiro problema é elementar, visto que os participantes ainda cursam a graduação. O segundo, justifica-se pelo fato da licenciatura dupla agenciar muitos alunos que iniciam o curso não interessados em seguir a carreira de professor de inglês, mas que mudam de opinião ao vislumbrar novas possibilidades. À posteriori, as dificuldades apontadas nas narrativas estão relacionadas ao embate que terão com a realidade educacional no futuro. Nesse caso, os participantes perceberam que as questões que dificultam a prática pedagógica na educação básica têm a ver com: a) a disciplina (matéria de inglês) – que geralmente é ministrada por meio de conteúdo restrito e de maneira inadequada, em aulas semanais de 50 minutos; b) as turmas – cheias, heterogêneas e de segmentos diversos, e que não raramente são caracterizadas pela indisciplina, violência e criminalidade; c) os alunos – que apresentam uma série de limitações: timidez, desinteresse, questões socioeconômicas, falta de perspectiva de desenvolvimento acadêmico-profissional próprio, e etc.; e d) a carreira docente – que acaba por desmotivar muitos professores ao longo do tempo, tendo em vista a desvalorização profissional, que por causa da remuneração precária os força a trabalhar em múltiplos turnos (dois ou até três) sem tempo para o devido planejamento..

É preciso salientar que a formação de um professor crítico-reflexivo não está restringida ao que é vivenciado na graduação. Antes, como assevera Leffa (2008b), é um trabalho a longo prazo, que ganha firmeza com o exercício profissional, ao incorporar conhecimento novo. Posto isso, acredito na relevância dessas experiências pedagógicas de formação inicial, pois servem para que o professor em pré-serviço experimente (pelo menos, por um momento) formas indispensavelmente contextualizadas de ensinar e aprender, múltiplas e complexas, demarcadas pelo mundo globalizado e tecnologizado em que vivemos (MENEZES DE SOUZA, 2011). Elas parecem cooperar com a visão apropriada da educação de línguas como prática social (BRASIL, 1996; MATTOS, 2014a; MONTE MÓR, 2012).

Em síntese, por meio das experiências propiciadas pelo *Projeto Formar e Transformar*, os professores em pré-serviço parecem ter desenvolvido percepções sobre aspectos vitais à prática pedagógica, tais como a imprevisibilidade da sala de aula, a diferenciação entre o ensino crítico e o tradicional, características favoráveis à docência, procedimentos de ensino metodologicamente diversificados que podem legitimar sua futura atuação, bem como algumas dificuldades concernentes à atividade profissional.

Em seguida, serão discutidas as experiências que exprimem as expectativas dos participantes e a relação que há entre elas e sua futura prática pedagógica.

4.1.7 Experiências projetivas

Nos dados, foram documentadas experiências projetivas nas narrativas de todos os professores em pré-serviço referentes a algum tipo de expectativa com relação à educação. Poucos não se mostraram esperançosos. A maioria apresentou expectativas positivas quanto à própria atuação profissional – sendo que cinco dos (doze) participantes mencionaram a possibilidade de transformação da realidade.

Miguel, Ester e, particularmente, Beatriz foram os participantes que, em algum trecho de seu portfólio, manifestaram uma antecipação pessimista do que enfrentariam numa sala de aula de inglês, percebendo o encontro com a realidade escolar de maneira aflitiva e desencorajante.

Veja:

[190] Talvez, dessa experiência [referindo-se ao estágio supervisionado], eu tenha tirado algumas conclusões precipitadas e que podem ser mudadas com o passar do tempo e meu amadurecimento. Mas, por agora, é certo que me dedicarei com mais afinco à questões relacionadas ao ensino de língua materna. [...] Pertencço ao grupo de pessoas dessa licenciatura dupla que não deseja trabalhar com o ensino de LE. [Portfólio de MIGUEL, p. 18, 58]

[191] Ensinar inglês na escola pública não será uma tarefa fácil, principalmente para professores recém formados e inexperientes. [Portfólio de ESTER, p. 20]

[192] Sinceramente, e eu me senti... Foi um pouco frustrante! Eu cheguei a esta conclusão: “Para que eu estou fazendo este curso? Qual vai ser a diferença que eu vou conseguir fazer numa turma que não quer nada?” Eu já tô trabalhando. Mas, não fico em sala de aula. Minha atuação é na orientação pedagógica. Eu não fico em sala de aula. Raramente, eu vou para sala. A orientação, na verdade, trabalha mais o lado psicológico do aluno e trabalha diretamente com a família. Mas, toda vez que eu vou para sala de aula é a mesma sensação, principalmente se for aula de inglês. Ninguém quer fazer nada, porque todo mundo já sabe de tudo! E na escola do estágio, a escola pública, ninguém queria fazer nada, porque eles não queriam aprender mesmo! [Atividade reflexiva de BEATRIZ]

Dentre eles, Beatriz foi a única participante que revelou não desejar atuar como professora, declarando-se incapaz de propiciar mudança nesse contexto. Isso, apesar de sua expectativa inicial na licenciatura de se realizar como docente. Perceba:

[193] Ingressei na faculdade no segundo semestre de 2014, com o intuito de fazer um curso no qual me realizasse pessoal e profissionalmente. [Portfólio de BEATRIZ, p. 3]

Todos os outros professores em pré-serviço manifestaram expectativas positivas. Bem como havia destacado a narrativa de Mariana no excerto 31, a partir de suas vivências no estágio supervisionado, eles reconheceram a realidade escolar como um desafio e identificaram-se com a futura profissão. Luiza, Gabriela e Amanda dão exemplos disso nos excertos 194 a 196 – com destaque para o que diz Luiza no (excerto 194) sobre o valor do estágio para a formação em pré-serviço.

[194] O estágio nos dá uma visão ampla desta realidade educacional, dando ao docente condições para uma melhor preparação para o futuro. [...] Sem o estágio muitos dos futuros professores se sentiriam perdidos. [Portfólio de LUIZA, p. 12]

[195] O convívio com os alunos e a possibilidade de estar em ambiente escolar foram os pontos mais positivos nessa experiência, pois me permitiram ter a clareza do que vou encontrar pela frente. [Portfólio de GABRIELA, p. 60]

[196] Esse período vivenciado na escola serviu para observar os pontos que precisam ser mudados e os aspectos positivos que podem ser aproveitados no futuro. [Portfólio de AMANDA, p. 12]

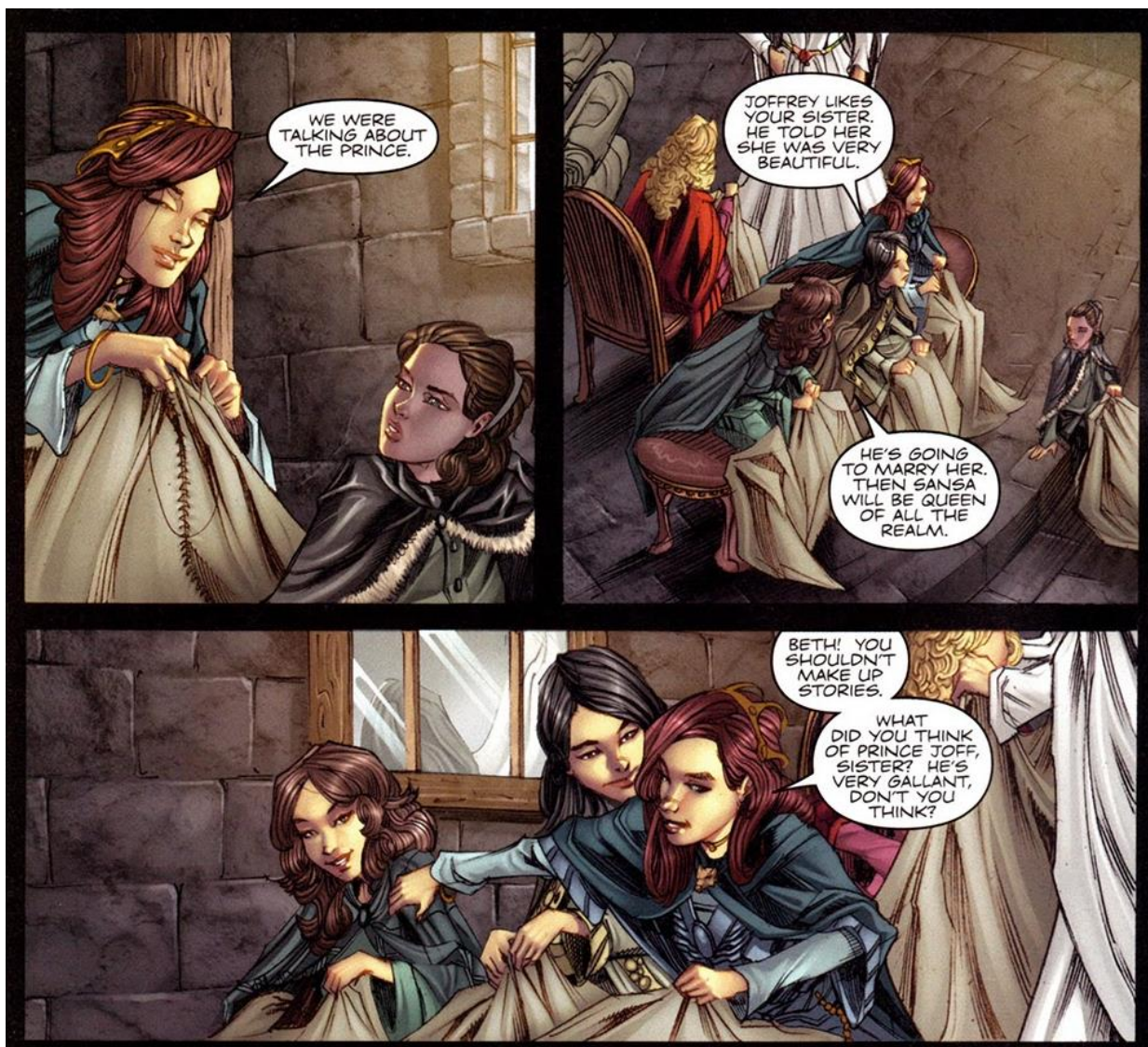
Nesses casos, as poucas evidências de emoções negativas não sobrepujam a esperança de serem bem-sucedidos, como ilustra Julia:

[197] Me surpreendo, porque percebo o quanto é isso [referindo-se à proposta crítica de ensino de línguas] o que quero para mim futuramente. [...] Pude notar o que me aguarda no futuro. Aqueles alunos de ensino fundamental, todos agitados e cheios de energia. Confesso que me deu medo, porque na teoria é uma coisa, mas na prática, lógico, é algo completamente diferente. Como enfrentar aqueles alunos todos? [...] É um pouco apavorante e frustrante pra mim, confesso. Mas, espero realmente conseguir. [Portfólio de JULIA, p. 17, 18]

A regência de Julia

Em sua REG, Julia apresentou a estratégia *Skimming*, utilizando trechos de uma história em quadrinhos baseada na série norte-americana de televisão *Game of Thrones*. Desenvolveu a aula em três momentos: leitura, análise e produção. No primeiro momento, trabalhou a leitura de trechos recortados do referido material, elicitando dos alunos referências sobre a obra televisual. No segundo, expôs conceitos relacionados àquela estratégia de leitura. Foi então que iniciou uma dinâmica com a turma, fazendo uma análise comparativa sobre o papel da mulher nas sociedades medieval e contemporânea. Por fim, exercícios de compreensão e interpretação de texto foram propostos e corrigidos. A Figura 7 (na próxima página) mostra um dos recortes utilizados na regência.

FIGURA 7 – Recorte de revista em quadrinhos (REG de Julia)



Fonte: <https://read-comic.com/george-r-r-martins-a-game-of-thrones-003/>.

O portfólio de Julia estampa seu desejo de ser uma professora que busca a transformação social (excertos 164 e 197, por exemplo). E isso pareceu-lhe possível, ao utilizar de maneira consciente e consistente a proposta de uma educação crítica de línguas (MATTOS, 2015; MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2012; 2016b) em suas experiências docentes supervisionadas (M1, M2 e REG).

Mostrando-se esperançosa como Julia, Amanda fazia planos para sua atuação docente na sala de aula de inglês:

Capítulo 4

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

[198] Acho que quando eu for professora, vou preferir trabalhar com crianças. Elas são bem motivadas, gostam de participar, têm bastante energia e interagem. Elas têm muito interesse pela língua também. A experiência sempre fica marcante. [Atividade reflexiva de AMANDA]

Das experiências que sublinharam as expectativas dos professores em pré-serviço, destacam-se aquelas que se referem implícita ou explicitamente à expectativa de transformar a realidade. Foram Luiza, Karol, Elisa, Amanda e Mateus que registraram experiências dessa natureza. Veja um dos depoimentos:

[199] Não será uma tarefa fácil. Tenho que amar mesmo lecionar, para dar certo. [...] Aprendi que vale a pena tentar fazer a diferença para ao menos alguns dos alunos que terei. [Portfólio de LUIZA, p. 20]

A narrativa de Luiza (excerto 199) traz à tona aquilo que Karol já havia mencionado (no excerto 166) sobre a chance de inspirar seus alunos. Foi assim que os participantes exprimiram sua expectativa de oferecer a oportunidade de mudança. Nesse sentido, Elisa realçou a carência de novas práticas pedagógicas que considerem as necessidades discentes – sobre a qual Amanda está de acordo. Os excertos 200 e 201 ilustram isso:

[200] Precisamos melhorar nossos métodos de ensino, para facilitar a vida dos alunos. [Portfólio de ELISA, p. 11]

[201] Com essas oportunidades, os alunos terão a chance de participar do processo de ensino e aprendizagem e o ensino se tornará eficaz e alcançará resultados positivos e esperançosos. [Portfólio de AMANDA, p. 5]

“Expectativas servem de orientação” para “ações propositadas” (SILVA E SOUZA, 2011, p. 94). Nos dados, a expectativa que os professores em pré-serviço tinham de transformar a sociedade muitas vezes parecia orientar suas práticas pedagógicas. A proposta crítico-reflexiva baseada nos postulados do letramento crítico (LEWISON *et al*, 2002; MONTE MÓR, 2009; 2012; 2016; NORTON; TOOHEY, 2004; NORTON, 2005; PENNYCOOK, 1994) e voltada para a justiça social (AGARWAL-RANGNATH, 2013; HAWKINS, 2011; PILLER, 2016; SENSOY; DIANGELO, 2012), trabalhada no projeto, parecia corroborar a capacitação profissional dos professores em pré-serviço. Como explica Amanda, no excerto 202, ter aprendido a ensinar inglês por meio de uma proposta crítica, acrescido da observação/assessoramento da realidade escolar, implicou na expectativa de novas práticas pedagógicas capazes de promover transformação.

[202] Foi um grande benefício para nós [referindo-se aos professores em pré-serviço] ter a oportunidade de dar aulas com uma metodologia diferenciada, pois isso resultará numa forma mais crítica de planejar nossas aulas, quando formos professores, no futuro. [Portfólio de AMANDA, p. 17]

Vale realçar que as experiências projetivas (como as expectativas de transformação da realidade) parecem estar diretamente associadas às experiências pessoais (como as que revelam a conscientização da necessidade de mudança e de autorresponsabilidade) discutidas em 4.1.5; entretanto, não são equivalentes. Ocupando planos temporais distintos, as experiências projetivas parecem se remeter a um desejo para o futuro, enquanto as pessoais, a um discernimento sobre o presente. Seguindo esse raciocínio, destaco que a conscientização de sua autorresponsabilidade na desejada mudança motiva o engajamento do professor em pré-serviço, o que possibilita a concretização de suas expectativas na transformação da sociedade por meio de práticas pedagógicas transformadoras. A exemplo disso, apesar de revelar sua expectativa na transformação da realidade (excerto 200), pela escassez de experiências de conscientização documentada em suas narrativas, Elisa (participante de nível 1) não encontrava-se engajada.

Como já defini na seção teórica, “expectativa” está na origem etimológica da “esperança”, o que reitera a associação entre expectativas e “engajamento” (LARSEN, 2016; MARQUES; LOPEZ, 2016; ROSE, 2016; SNYDER, 2009; SNYDER; LOPEZ, 2007), acima mencionada. Ademais, conforme estabelece Larsen (2009, p. 152), “o papel da esperança é sustentar uma conexão pessoal do professor com a carreira”¹³⁸. É um alicerce para dar propósito às ações educativas (LARSEN, 2009, p. 163), um vínculo temporal entre o que se espera para o futuro e as responsabilidades assumidas no presente.

Sintetizando, a análise das experiências projetivas parece revelar que o *Projeto Formar e Transformar* contribuiu para a mobilização de expectativas positivas para a maioria dos participantes com relação à educação e, em certos casos, com relação à possibilidade de transformação social. Além disso, a proposta crítica de ensino de línguas fornece subsídios necessários à concretização das expectativas do professor em pré-serviço, em alguns casos, favorecendo o engajamento deles na transformação social.

Na próxima seção, continuo a apresentação e discussão dos dados, desta feita, por uma perspectiva individualizada das experiências vivenciadas no estágio supervisionado.

4.2 Experiências individuais de estágio supervisionado

Na segunda parte deste capítulo descrevo as experiências de Beatriz, Isabela e Karol. Todas possuem em comum o fato de terem apresentado pelo menos uma prática pedagógica

¹³⁸ Tradução minha para: *The role of hope is sustaining a teacher's vital personal connection to career.* (no original)

transformadora em suas experiências docentes supervisionadas. Contudo, distinguiram-se pela maneira peculiar como assimilaram e articularam o arcabouço teórico trabalhado na disciplina de *Estágio Supervisionado em Língua Inglesa: Ensino Fundamental*. Sendo assim, documentando por meio de narrativas, planos de aulas, aulas ministradas e observadas, etc. suas percepções sobre o processo de ensino e aprendizagem de inglês, as subseções 4.2.1, 4.2.2 e 4.2.3 apresentam o percurso trilhado por essas três participantes, ao vivenciarem cada uma das quatro fases do *Projeto Formar e Transformar*. Para concluir, traço um perfil dos participantes da pesquisa.

4.2.1 As experiências de Beatriz

Beatriz tinha 23 anos. Ingressou na licenciatura com a pretensão de realizar-se tanto profissional, como pessoalmente. Entendeu que o estágio supervisionado lhe proporcionaria conhecimento para uma atuação segura após a graduação, especialmente, pelo contato com a sala de aula de LI. Vislumbrava uma prática pedagógica inovadora, com quebra de paradigmas – possível resultado das discussões que tivemos acerca de uma orientação metodológica crítica. Todavia, em suas narrativas, sua visão do ensino permaneceu restrita à questões linguístico-estruturais de compreensão dos conteúdos programáticos. Não há evidências de compreensão dos princípios básicos das teorias de letramento crítico e justiça social. Seu portfólio não trazia a seção de resenha bibliográfica, como solicitei. Talvez, nem tenha realizado as leituras básicas.

Por um lado, do ponto de vista avaliativo, as M1 e M2 apresentadas por ela foram planejadas e executadas a contento. Recapitularam o que havia sido ministrado anteriormente, usando o quadro de maneira satisfatória, incentivando a participação dos alunos, e assim sucessivamente. Por outro lado, do ponto de vista crítico, deixaram a desejar, como se pode observar na Figura 8 (na próxima página), que apresenta o *Plano de Aula* da M2 de Beatriz (e sua dupla). Estava baseado na *Unit 4* do *Alive!* (MENEZES *et al*, 2012) que tinha como tema: *‘Traveling around the world’* (ANEXO N). Embora todos os professores em pré-serviço tivessem sido instruídos a planejar todas as suas experiências docentes supervisionadas de maneira que adotassem a proposta crítica para o ensino de inglês¹³⁹ (DUBOC, 2014; MATTOS, 2015; MONTE MÓR, 2009-2016) e as temáticas do material didático previamente selecionado para as microaulas facilitassem isso, a abordagem proposta por Beatriz (e sua dupla) para essa

¹³⁹ Ver as orientações fornecidas aos alunos, apresentadas na aula inaugural da disciplina, no *Plano de Curso do Estágio Supervisionado*, Apêndice G.

microaula (M2) tinha com foco estritamente linguístico, voltando-se para a fixação de vocabulário específico e frases utilizando o *Present Perfect* e *Simple Past*.

FIGURA 8 – Plano de Aula (M2 de Beatriz)

NOMES: [REDACTED]	
DISCIPLINA: Estágio Supervisionado Docente: Profa. Ma Andrea Santana	DURAÇÃO: 30 minutos
Conteúdo: Traveling around the world Serie: 8º ano do Ensino Fundamental	

- **OBJETIVO GERAL**
Favorecer o desempenho no aprendizado da língua estrangeira para os alunos.
- **OBJETIVO ESPECÍFICO**
Propiciar aos alunos, os exercícios do conteúdo trabalhado em aulas anteriores, tais como o vocabulário, colaborando na elaboração de frases voltadas para a temática viagem e praticar o uso do *Present Perfect* e o *Simple Past* em situações diversas.
- **METODOLOGIA**
Ao início da aula, iremos relembrar o assunto abordado na aula anterior, fixando o vocabulário aprendido. Em seguida, os alunos irão receber uma folha com a letra incompleta de uma música, logo, os mesmo terão que completar com verbos no *Present Perfect* depois de ouvi-la.
Fazer breve discussão acerca das respostas dos alunos e
Corrigir as atividades solicitadas pelo professor.
- **AVALIAÇÃO**
Será por meio da participação dos alunos nas atividades solicitadas
- **RECURSOS**
Quadro, pincel, folha, caixa de som, livro didático.

Fonte: portfólio de Beatriz.

Além disso, ao participar das discussões realizadas após a apresentação das M1 e M2 de seus pares, deixava transparecer em suas colocações sobre a prática pedagógica uma concepção educativa limitada. Assim como nas microaulas que lecionou, percebia como aspectos fortes das aulas de seus pares as questões técnicas do manejo da turma: clareza, dinamismo e objetividade na exposição; interação com os alunos; domínio de sala, boa execução do conteúdo e de exercícios – como ilustra um dos guias reflexivos preenchidos por Beatriz (ANEXO O). Parecia ignorar a dimensão política do que deveria ser feito em sala. Estava focada na transmissão de conteúdo, evidência de uma orientação depositária tradicional de ensino (FREIRE, 1974; 1992; 2004; 2018). Veja o que disse ter sido mais relevante sobre o que aprendeu com o projeto:

[203] A coisa mais importante foi “driblar” os desafios em manter os alunos atentos nas explicações. O aspecto mais satisfatório foi ver que o aluno compreendeu o conteúdo. [Portfólio de BEATRIZ, p. 32]

Para sua estreia na *escola 1*, esteve nervosa, porque havia chegado atrasada. Mas, mostrou-se confiante no planejamento (ANEXO P) feito durante a semana. Havia sido beneficiada pelo trabalho em grupo. Apresentou atividades apropriadas e coerentes para a prática das estratégias de *Skimming* e *Scanning*, por meio do gênero textual biografia. Abordou a história do cantor americano *Pharrell Williams*, com material didático bem elaborado. Em colaboração com outros três professores em pré-serviço, deu explicações sobre como aperfeiçoar a leitura do texto biográfico e propôs exercícios de interpretação. *Where and when was the singer born? When and to whom was he married?*¹⁴⁰ Questões como essas propiciaram oportunidades de aprendizagem de inglês e muita interação. Final da aula, os alunos cantaram um dos maiores sucessos da música *pop* daquele momento: *Happy*, gravada por *Pharrell*. Ficou animada com a participação discente. Nessa regência, Beatriz havia sido organizada, atenciosa para com os alunos e desenvolta. Achou que pelo sucesso que havia feito com eles, houvesse incentivado criticidade (excertos 57 e 62). Em sua *Ficha de Autoavaliação* mencionou ter abordado o ensino de inglês como prática social. Mas, suas práticas pedagógicas (M2 e REG) não foram consistentes em refletir a proposta crítica para educação de línguas.

Suas experiências na *escola 2* foram realizadas numa instituição pública de ensino fundamental com boa estrutura física e bem conservada, apesar de localizada numa região periférica. Adequadamente recebida pela coordenadora, teve total acesso ao estabelecimento. Observou, logo de início, a gentileza dos funcionários da escola. Aproveitou as visitas para conhecer também a rotina administrativa e pedagógica, e saber de procedimentos específicos do trabalho da coordenação (na supervisão do cumprimento das regras da escola, atendimento aos alunos, etc.). Foi, então, que o desânimo parece ter se instaurado. A situação caótica que encontrou nas salas de aula a surpreendeu. A maioria dos alunos era desinteressada e indisciplinada. E o professor regente – proficiente em inglês e com experiência docente – não conseguia criar aulas dinâmicas, restringindo os conteúdos propostos ao nível mais básico possível. Em vista disso, testemunhou uma realidade dura, onde a cultura do “eu sou assim... vou crescer assim... vou ser sempre assim” [Atividade reflexiva de BEATRIZ] parecia ditar as regras das condutas dos alunos que eram rebeldes e do professor regente que se mostrava negligente.

Beatriz narrou com pessimismo sua expectativa de atuação na sala de aula de inglês. Pensou em desistir da licenciatura. Não queria mais sonhar ser professora. Teria que enfrentar

¹⁴⁰ Onde e quando nasceu o cantor? Quando e com quem se casou?

uma situação demasiadamente desafiadora. Não se mostrou consciente da necessidade de mudança no paradigma de ensino ou do papel do professor transformador, nem de autorresponsabilidade. Desculpabilizando-se (excerto 192), sua narrativa deixa claro que aquela desesperança era fruto da falta de competência metodológica em agir para mudar esse contexto. Seu portfólio parecia deixar evidente que ela não havia assimilado os pressupostos de um ensino capaz de letrar criticamente. Observe:

[204] Eu realmente me sinto muito frustrada por não encontrar um eixo pelo qual eu vá conseguir transformar essa realidade! [Atividade reflexiva de BEATRIZ]

Não se apercebeu de que as teorias críticas sugeridas pelo *Projeto Formar e Transformar* propiciariam a oportunidade de engajar-se para promover a mudança que desejava (excerto 9). Seu depoimento traduzia sua angústia. Já trabalhava há um ano e meio numa escola particular e, na maior parte do tempo, dedicava-se à orientação pedagógica dos alunos junto aos familiares, e, quando necessário, ensinava português – inglês, raramente. Não obstante estivesse no início de sua carreira profissional, encontrava-se desmotivada com relação à sala de aula da educação básica. Dizia-se frustrada.

4.2.2 As experiências de Isabela

Aos 24 anos, Isabela nunca havia lecionado. Talvez por isso, atribuía tamanha importância ao estágio supervisionado curricular. Disse que por meio dessas primeiras atividades pedagógicas poderia desenvolver “um olhar crítico sobre métodos de ensino” e, assim, cogitar “novas possibilidades” [Portfólio de ISABELA, p. 14]. Reconhecia que o escopo da disciplina articulava a capacitação crítica dos licenciandos para o desempenho da docência, buscando fazê-los “mais conscientes” [Portfólio de ISABELA, p. 3]. Seu portfólio explicita suas reflexões sobre o papel do professor numa educação propositada e incentivadora da autonomia discente.

Para conhecer um pouco da realidade educacional local, escolheu como *escola 2* uma instituição pública municipal, ampla e com boa estrutura física, localizada num bairro adjacente à capital. A turma observada tinha alunos falantes e curiosos, e uma professora regente de inglês experiente e comprometida. Concluiu que seria aquele um ambiente propício para aprender sobre coisas da vida da escola: dificuldades discentes com a aprendizagem do idioma e maneiras como lidar com elas, recursos didáticos que incrementam as aulas, etc. Testemunhou um tipo de ensino que buscava tratar de temas atuais e relevantes, como crise econômica, alta no dólar, racismo... –

Capítulo 4

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

o que a fez pensar que era possível criar uma ponte entre o inglês e o português. Mas, sintetizou sua experiência na *escola 2* como segue:

[205] Resumindo, os momentos vivenciados por mim em sala de aula com essa professora e essa turma foram de puro aprendizado e colaboração, para que a tarefa fosse benéfica. A professora [referindo-se à professora regente] levou um filme de desenho animado para os alunos assistirem sem legenda. Foi uma experiência muito interessante vê-los tentando entender, se esforçando e conseguindo saber o que era falado no filme. Depois, eles fizeram perguntas sobre o vocabulário. A professora, todo tempo, encorajava seus alunos a darem o melhor de si, mostrando para eles que não é preciso dominar o idioma para entender certas coisas. Ela sempre fazia questão de mostrar a todos que eles possuíam, sim, muita capacidade de irem muito bem e melhorar cada dia mais. [Portfólio de ISABELA, p. 9]

Isabela percebeu a importância do encorajamento dado pela professora regente a seus alunos, o qual de fato é empoderador. Contudo, mesmo tendo realçado no portfólio a validade do trabalho com temas atuais e relevantes, no geral, os comentários que fez sobre o que observou da realidade escolar não enfatizavam princípios críticos para o ensino de línguas. Não obstante, embora demonstrasse estar consciente da proposta crítica, não parecia associar a teoria à prática.

Outrossim, em sua argumentação sobre todas as microaulas que observou – tanto nas narrativas que escreveu sobre elas, quanto nas fichas reflexivas que preencheu (ANEXO R) a partir delas, ela percebia a prática pedagógica por uma perspectiva conteudista e estruturalista. Percepção fundamentalmente tradicional. De acordo com as narrativas do portfólio, o sucesso do desempenho didático de seus pares era medido pela capacidade expositiva de trabalhar o conteúdo linguístico, manejando a turma com dinamismo. Veja o que realçou sobre suas observações das duplas que se apresentaram no dia de sua M1:

[206] A primeira dupla a se apresentar foi [...]. O tema [referindo-se à *Unit 6* do *Alive!* 9 (MENEZES *et al*, 2012)] foi bem abordado pela dupla, foi claro e dinâmico. A microaula tinha como objetivo ensinar os alunos a relatarem experiências passadas por meio do depoimento e a serem capazes de identificar essas características em situações comuns. A dupla estimulou os alunos a participarem da aula, fazendo a leitura e dando exemplos, além de trazerem bons exercícios sobre o tema proposto. Passou de mesa em mesa, para ajudar quem precisasse. Os materiais usados foram *data show*, quadro, pincel e exercícios impressos. Em relação à avaliação da apresentação, achamos que a dupla foi muito bem em relação à clareza, objetivo, dinamismo e domínio de conteúdo e vocabulário. Não notamos pontos fracos na apresentação. [Portfólio de ISABELA, p. 5]

[207] A segunda dupla a se apresentar foi [...]. O objetivo era apresentar os verbos modais, destacar sua função, e como e quando são utilizados. O conteúdo era mais voltado para a gramática, o que atrapalhou um pouco a apresentação, pois a dupla não conseguiu ser dinâmica. Porém, o conteúdo foi muito bem explicado. Iniciou a aula apresentando o conteúdo de verbos modais (*should, can, could, may e might*) com foco na [estrutura da] língua inglesa. Logo após, passou exercícios de fixação e fez a correção dos exercícios. Os materiais usados foram *data show*, quadro e pincel. Na avaliação sobre a aula, concluímos que foi média, pois o conteúdo explicado sem dinamismo tornou a aula cansativa. Como observação para próximas aulas,

Capítulo 4

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

aconselhamos usar textos para exemplificar o uso da gramática. [Portfólio de ISABELA, p. 5-6]

Curiosamente, nenhum dos comentários que fez acerca das experiências docentes supervisionadas (M1, M2 e REG) versava sobre a necessidade de se questionar pontos de vistas múltiplos (LEWISON *et al*, 2002), de se comparar valores globais e locais (MONTE MÓR, 2012), ou de se focar privilégios e apagamentos no texto (DUBOC; FERRAZ, 2011).

E suas experiências docentes supervisionadas também não foram consistentes em refletir na prática a teoria estudada. A M2 de Isabela, por exemplo, é uma aula focada em gramática.

FIGURA 9 – Plano de Aula (M2 de Isabela)

Supervisionado II	
Docente: Profa. Ma Andrea Santana	DURAÇÃO: 30 minutos
Conteúdo: Special Dates Around the World. Serie: 8º ano do Ensino Fundamental	

- **OBJETIVO GERAL**
Possibilitar que os alunos aprendam sobre o uso da palavra Wish tanto como verbo quanto como substantivo e saiba identifica-la como tal. Fazer um dialogo sobre Special dates aproveitando o recurso vocabular da apostila. Levar ao conhecimento dos alunos diferentes formas de se utilizar as formas contraídas dos verbos. Aprender como se faz um "Cinquain Poem".
- **OBJETIVO ESPECÍFICO**
Disponibilizar para os alunos, atividades sobre o conteúdo trabalhado, utilizando vocabulário, textos, exemplos, e a participação de todos em sala de aula, levando cada aluno a compartilhar seus conhecimentos com os colegas de classe.
- **METODOLOGIA**
Iniciaremos a aula com o conteúdo explicativo da matéria sobre a palavra Wish e seu uso como substantivo e verbo. Logo após será aplicado exercícios para a fixação do conteúdo. Será feita uma breve revisão sobre as Special dates com base nos conhecimentos e opiniões dos alunos. Logo após faremos uso da letra de uma musica para exemplificar e enfatizar o uso das formas contraídas do verbo e para finalizar, os alunos criarao com nossa ajuda um cinquain poem.
- **AValiação**
Será por meio da participação dos alunos nas atividades solicitadas
- **RECURSOS**
Quadro, pincel, livro didático.
- **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**
<http://blog.influx.com.br/2015/08/03/usando-o-verbo-wish-em-ingles-parte-i/>

Fonte: portfólio de Isabela.

Como pode ser visto no seu planejamento (FIGURA 9), tendo por base a *Unit 8* do *Alive!* 8 (MENEZES *et al*, 2012) com tema: '*Special dates around the world*' (ANEXO Q), essa professora em pré-serviço tomou quase todo o tempo de sua microaula para explicar e exercitar o

‘wish’, finalizando-a com a proposta de produção de um ‘*cinquain poem*’¹⁴¹. Não extrapolou questões de uso do idioma alvo.

Devido ao modelo¹⁴² adotado para a organização das regências, a REG de Isabela na escola 2 foi planejada (ANEXO P) em conjunto com Beatriz e, como foi descrito em 4.2.1, teve foco estritamente linguístico. Ainda assim, como sua parceira, ela achou essa experiência bastante gratificante ao perceber a participação e interesse dos alunos da oficina de leitura. Não parecia atentar para o fato de que descuidara-se da ação política que deveria permear uma atuação docente problematizadora de questões oportunas à reflexão. Não parecia engajada.

Já que uma coisa é compreender a teoria e outra é aplicá-la, a materialização da conscientização que Isabela apresentou sobre a teoria crítica de ensino de línguas parece ter sido travancada por sua visão tradicional da prática pedagógica.

4.2.3 As experiências de Karol

Karol tinha 21 anos e estava fascinada com a formação inicial que a licenciatura lhe proporcionara, atribuindo às experiências de estágio supervisionado parte importante desse encantamento. Declarou que o mais relevante nessas vivências foi ter aprendido a lidar com os desafios de uma turma de ensino fundamental e a contemplar maneiras para superá-los. Por compreender os princípios básicos da educação crítica de línguas estrangeiras, as aulas que Karol ministrava buscavam enfatizar não somente questões cognitivas, mas afetivas, sociais, culturais, éticas, pragmáticas... Disse que desejava ser como o professor “capacitador” de Scrivener (1994, p. 6).

Karol observou o cotidiano de uma instituição de ensino particular, cuja estrutura física e projeto pedagógico são destaque na educação básica capixaba. Nas turmas que acompanhou, o inglês que o professor regente lecionava tinha ênfase na apresentação/prática de vocabulário e pontos gramaticais, com realização/correção de exercícios, revisão e provas. Eram utilizados também livros paradidáticos, para incentivar a curiosidade dos alunos, complementando a apostila utilizada na instituição. Mas, além disso, testemunhou a realização de um projeto interdisciplinar que abria espaços de discussão sobre propostas de intervenção para problemas

¹⁴¹ O ‘*Cinquain Poem*’ é um poema de cinco linhas com a seguinte estrutura: um substantivo na linha 1, dois adjetivos na linha 2, três verbos na linha 3, uma frase na linha 4, e outro substantivo (sinônimo daquele da primeira linha) na última linha (MENEZES *et al*, 2012, p. 125).

¹⁴² Ver Quadro 5, na seção metodológica.

enfrentados no mundo inteiro. Essas experiências relativas à realidade escolar lhe ensinaram sobretudo acerca da peculiaridade das interações que se dão no ambiente educacional. Aprendeu que cada aluno é único em suas necessidades e desejos, e que o educador deve levar isso em consideração.

Concomitantemente, tinha suas primeiras vivências na sala de aula. Suas microaulas foram planejadas para propiciar oportunidades de aprendizagem reflexivas, buscando concretizar em suas ações educativas aquilo que, ao longo do semestre, percebera cooperar para o processo de ensino e aprendizagem. Baseando-se na *Unit 1* do *Alive! 7* (MENEZES *et al*, 2012), a M1, por exemplo, tinha como tema o meio ambiente. Nela, Karol trabalhou vocabulário específico da unidade didática, o ponto gramatical em foco, uma atividade sobre o caso de uma celebridade cometendo atos de vandalismo nas ruas, concluindo com correção de exercícios. Com a sequência de M1 e M2 que apresentava, observava e discutia, seu desempenho pedagógico foi gradualmente aprimorado. Sobre essas microaulas, avaliou:

[208] Estávamos seguras do que era passado; trouxemos o assunto para a realidade do aluno; conseguimos alcançar o objetivo de fazê-los analisar criticamente a situação; oferecemos ajuda aos alunos; utilizamos de criatividade para trabalhar a matéria estudada. [Portfólio de KAROL, p. 9]

A regência de Karol

Em sua REG, Karol (em conjunto com outras duas estagiárias) utilizou a proposta de letramento crítico e de justiça social. A Figura 10 (na próxima página) é um registro fotográfico de sua aula na *Oficina de Leitura em Língua Inglesa*. Tinha o objetivo de promover reflexão sobre os padrões de beleza impostos pela sociedade – conforme apresentava o *Plano de Aula* (ANEXO S), para tal concebeu a aula a partir do gênero textual canção. Baseava-se na canção intitulada *‘Pretty Hurts’*¹⁴³ (ANEXO T) da cantora pop estadunidense *Beyoncé*. Na sequência didática que apresentou, os alunos estudaram aspectos linguísticos relacionados à letra da canção e, em seguida, foram levados a refletir sobre questões que aprofundavam o tema cantado. Entre as perguntas levantadas por esta professora em pré-serviço estavam: “Que aspiração você tem na vida? Você está feliz consigo mesmo(a)?”¹⁴⁴

¹⁴³ O vídeo de *‘Pretty Hurts’* está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LXXQLa-5n5w>>.

¹⁴⁴ “What’s your aspiration in life? Are you happy with yourself?”.

FIGURA 10 - Oficina de Leitura em Língua Inglesa (REG de Karol)



Fonte: arquivo da autora.

Debatendo sobre distúrbios alimentares como anorexia e bulimia e sua relação com o comportamento, a sala de aula sob a regência de Karol tornou-se um espaço de instrução linguístico-cultural que contempla a pluralidade/heterogeneidade e relaciona os valores locais (Quais são os padrões de beleza de sua comunidade?) com os valores globais (Quais são os padrões de beleza hollywoodianos?), do jeito que é estabelecido na teoria (MONTE MÓR, 2012, p. 38).

Contando com a participação maciça dos alunos, essa experiência serviu-lhe de estímulo, elevando sua autoestima e motivando-a. Na *escola 1*, não parecia tão-somente estagiária; descobria-se professora.

Todas as suas tentativas de abordar o ensino do inglês como prática social foram bem-sucedidas. Consciente da educação crítica, ela comparou suas práticas pedagógicas àquelas apresentadas nos artigos de Mattos (2014) e Monte Mór (2012) estudados no estágio. Disse o seguinte sobre sua REG:

[209] Assim como as atividades propostas pelos professores citados anteriormente [referindo-se às autoras supracitadas], a atividade dada na *escola 1* tinha os mesmos objetivos. Foi trabalhado o gênero textual letra de música como forma de incentivar o

aluno a prestar atenção na aula e proporcionar o desenvolvimento crítico do aluno frente aos padrões de beleza impostos pela sociedade. Serviu também para enriquecer o vocabulário dos alunos com palavras em língua inglesa relacionadas ao tema. [Portfólio de KAROL, p. 6]

“Ensinar com o intuito de promover justiça social implica em ensinar por meio de uma perspectiva crítica”¹⁴⁵ (AGARWAL-RANGNATH, 2013, p. 2). E ela desejava isso. Almejava inspirar seus alunos. Tinha expectativas de transformar a realidade. Foi assim que percebeu que as teorias trabalhadas no estágio a tinham capacitado com ferramentas oportunas à educação capaz de formar e transformar, instruindo-a sobre uma nova forma de pensar a abordagem (como ensinar) e o conteúdo a ser abordado (o que ensinar) em suas aulas de inglês. Nas palavras dela,

[210] O letramento crítico e a educação para a cidadania são formadores e transformadores do indivíduo. [...] Pode-se concluir, então, que a forma como será passado para os alunos e o tema da aula são de extrema importância quando se pretende o desenvolvimento do cidadão e a participação do jovem na sociedade. O ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira devem reforçar o desenvolvimento crítico, para formar e transformar os alunos em cidadãos. [Portfólio de KAROL, p. 4, 7]

Karol demonstrava estar consciente do papel do professor transformador na emancipação do aluno e, para além disso, assumira para si tal responsabilidade. Encontrava-se ávida para atuar na sala de aula da educação básica (excerto 166). Estava engajada, porquanto nas aulas que ministrou (M1, M2 e REG) tinha buscado consistentemente implementar práticas pedagógicas transformadoras (GIROUX, 1997, KELLER; ALSDORF, 2014; MILLER, 2012; SCRIVENER, 1994; VAN MANEN, 1977). Sentia-se feliz.

4.2.4 Perfil dos participantes

Como havia levantado nos primeiros capítulos desta monografia, a noção da não neutralidade do ensino (CELANI, 2008; FREIRE, 1992; 2004; 2018; KUMARAVADIVELU, 2005; LEFFA, 2008b; 2015; PENNYCOOK, 1998; 2010) deve ter uma relação direta com a possibilidade de implementação de práticas pedagógicas que desafiem o *status quo*, desequilibrem as condições de desigualdades e preconceitos, e nutram a esperança (do professor e do aluno) na educação. Ademais, é escopo da educação para a justiça social (AGARWAL-RANGNATH, 2013; HAWKINS, 2011) criar modelos alternativos para a revitalização da formação docente e, por meio deles, promover conscientização acerca da influência das escolhas pedagógicas do professor.

¹⁴⁵ Tradução minha para: *Teaching for social justice means teaching from a critical perspective*. (no original)

A relação que as experiências vivenciadas por Beatriz, Isabela e Karol têm com o perfil dos participantes desta pesquisa valida a possibilidade de fomentar a conscientização de professores em pré-serviço, letrando-os para o exercício de uma prática pedagógica transformadora. Isso dito, para concluir este capítulo, faço uma síntese dessas três experiências individuais, esclarecendo que são uma representação da amostra estratificada¹⁴⁶, que identificou professores em pré-serviço de *nível 1*, *nível 2* e *nível 3*.

Beatriz representa os participantes de *nível 1*. Suas percepções do processo de ensino e aprendizagem estavam fundamentadas por uma concepção particularmente tecnicista e estruturalista de transmissão de conhecimento. Também suas práticas pedagógicas (M2 e REG) refletiam isso.

Este é o perfil das professoras em pré-serviço de *nível 1* – Luiza, Beatriz e Elisa: em suas experiências, não foram consistentes nem em discutir a proposta de letramento crítico e de justiça social para o ensino de LI, nem em abordá-la em suas experiências docentes supervisionadas. Sua visão do ensino era conteudista (excertos 72 e 203). Há evidências disso no planejamento (FIGURA 8 e ANEXO P) e na ministração de suas próprias aulas (M1, M2 e REG) (excertos 19, 35, 57, 72 e 88), na descrição essencialmente técnica/a-crítica que fizeram a partir das observações das M1 e M2 ministradas por seus pares (excertos 24, 27 e 79, ANEXO O), e no teor da problematização feita sobre a realidade escolar que constataram (excertos 5, 99, 111 e 116). Tinham uma postura relativamente passiva nas aulas de estágio (inclusive, em suas participações das M1, M2 e REG), o que poderia ser justificado pela falta de proficiência linguística no idioma alvo e/ou de experiência na docência (nos casos de Luiza e Beatriz, em particular). Desculpabilizavam-se da implementação de mudança no *status quo* (excerto 68, 106, 192 e 204). Conquanto, foram beneficiadas pelo trabalho colaborativo nas M1, M2 e REG¹⁴⁷, e, por estarem organizadas em duplas ou pequenos grupos, cada uma das participantes de *nível 1* apresentou ao menos uma prática pedagógica transformadora (ANEXO K, por exemplo)¹⁴⁸.

Representante dos participantes de *nível 2*, Isabela demonstrou estar consciente dos princípios básicos de um processo de ensino e aprendizagem que possibilita a formação e transformação dos alunos para a vida além dos muros da escola. Apesar disso, sua visão sobre a prática permaneceu tradicional. As narrativas que escreveu sobre as microaulas (M1 e M2) que

¹⁴⁶ Ver 3.3.

¹⁴⁷ Foram os próprios estagiários que se organizaram em duplas para as M1 e M2 e em grupos para as REG. Essa flexibilização deu aos menos experientes/proficientes a oportunidade de trabalhar em conjunto com pares mais experientes/proficientes (excerto 76).

¹⁴⁸ Por causa da maneira como as M1, M2 e REG foram organizadas, Elisa (*nível 1*) planejou e ministrou suas M1 e M2 com Gabriela (*nível 3*); Beatriz (*nível 1*) planejou e ministrou sua REG no mesmo grupo que Isabela (*nível 2*); e Luiza (*nível 1*) planejou e ministrou sua REG no mesmo grupo que Miguel (*nível 3*).

observou de seus pares e de suas próprias experiências docentes supervisionadas (M2 e REG) indicam isso. Ainda, sua prática pedagógica (M2 e REG) retratava procedimentos de um ensino conteudista e estruturalista.

Este é o perfil das professoras em pré-serviço de *nível 2* – Isabela, Ester e Mariana: em suas narrativas, demonstraram ter consciência da teoria sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras – em especial, sobre o papel do professor transformador (excertos 136, 138, 149, 151, 154 e 156). Contudo, não pareciam incorporar a teoria à prática. Não pareciam engajadas na transformação social, porquanto não foram consistentes em implementar o ensino crítico de LI em suas experiências docentes supervisionadas. Há evidências dessa inconsistência no planejamento e na ministração de suas aulas (M1, M2 e REG) (FIGURA 9 e ANEXO P) e nos relatos que teceram sobre suas próprias aulas (excertos 22, 30, 31, 56, 59 e 77) e sobre as que observaram de seus pares (excertos 26, 48, 206 e 207), e ainda no teor tecnicista de alguns dos relatos sobre a realidade escolar constatada na *escola 2* (excertos 123, 125, 132, 187 e 205). Foram beneficiadas pelo trabalho em grupo, sendo que cada uma das participantes de *nível 2* apresentou ao menos uma prática pedagógica transformadora (FIGURA 6, ANEXO M, ANEXO K)¹⁴⁹.

Para Karol, suas percepções foram claramente influenciadas pela proposta de letramento crítico e de justiça social, as quais consciente e consistentemente a compeliram à práticas pedagógicas transformadoras (M1, M2 e REG).

Este é o perfil dos professores em pré-serviço de *nível 3* – Karol, Gabriela, Mateus, Miguel, Julia e Amanda: em suas narrativas, demonstraram ter consciência do ensino crítico de línguas estrangeiras (excertos 133, 134, 135, 137, 140, 141, 145, 152, 158, 159, 160, 161, 181, 184, 201 e 210) – principalmente, do papel do professor transformador e da autorresponsabilidade na promoção da mudança desejada (excertos 155, 157, 164, 165, 166, 167 e 169) e conseguiram implementá-lo de maneira consistente em suas experiências docentes supervisionadas. Há evidências disso no planejamento e ministração de suas próprias aulas (M1, M2 e REG) (ANEXO J, ANEXO K, ANEXO L, ANEXO M, ANEXO S, FIGURA 4, FIGURA 6, FIGURA 7); nas reflexões que fizeram a partir de suas experiências docentes (excertos 81, 172, 177, 202, 208 e 209); na criticidade com que observavam as M1 e M2 (ministradas por seus pares) (excertos 21 e 25); e também no teor da problematização feita sobre a realidade escolar

¹⁴⁹ Por causa da maneira como as M1, M2 e REG foram organizadas, Ester (*nível 2*) – juntamente com Elisa (*nível 1*) – planejou e ministrou sua REG no mesmo grupo que Gabriela (*nível 3*); Mariana (*nível 2*) planejou e ministrou suas M1 e M2 e também sua REG com Amanda (*nível 3*); e Isabela (*nível 2*) planejou e ministrou sua REG no mesmo grupo que Beatriz (*nível 1*).

Capítulo 4

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

que constatarem (excertos 113, 126, 148 e 176). Eram bastante participativos. Quase todas as M1, M2 e REG documentadas pelos seis participantes de *nível 3* constituíam práticas pedagógicas transformadoras (das dezoito experiências docentes supervisionadas foram documentadas dezesseis práticas pedagógicas transformadoras)¹⁵⁰.

Na sequência, o capítulo 5 finaliza o texto desta tese. Nele, são respondidas as perguntas que nortearam esta investigação, discutidas algumas de suas limitações, e apresentadas implicações para a área e sugestões para pesquisas futuras, além das considerações finais.

¹⁵⁰ As únicas duas experiências docentes supervisionadas (M1, M2 e REG) de participantes *nível 3* não consideradas práticas pedagógicas transformadoras foram: a M2 que Amanda (*nível 3*) planejou e ministrou com Mariana (*nível 2*); e a M2 que Gabriela (*nível 3*) planejou e ministrou com Elisa (*nível 1*).

Capítulo 5

CONCLUSÃO

A esperança é um pássaro que na alma se
empoleira, e dá o tom – mesmo sem palavras;
nunca para, a vida inteira.
--- Emily Dickinson

Nesta pesquisa, busquei resolver o seguinte problema: de que maneira a formação docente pode propiciar experiências que mobilizem a esperança do professor em pré-serviço? Essa questão, observada nas experiências que vivenciava na sala de aula da licenciatura, expôs a insuficiência/impertinência de um modelo de estágio supervisionado que não atendia às orientações dos documentos nacionais, nem tampouco às expectativas discentes e minhas. Com esse propósito, defendi a concepção de um novo projeto para essa disciplina curricular, no qual postulados das teorias de letramento crítico (LEWISON *et al*, 2002; MONTE MÓR, 2009; 2012; 2016; NORTON; TOOHEY, 2004; NORTON, 2005; PENNYCOOK, 1994, 2007) e da educação para a justiça social (AGARWAL-RANGNATH, 2013; HAWKINS, 2011; PILLER, 2016; SENSOY; DIANGELO, 2012) fossem a fundamentação para uma prática pedagógica transformadora que refletisse a conscientização de autorresponsabilidade no ensino de LI. Minha hipótese era que a nova formatação do *Estágio Supervisionado em Língua Inglesa: Ensino Fundamental* proposta no *Projeto Formar e Transformar* poderia mobilizar a esperança de professores em pré-serviço, o que seria evidenciado como engajamento na transformação social por meio de práticas pedagógicas transformadoras. Então, tendo apresentado e discutido os resultados da análise de mais de 200 trechos de narrativas dos participantes, neste capítulo de conclusão, busco apresentar respostas às minhas perguntas de pesquisa, discorrer sobre algumas limitações do estudo, implicações para a área e sugestões para futuras investigações, tecendo minhas considerações finais.

5.1 Retomada das perguntas de pesquisa

Como descrito no primeiro capítulo desta tese, as perguntas de pesquisa que orientaram a análise dos dados desta investigação questionavam respectivamente: 1) a natureza das experiências encontradas nas narrativas do *corpus*; 2) evidências de atividades inovadoras nas ações educativas propostas pelos professores em pré-serviço; 3) o alinhamento entre essas ações educativas e os pressupostos das teorias de letramento crítico e de justiça social trabalhadas no estágio supervisionado; e 4) a relação entre as experiências vivenciadas pelos participantes e a mobilização da esperança dos futuros professores quanto ao seu papel transformador na sala de aula de LI. Posto isso, apresento minhas considerações sobre cada uma das perguntas nos itens 5.1.1, 5.1.2, 5.1.3 e 5.1.4, respectivamente.

5.1.1 Natureza das experiências vivenciadas no estágio

A primeira pergunta de pesquisa é: qual é a natureza das experiências encontradas nas narrativas do *corpus*?

Como foi dito no capítulo de fundamentação teórica desta tese, a pesquisa experiencial de Miccoli (1997-2017) pode lançar luz sobre as diversas dimensões daquilo que acontece no processo de ensino e aprendizagem, ao dar voz aos protagonistas da pesquisa. Voz que nasce “da biografia pessoal e história sedimentada” (GIROUX, 1997, p. 202) de cada um dos participantes. Sendo assim, a partir do marco teórico de Miccoli (2010; 2014) busquei criar sentido dos dados, reconhecendo temas e contextos comuns às experiências.

O resultado das análises fenomenológicas apontou que a essência do que foi compartilhado pelos professores em pré-serviço no estágio supervisionado confirma a complexidade da natureza experiencial no conteúdo das narrativas. As perspectivas coletiva e individual realçaram a formação combinada de experiências de naturezas várias (MICCOLI *et al*, 2017). Dessa feita, o que permitiu a categorização dessas experiências foi o fato de que, embora sejam um conjunto de aspectos de outras várias experiências (todas aquelas aninhadas no emaranhado dos dados sob análise), assumem uma natureza preponderante no contexto em que emergem dos relatos.

Logo, na categoria das experiências cognitivas, os participantes se remetem ao que aprenderam no estágio supervisionado, validando as diferentes fases do *Projeto Formar e*

Transformar como possibilidade de vivenciar a sala de aula e de colocar teoria em prática, elucidando sua relevância para a formação inicial, apesar das dificuldades enfrentadas.

As experiências afetivas, fizeram referência a sentimentos positivos e negativos, motivação/desmotivação, empenho e autoestima que influenciaram as ações dos professores em pré-serviço.

As interações intra e extraclasse foram experiências sociais evidenciadas pelos participantes que, ao se manifestaram por meio de envolvimento, interesse, colaboração, apoio e receptividade, parecem ter beneficiado o processo de ensino e aprendizagem.

As experiências circunstanciais relativas à realidade escolar foram aquelas que mostraram aos participantes dinâmicas do cotidiano da educação básica, influenciando suas percepções sobre a prática pedagógica e criando neles expectativas sobre sua própria atuação nesse contexto.

Já a categoria de experiências pessoais permitiu identificar diferentes subcategorias de conscientização que são: a conscientização dos princípios norteadores da educação crítica, a conscientização da necessidade de mudança, a conscientização do papel do professor transformador, e, finalmente, a conscientização de autorresponsabilidade.

As experiências pedagógicas evidenciaram as percepções dos participantes sobre o que pode ou não funcionar na sala de aula de inglês nos contextos observados – conhecimento gerado no contexto real de atuação profissional e validado por sua influência nas concepções que os licenciandos podem desenvolver sobre o processo de ensino e aprendizagem. Essa categoria, a mais representativas no corpus, elucidou a imprevisibilidade da sala de aula, daquilo que identifica uma educação crítica de línguas, características favoráveis à docência e procedimentos de ensino metodologicamente diversificados que podem ser legitimados na futura atuação profissional, e, por último, algumas dificuldades concernentes à atividade docente.

Por fim, as experiências projetivas dos professores em pré-serviço subdividiram-se em expectativas positivas e negativas, sendo a última pouco representativa na categoria. A maioria deles manifestou expectativas positivas quanto à própria atuação profissional, o que parece ter favorecido o engajamento de alguns deles na transformação social.

Isso posto, a natureza complexa das experiências de formação do professor de inglês em pré-serviço encontradas no *corpus* foi caracterizada como cognitiva, afetiva, social, circunstancial, pessoal, pedagógica e projetiva.

5.1.2 Práticas pedagógicas transformadoras

A segunda pergunta de pesquisa é: nas ações educativas propostas pelos participantes há evidências de atividades inovadoras que caracterizem práticas de letramento?

Mattos (2015, p. 89), citando Street (1984, p. 1), esclarece que as práticas de letramento podem evidenciar as “práticas sociais e concepções de leitura e escrita” de uma dada comunidade. Nota-se na literatura da área (DUBOC, 2014; JORDÃO, 2013; MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2009; 2012; 2016) que letrar criticamente o aluno está relacionado à capacidade que o professor tem de buscar fazê-lo refletir, por meio da problematização de suas práticas de construção de sentidos, intencionando a contextualização das opiniões próprias desse aluno. Conforme Menezes de Souza (2011),

se nós nos orientamos pela responsabilidade e ética social, temos de saber primeiro por que estamos discutindo determinados assuntos, onde queremos chegar e quando surgem opiniões diferentes perguntar para cada pessoa: sua opinião diferente como vai se refletir nesse contexto? (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 302).

A proposta de letramento crítico e de justiça social deste projeto, de acordo com o arcabouço teórico exposto, caracteriza-se pelo desenvolvimento da compreensão de que as ações educativas do professor precisam ser criativas e propositadas, a ponto de levá-lo a pensar sobre o que ensinar, os porquês do que ensina, como ensinar, etc. Posto de outra forma, é condição *sine qua non* para o ensino crítico de línguas que, ao planejar sua prática pedagógica, o professor pondere: Que conteúdo devo abordar? Que proveito meu ensino trará para os alunos? Que método/abordagem/procedimentos melhor favorecerá o ensino neste determinado contexto, para estes determinados alunos?

Sob essa perspectiva, a resposta à pergunta de pesquisa torna-se afirmativa; há evidências de práticas de letramento nas ações educativas propostas pelos participantes. Na M1 de Miguel¹⁵¹, por exemplo, não somente o conteúdo temático da aula, mas a abordagem reflexiva que adotou convergiu para o desenvolvimento da consciência crítica (MENEZES DE SOUZA, 2011) do aluno a respeito de diversas formas intencionais e recorrentes de intimidação: verbais, físicas, indiretas, tecnológicas. Nessa microaula, para além do trabalho de compreensão e interpretação do texto em inglês, o professor em pré-serviço estimulou os alunos a ponderarem sobre suas próprias experiências de *bullying*, abrindo espaço para o diálogo sobre atitudes preventivas, comportamentos de respeito e aceitação, etc..

¹⁵¹ Ver 4.1.1.

Como Miguel, todos os participantes de *nível 3* apresentaram-se engajados na transformação social, evidenciando de maneira consciente e consistente práticas pedagógicas que intencionavam para além da (in)formação do aluno. No capítulo teórico, denominei essas atividades inovadoras de práticas pedagógicas transformadoras¹⁵².

Há práticas pedagógicas transformadoras documentadas na REG de Gabriela¹⁵³, na M2 de Mateus¹⁵⁴, na REG de Amanda¹⁵⁵, na REG de Julia¹⁵⁶ e na REG de Karol¹⁵⁷. Nessas aulas, extrapolando questões puramente linguísticas do ensino e aprendizagem de LI: Gabriela abordou compaixão e humildade para criar um ambiente mais democrático e inclusivo na escola, Mateus discutiu preconceito e discriminação na tentativa de minimizar problemas com a aparência típicos da adolescência, Amanda favoreceu conscientização sobre o preconceito étnico-racial numa proposta de ampliar a percepção crítica dos alunos, Julia possibilitou reflexão sobre diferentes papéis desempenhados pela mulher ao longo da história, e Karol contemplou pluralidade/heterogeneidade ao problematizar questões concernentes à padronização da beleza e distúrbios comportamentais que a acompanham.

Também, em algumas de suas experiências docentes supervisionadas (M1, M2, REG) do *Projeto Formar e Transformar*, os participantes de *nível 1* e *nível 2* evidenciaram práticas pedagógicas transformadoras¹⁵⁸. Isso se deve ao fato de os professores em pré-serviço terem sido beneficiados pelo trabalho colaborativo em duplas ou pequenos grupos – visto que esses eram mistos¹⁵⁹. Porém, conforme o perfil dos participantes que apresentei na última subseção do capítulo anterior, os de *nível 1* nem pareciam conscientes da proposta crítica estudada no estágio, nem tampouco foram consistentes em abordá-la em suas experiências docentes supervisionadas. Já os de *nível 2*, pareciam ter consciência dos princípios de uma educação crítica, mas não demonstravam serem capazes de os incorporar de maneira consistente em suas experiências docentes supervisionadas, desvinculando a teoria da prática.

¹⁵² Ver 2.6.

¹⁵³ Ver 4.1.2.

¹⁵⁴ Ver 4.1.5.

¹⁵⁵ Ver 4.1.6.

¹⁵⁶ Ver 4.1.7.

¹⁵⁷ Ver 4.2.3.

¹⁵⁸ Ver 4.2.4.

¹⁵⁹ No Quadro 5 constam os 10 grupos que apresentaram suas regências na *escola 1* – dentre os quais, 7 grupos foram representados na amostra selecionada para a presente pesquisa. Dos 7 grupos de REG estudados nesta pesquisa, apenas em 1 deles não tinha a presença de participantes de *nível 3*.

Complementando o Quadro 8¹⁶⁰, que mostrou um apanhado das experiências pessoais de conscientização, o Quadro 9 apresenta as experiências docentes supervisionadas dos participantes caracterizadas como práticas pedagógicas transformadoras.

QUADRO 9 – Práticas pedagógicas transformadoras dos participantes

Participantes		M1	M2	REG
Nível 1	Beatriz	✓	-	-
	Elisa	✓	-	✓
	Luiza	-	-	✓
Nível 2	Isabela	✓	-	-
	Mariana	✓	-	✓
	Ester	-	-	✓
Nível 3	Julia	✓	✓	✓
	Gabriela	✓	-	✓
	Karol	✓	✓	✓
	Mateus	✓	✓	✓
	Amanda	✓	-	✓
	Miguel	✓	✓	✓

Fonte: elaborado pela autora.

Vale ressaltar que o fazer educativo transformador ultrapassa questões como a diferenciação entre ‘letramento crítico’ e ‘leitura crítica’ – até porque ambos são úteis à sala de aula (DUBOC, 2011; LEFFA, 2008b; MENEZES de SOUZA, 2011). Assim, as atividades de leitura crítica propostas na REG de Gabriela e na REG de Amanda foram caracterizadas como práticas pedagógicas transformadoras, tanto quanto as atividades de letramento crítico propostas na REG de Julia, na REG de Karol, na M2 de Mateus e na M1 de Miguel. Todas essas atividades representaram oportunidades de transformar a formação pelo fomento da esperança, que em si funda-se no engajamento em prol de atingir expectativas de um futuro venturoso, mais digno,

¹⁶⁰ Ver 4.1.5.

menos arbitrário... É nessa lógica que as expectativas de transformação social parecem orientar a práxis pedagógica.

À vista disso, cabe aqui recapitular conceitos essenciais que desenvolvi na tese. Esclareço que o *papel do professor transformador* caracteriza-se pela noção conceitual do que deve ser implementado na sala de aula, para associar ao processo de ensino e aprendizagem um propósito transcendente e emancipatório. Por conta disso, a *autorresponsabilidade* torna-se uma experiência de conscientização vivenciada pelo professor que motiva seu desejo de esforçar-se propositadamente em prol da mudança, de tornar-se responsável por sobrepujar injustiças sociais de seu entorno. É uma decisão pragmática relacionada à sua prática pedagógica, prenúncio de *engajamento*. Esse (o engajamento) é o esforço deliberado, propriamente dito, que determina o enfrentamento das dificuldades encontradas no cotidiano da realidade escolar; ação oposta à desculpabilização. Quero dizer que, ao concentrar-se nas possibilidades de sua conjuntura, o professor engajado pode concretizar as expectativas que nutre de tornar melhor a vida sua, dos alunos de sua escola, de seus companheiros de trabalho, da comunidade em que atua... São justamente suas *práticas pedagógicas transformadoras*, fundamentadas numa educação intencionalmente crítica, que ao fomentar uma postura questionadora e articulada de criar sentido do mundo promove oportunidades de aprendizagem para além da língua em si. Afinal, como disse Amanda (excerto 141), “aprender a ler, escrever, ouvir e falar não é o suficiente para uma educação que tenha a intenção de formar e transformar”.

5.1.3 Experiências de (trans)form(ação) docente

A terceira pergunta de pesquisa é: essas ações educativas estão alinhadas a pressupostos das perspectivas de letramento crítico e de justiça social trabalhados no estágio supervisionado?

Snyder e Lopez (2007, p. 380) afirmam que o *background* educacional de um professor é determinante da qualidade de seu ensino. Esses autores insistem que “professores com formação deficitária deixam para trás um rastro de enfado intelectual e desrespeito”¹⁶¹ (SNYDER; LOPEZ, 2007, p. 381). Em contrapartida, ao mudar a compreensão que se tem sobre aprendizagem, ensino e uso de línguas, reconhecendo desigualdades nos panoramas educacionais e vislumbrando futuros mais justos para a sociedade, a proposta de um ensino crítico para a justiça social acaba por redefinir o papel do professor como agente de mudança (HAWKINS, 2011).

¹⁶¹ Tradução minha para: *Poor teachers leave behind trails of intellectual boredom and disrespect.* (no original)

Visão do “trabalho como missão transformadora” (KELLER; ALSDORF, 2014; MILLER, 2012). É Giroux (1997, p. xii) quem advoga pelo “professor transformador”. Scrivener o denominou “capacitador” (SCRIVENER, 1994, p. 6). Tipo de professor que Karol e os demais participantes de *nível 3* parecem ter compreendido que precisam ser: um professor que busca preparar o aluno para atuar ativa e criticamente na sociedade. Evidenciaram isso na teoria e na prática.

E essa foi a intenção do *Projeto Formar e Transformar*, cujo escopo era tentar proporcionar experiências de estágio que mobilizassem o engajamento de professores em pré-serviço na mudança, pela conscientização da autorresponsabilidade que os compelissem à práticas pedagógicas transformadoras. Freire (2004, p. 141) afirmou que “seria formidável se as universidades fossem planejando experiências em que a compreensão do ato de aprender e de ensinar deixasse de ser a coisa mecanicista que hoje é”. Ora, “se os professores desejam empoderar seus alunos por meio de aulas participativas e transformadoras numa abordagem progressista da educação, a formação de professores precisa adotar a mesma abordagem” (ROSENBERG, 2010, p. 12)¹⁶².

Por isso, minha proposta consistia em tirar o foco do treinamento docente e viabilizar conscientização crítica para sua formação, possibilitando a transformação sua e de seus futuros alunos. Leffa (2008b, p. 355) afirma que “o treinamento limita-se ao aqui e agora, e a formação olha além”. Todas as fases do projeto pretendiam favorecer o processo de conscientização do professor em pré-serviço: as discussões teóricas (*Fase 1*), as experiências docentes supervisionadas (*Fase 2*), a constatação da realidade educacional local (*Fase 3*) e as atividades reflexivas (*Fase 4*).

E conforme a análise dos dados, na *Fase 2*, por exemplo, as microaulas validaram procedimentos de ensino que poderiam ser futuramente legitimados pelos participantes. Ou seja, ministrando microaulas na IES (M1 e M2) e observando/discutindo as de seus pares, puderam vivenciar o fomento da criticidade na sala de aula em contextos de variáveis controladas e criar um repertório de ações educativas para as futuras aulas.

Na *Fase 3*, as vivências na *escola 2* (parte da *Fase 2* do projeto), pareceram corroborar o desenvolvimento de percepções sobre a prática pedagógica e assuntos relacionados a ela, o que foi apreciado pelos professores em pré-serviço. Muitos programas universitários desconsideram as realidades escolares dos diversos contextos e condições de atuação do futuro professor

¹⁶² Tradução nossa para: *If teachers are to empower students in participative and transformative classrooms within a progressive approach to education, then it stands to reason that teacher education needs to take on the same approach.* (no original).

(IRALA; LEFFA, 2014) tratando superficialmente de um tipo de visão idealizada da prática educativa. Todavia, considero de suma importância que a formação em pré-serviço conceda aos licenciandos oportunidades de conhecer de perto alguns dos inúmeros desafios a serem enfrentados pelo futuro professor, e, acima disso, de compreender como podem ser melhor enfrentados. Por isso, para eles, é ideal que conheçam a realidade de ensino na região em que atuarão.

Para mim, conhecer essas experiências circunstâncias vividas pelos participantes também revelou algo expressivo. Por meio de um retrato da realidade da educação básica de escolas da Grande Vitória, as narrativas analisadas apontaram haver nessas salas de aula professores regentes com práticas pedagógicas limitadas, que não focalizam a transformação social. Alguns pareciam pessimistas e omissos (excertos 102, 103, 104, 105 e 106), outros pareciam estar minimamente conscientes da necessidade de mudança, mas não se responsabilizam por ela (excertos 116, 117 e 118). Havia ainda aqueles que, embora parecessem estar dispostos à autorresponsabilidade, não demonstraram ter competência pedagógica e/ou crítico-reflexiva para implementar mudança (excertos 119, 120, 121 e 122). Por fim, as narrativas analisadas relatavam professores regentes com práticas pedagógicas que intencionavam a transformação social (excertos 126, 127, 128, 129, 130 e 131). Nesse último caso, em suas atividades de sala de aula havia uma alternância com procedimentos tradicionais de ensino. Essa análise do panorama da realidade educacional local pode ser indicativa da limitação na formação dos profissionais de língua inglesa na região. Como já foi mencionado, para que haja mudança pedagógica, a vivência de modelos alternativos de ensino faz-se fundamental (ARRUDA, 2008; ZEICHNER *et al*, 2014).

Não somente isso, o perfil de participante de *nível 2*, ilustrado pelas experiências de Isabela (discutidas no capítulo 4), lança luz sobre a disparidade entre o conhecimento da teoria e sua aplicação prática consistente. Aponta a relevância de se buscar a familiarização do futuro professor com práticas de ensino que busquem desenvolver a criticidade discente, realçando a necessidade de se experimentar na formação em pré-serviço, o máximo possível, a mudança de paradigma. Nesse sentido, de maneira geral, a exposição gradual e progressiva da “teoria sobre a prática + prática guiada por reflexão + observação/assessoramento da prática + prática” (referência às fases do projeto) parece ter sido favorável ao desenvolvimento da conscientização crítica pré-profissional dos participantes e à implementação de práticas pedagógicas transformadoras.

Volto à pergunta, então, afirmando que muitas das ações educativas apresentadas pelos participantes desta pesquisa estão alinhadas à proposta de letramento crítico e de justiça social. As práticas pedagógicas desses professores em pré-serviço – especialmente, aqueles classificados como *nível 3*¹⁶³ – parecem refletir a inovação didática informada pela teoria crítica.

Os resultados da análise dos dados parecem reforçar a necessidade de se mobilizar a esperança na transformação da sociedade, fomentando a capacitação docente para uma futura atuação profissional transformadora consciente e consistente. Com isso, a orientação dada pela proposta crítica que fundamentou o projeto foi relevante para a conscientização dos participantes sobre uma “postura ou atitude filosófica” (DUBOC, 2014, p. 220) fundamentada pela proposta de letramento crítico (LEWISON *et al*, 2002; MONTE MÓR, 2009; 2012; 2016; NORTON; TOOHEY, 2004; NORTON, 2005; PENNYCOOK, 1994) e que se volta para a promoção de justiça social (AGARWAL-RANGNATH, 2013; HAWKINS, 2011; PILLER, 2016; SENSOY; DIANGELO, 2012).

5.1.4 Esperança na transformação da realidade social

A quarta pergunta de pesquisa é: que experiências vivenciadas pelos participantes podem mobilizar sua esperança pelo engajamento na transformação da sala de aula de língua inglesa? De que maneira essa relação pode ser estabelecida?

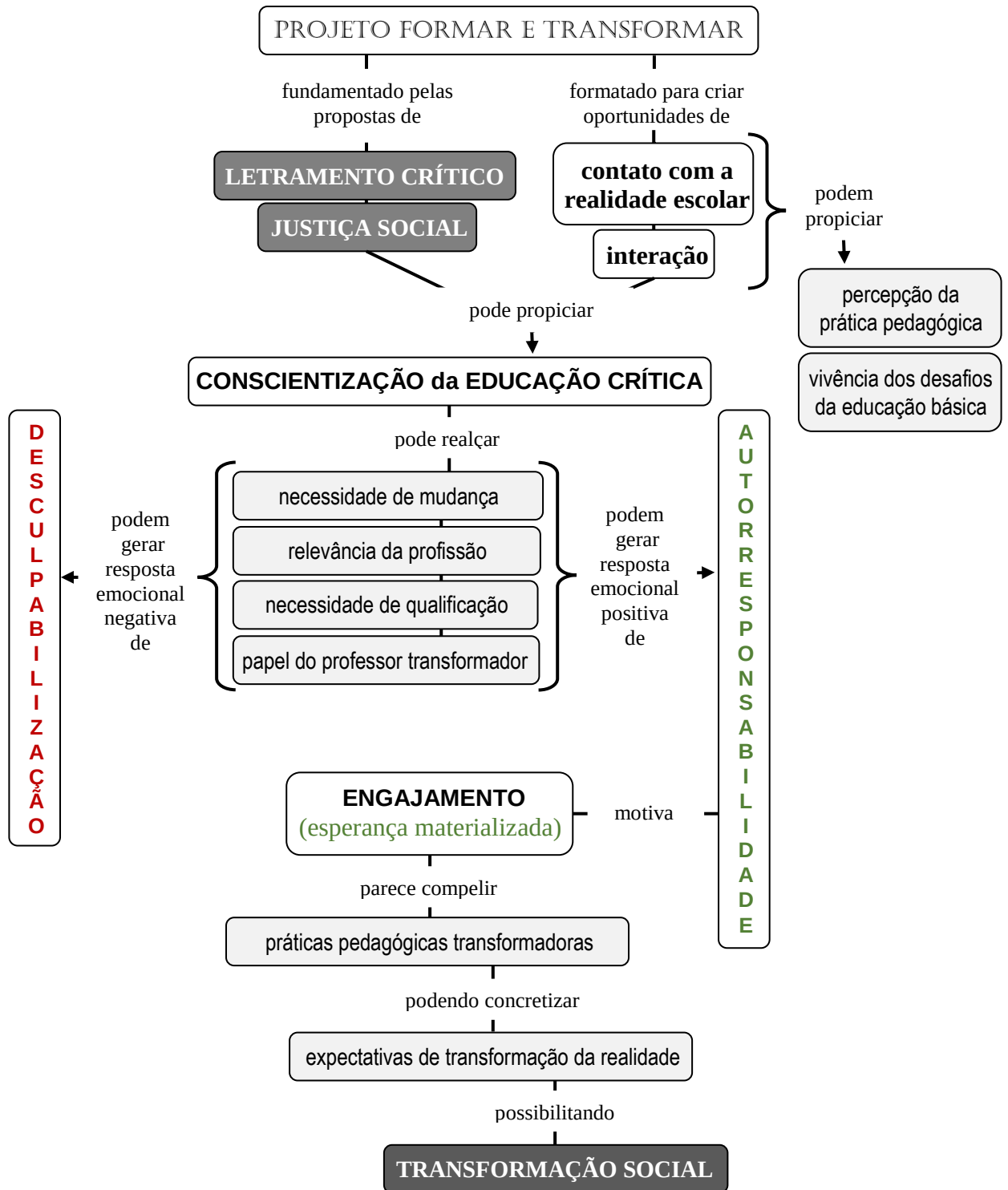
A esperança pode ser compreendida como a antecipação da ação frente às dificuldades, segundo afirma Larsen (2016). É um construto orientado para alvos, composto pelos “pensamento agente” e “pensamento estratégico” (SNYDER; LOPEZ, 2009, p. 135). Em outras palavras, é estar engajado, assumindo sua própria responsabilidade e agindo de modo estratégico a serviço de uma causa pré-determinada (LOPEZ, 2016; SNYDER, 2000; SNYDER *et al*, 2005; SNYDER; LOPEZ, 2007; 2009), escolhendo conscientemente fazer o percurso oposto ao da desculpabilização (SNYDER, 2005).

Respondendo à pergunta, nesta pesquisa, a relação dialética caracterizada pela informação da teoria crítica e o exercício gradual e progressivo de uma prática pedagógica transformadora parece ter propiciado aos professores em pré-serviço experiências pessoais de conscientização, o que pode tê-los levado ao engajamento (esperança materializada). A Figura 11

¹⁶³ Metade dos participantes que apresentou coerência teórico-prática nos portfólios, conforme amostra estratificada dos dados.

(na próxima página) apresenta o processo pelo qual as experiências de formação em pré-serviço parecem concretizar as expectativas dos professores em pré-serviço na transformação social.

FIGURA 11 – Esquema de engajamento nas experiências do Projeto Formar e Transformar



Fonte: elaborado pela autora.

Conforme mostra a Figura 11, o contato de professores ainda em formação com as teorias críticas de ensino de línguas e a possibilidade de conhecer a realidade escolar local e interagir com a professora supervisora/seus pares/professores regentes e alunos da *escola 2* parece propiciar a conscientização crítico-reflexiva de uma educação para além do desenvolvimento linguístico e da competência comunicativa. Pode enfatizar a necessidade de mudança no paradigma de ensino vigente, além da relevância da profissão, da necessidade de qualificação, e do papel fundamental exercido pelo professor transformador. Essa conscientização pode gerar seu desejo de participar ativamente do processo de mudança, o qual evidencia sua autorresponsabilidade. É ela que mobiliza as expectativas de transformar a realidade, motivando seu engajamento na busca de implementar práticas pedagógicas transformadoras.

O professor precisa estar consciente de que o que ele promove e o que deixa de promover por meio de suas ações educativas têm efeito consequente. Ele é um agente transformador do futuro. Isso é o que pensa Freire (2004) a respeito de uma prática pedagógica divergente da acomodação dos educandos ao “mundo dado” e, contrariamente, busca “*inquietá-los*, desafiando-os a perceberem que o *mundo dado* é um *mundo dando-se* e que, por isso mesmo, pode ser *mudado, transformado, reinventado*” (FREIRE, 2004, p. 167 – grifo no original). As práticas pedagógicas transformadoras são capazes de ampliar as possibilidades do aluno, de transformar suas expectativas, de inspirá-lo. Como Miguel registrou em sua narrativa, quando falava de um professor que tivera na infância, “o professor que inspira deixa marcas de apreço na memória do aluno” [Atividade reflexiva de MIGUEL].

Portanto, sob esse prisma, temos em Karol um exemplo de professor engajado. Sua conscientização do papel do professor transformador e de sua responsabilidade em promover a mudança estão atreladas ao seu comprometimento e à determinação em transformar a sociedade. Karol está decidida a inspirar seus alunos. Acho possível dizer que, mesmo graduanda, ela parece conseguir personificar o ‘professor transformador’, o ‘capacitador’. E isso ilustra a realização do objetivo do projeto na (trans)formação inicial de professores de inglês.

5.2 Limitações da pesquisa

Toda pesquisa tem suas limitações. Nesta, as principais limitações estão relacionadas à questões do tempo e do espaço destinados às experiências docentes supervisionadas do projeto.

Sobre as microaulas, ressalto o fato de os professores em pré-serviço terem lecionado na IES, para seus pares. Embora tal escolha tenha favorecido ao professor em pré-serviço com uma

exposição à sala de aula que fosse gradual e progressiva, e cedido um espaço para reflexão sobre escolhas didático-pedagógicas, as experiências nas M1 e M2 descaracterizaram a sala de aula (dita “real”).

Com relação às regências, devido ao número de professores em pré-serviço que compunham a turma (32) e a carga horária presencial da disciplina que demanda supervisão (80h), foi oferecida apenas uma oportunidade para regência em uma escola local. Daí surgiu a necessidade de que, para adequação de todas as atividades propostas no cronograma (APÊNDICE A), as regências fossem compartilhadas pelo trabalho realizado em grupos. Além disso, as regências ministradas no formato de Oficina de Leitura em Língua Inglesa (com material e abordagem diversificados) no auditório da escola, para alunos pré-selecionados (de séries diferentes: 8º e 9º anos e turmas distintas), de certa forma, descaracterizam o ambiente da sala de aula. Apesar das evidências de que o *Projeto Formar e Transformar* tenha mobilizado a esperança de futuros professores na transformação social, o contexto de ensino das microaulas e regências não é convencional.

Como já foi dito neste trabalho, essa disciplina se configura como o primeiro estágio supervisionado em língua inglesa (voltado para o ensino fundamental) da matriz curricular vigente do curso em que está inserida, sendo complementada por outra disciplina de estágio supervisionado em língua inglesa (voltada para o ensino médio). Também, outras duas disciplinas de estágio supervisionado em língua portuguesa (de igual modo, voltadas para o ensino fundamental e médio) são obrigatórias para o licenciando. Todas as quatro têm mesma carga horária, perfazendo um total de 600 horas de estágio curricular. Quanto ao mais, entendo que será a atuação profissional no cotidiano imprevisível e desafiador da sala de aula o que capacitará os futuros professores para seus enfrentamentos.

5.3 Implicações para a área e sugestões para futuras pesquisas

Conforme elucidado previamente, práticas pedagógicas que reflitam engajamento na transformação social parecem ser esporádicas e aleatórias na sala de aula da educação básica na realidade de Vitória, nos dias de hoje. Isso me parece ter uma relação direta com a falta de competência metodológica e de capacitação crítico-reflexiva do professor. A escassez – e, em alguns casos, a ausência – de fundamentação teórico-crítica para o ELE durante a formação inicial é refletida na dificuldade que os professores têm (inclusive aqueles que já estão no mercado de trabalho há anos) em abordar o ensino por um viés reflexivo e emancipatório. Por

isso, entendo ser necessária a inclusão de propostas como letramento crítico e justiça social numa reestruturação curricular dos cursos de Letras – e de formação continuada. Apesar de prevista nos documentos oficiais (BRASIL, 1998 – por exemplo), não parece ser a norma. Sugiro também pesquisas que desenvolvam ideias práticas para a implementação de uma educação crítica de línguas para o currículo da escola básica brasileira.

Ademais, por tratar-se de um recurso inesgotável e transferível (LOPEZ, 2016; MARQUES; LOPEZ, 2016), é importante que os professores (em formação inicial e já atuantes) estejam cientes do impacto positivo que pode ter uma educação orientada pela esperança. Pode corroborar tanto para sua satisfação profissional, como para resultados acadêmicos positivos de seus alunos (GRADIŠEK, 2016; OETTINGEN, 2000; ROSE, 2016; SNYDER; LOPEZ, 2007). Assim, sugiro que sejam realizadas no Brasil novas pesquisas sobre o uso intencional da esperança, quer seja pela via do engajamento no ensino (como apresento nesta tese) ou do agenciamento na aprendizagem (como em SILVA E SOUZA, 2011). Outras possibilidades interessantes seriam pesquisar sobre a influência da ‘linguagem apreciativa’ (LUDEMA, 2001; 2008) no processo de ensino e aprendizagem, e sobre fatores que contribuem/ameaçam a esperança de professores/alunos de determinadas comunidades (carentes, minoritárias, etc.).

A seguir, apresento minhas considerações finais, retomando os pontos centrais de minha tese.

5.4 Considerações finais

Ao longo deste estudo de caso, refletindo e discutindo sobre ensino e aprendizagem, (re)visitei minha trajetória docente, (re)signifiquei percepções sobre a prática pedagógica e (re)animei minha esperança na transformação social. Aliás, ecoando as palavras de Larsen (2016, p. 359), “a esperança foi o combustível de meu trabalho”¹⁶⁴. Investigando experiências de formação de professores de inglês vivenciadas no estágio supervisionado, busquei mobilizar o engajamento desses profissionais em pré-serviço, para que esses assumissem uma prática pedagógica transformadora, de modo que no futuro sua atitude docente político-filosófica possa propiciar oportunidades mais justas para uma aprendizagem crítico-reflexiva.

A partir dos resultados das análises dos dados, tendo por referência a pesquisa experiencial como um ponto de partida para melhor compreensão de situações particulares de

¹⁶⁴ Tradução minha para: *Hope fueled my work*. (no original)

ensino e/ou aprendizagem, entendi que as propostas de letramento crítico (LEWISON *et al*, 2002; MONTE MÓR, 2009; 2012; 2016; NORTON; TOOHEY, 2004; NORTON, 2005; PENNYCOOK, 1994) e de justiça social (AGARWAL-RANGNATH, 2013; HAWKINS, 2011; PILLER, 2016; SENSOY; DIANGELO, 2012) propiciam um tipo de conscientização que perpassa a necessidade de mudança, a relevância da profissão e o papel do professor transformador, o que pode gerar uma resposta de desculpabilização ou autorresponsabilidade. Ao chamar para si a responsabilidade, o futuro professor expressa um desejo consciente de promover transformação social, mobilizando expectativas de mudança na realidade que o cerca. Sua esperança é, assim, mobilizada pelo engajamento que o compele à práticas pedagógicas transformadoras. Quer dizer, sendo consciente e responsável frente às possibilidades, ele decide agir estrategicamente em prol da mudança. As narrativas dos participantes – em especial, as de Julia, Gabriela, Karol, Mateus, Amanda e Miguel – parecem ter evidenciado isso, revelando experiências de natureza cognitiva, afetiva, social, circunstancial, pessoal, pedagógica e projetiva. Para além da estrutura linguística, suas experiências docentes supervisionadas propuseram trabalhar a criticidade discente, criando um espaço para discussão de assuntos tais como o *bullying*, o papel da mulher na sociedade, a padronização da beleza e problemas comportamentais que decorrem disso, etc. É por isso que as experiências que podem mobilizar a esperança (materializada no engajamento) na transformação social são basilares para o percurso formativo desses futuros profissionais da educação de línguas.

O texto de Bucley (1961), epígrafe desta monografia, contesta práticas pedagógicas baseadas na transmissão de conhecimentos. Se, por um lado, o conto parece problematizar esse paradigma educacional modelador, esterilizador, por outro lado, encapsula o conceito de educar como possibilidade de mobilização da esperança. Isso porque, ao criar oportunidades de exercício da construção de sentidos e da concretização de escolhas, o professor alicerça a escola como um lugar fértil para o estímulo à emancipação do indivíduo.

A reforma do paradigma de ELE, ditada pela globalização e tecnologização da vida pós-moderna, tem trazido a urgência de uma prática pedagógica transformadora. Uma prática consciente, responsável e engajada, a que se preocupa com assuntos essencialmente relevantes à (trans)formação do aluno: classe, gênero, religião, necessidades especiais, minorias... Isso falta. Então, faço minhas as palavras de Celani (2008):

Utopia? Sonho? Talvez. Mas, se utopia significar um comprometimento histórico crítico, que ao mesmo tempo vê a esperança como essencial para o diálogo verdadeiro que leva à transformação, tenho uma posição utópica, no significado que lhe atribui Giroux (1988, p. 173) de *possibilidades ainda não realizadas* (CELANI, 2008, p. 41 – grifo no original).

Por conseguinte, esta tese defendeu um estágio supervisionado que faça sentido para todos. Foi lecionando essa disciplina por diversas vezes que enfrentei de perto a burocracia ineficiente de um sistema caracterizado por documentos oficiais que prevalecem limitados à formalidades, para a qual muitas escolas da educação básica se fecham na tentativa de salvaguardarem-se da exposição de suas deficiências, onde professores em pré-serviço não raramente concluem o período de estágio curricular obrigatório sem nunca estrear a sala de aula... Foi nesse contexto que encontrei a oportunidade de implementar o *Projeto Formar e Transformar*, na busca de atender às expectativas do CNE, dos alunos, da IES, e minhas. Iniciei e encerrei o semestre letivo com a seguinte reflexão: Que tipo de professor ansiamos ser? O que iremos fazer em prol disso?

Concluindo, reafirmo ser vital que haja uma reestruturação no currículo da licenciatura, para garantir uma formação que não seja reprodutora de técnicas e aplicadora de fórmulas pré-concebidas (CAVALVANTI, 1999; KUMARAVADIVELU, 2003; IRALA; LEFFA, 2014; MAGALHÃES, 2002; PENNYCOOK, 2010, ZEICHNER *et al*, 2014). Antes, como insistem Zeichner *et al* (2014), que sejam propiciadas aos professores em pré-serviço experiências transformadoras capazes de estabelecer vínculos profícuos entre o que se estuda na graduação e o que se ensina na escola básica, tornando efetiva para a sociedade a colaboração dessa relação dialética. Que comece no estágio supervisionado. Que, por meio de uma educação crítica, intencionalmente voltada para a promoção de justiça social, sejam fomentadas experiências docentes que mobilizem o engajamento do professor em pré-serviço, orientando-as para a formação e a transformação – e não meramente a informação de seus alunos.

Ao desenvolverem uma perspectiva crítica do ensino para a justiça social, professores em pré-serviço podem conscientizar-se do papel transformador de suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar. É empoderamento, que os encoraja “a pensar e agir em concordância com sua consciência por meio de questionamentos, diálogo, militância, e decisões diárias acerca da contribuição de suas vidas para a construção de um mundo melhor”¹⁶⁵ (AGARWAL-RANGNATH, 2013, p. 7).

É por essa razão que creio em um tipo de professor cujas práticas pedagógicas reflitam sua própria expectativa de transformação da realidade, gerada e nutrida por uma visão de “trabalho como missão transformadora” (KELLER; ALSDORF, 2014; MILLER, 2012). Essa é minha esperança: que o professor conceba com profunda convicção a legitimidade, a

¹⁶⁵ Tradução minha para: ...to think and take action on their decisions through inquiry, dialogue, activism, and their daily decisions about how to live so they help make a better world. (no original)

Capítulo 5 CONCLUSÃO

amplitude e a força de sua ação educativa. A meu ver, a educação (inclusive, a educação de línguas estrangeiras) não deveria ser concebida de outra maneira.

Referências

- ABRAHÃO, M. H. V. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.) **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora UEL, 2002. p. 59-76.
- ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS. **Rigor e integridade na condução de pesquisa científica**: guia de recomendações de práticas responsáveis. 2013. Disponível em: <<https://www.abc.org.br/IMG/pdf/doc-4311.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2017.
- ADAMS, M.; BELL, L. A.; GOODMAN, D. J.; JOSHI, K. Y. **Teaching for diversity and social justice**. New York: Routledge, 2016. 456 p.
- AGARWAL-RANGNATH, R. **Social studies, literacy, and social justice in the common core classroom**: a guide for teachers. New York: Teachers College Press, 2013. 151 p.
- ALLWRIGHT, D. **Understanding classroom language learning**. Plenária no XI ENPULI. Anais do XI Encontro Nacional de Professores Universitários d Língua Inglesa. São Paulo, p. 14-27, 1991.
- ALMEIDA, C. S. Retratando a realidade espírito-santense quanto à formação de professores de inglês em nível universitário. 2003. 180 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.
- APPLE, M. W. Education, citizenship and social justice. Some ideas on interrupting the right: on doing critical educational work in conservative times. **SAGE publications**, v. 4, p. 87-101, 2009.
- ARAGÃO, R. C. **São as histórias que nos dizem mais**: emoção, reflexão e ação na sala de aula. Tese de Doutorado. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2007.
- ARAGÃO, R. C. Observar, narrar e significar a experiência da aprendizagem. In: MICCOLI, L. S. (Org.) Pesquisa experiencial em contextos de aprendizagem: uma abordagem em evolução. Campinas: Pontes, 2014. p. 79-100.
- ARRUDA, C. F. B. O processo de ressignificação de crenças e de mudança na prática pedagógica de um professor de inglês em educação continuada. 2008. 141f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada Estudos em Línguas Estrangeiras: ensino-aprendizagem, usos e culturas) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, C. F. B. É preciso propiciar a aprendizagem de inglês na escola: experiências bem-sucedidas para investir em uma mudança de paradigma. 2014. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.
- AVERILL, J. R.; SUNDARARAJAN, L. Hope as rhetoric: cultural narratives of wishing and coping. In: ELLIOT, J. A. **Interdisciplinary perspectives on hope**. New York: Nova Science Publishers, 2005. p. 133–165.
- AZEVEDO, M. L. N. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba/SP, v. 18, n. 1, p. 129-150, 2013.
- BAMBIRRA, M. R. A. Desenvolvendo a autonomia pelas trilhas da motivação, auto-estima e identidade: uma experiência reflexiva. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Faculdade de Letras. Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. **Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2010.
- BARCELOS, A. M. F. Reflexões, crenças e emoções de professores e da formadora de professors. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. **Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 57–81.
- BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: AVERCAMP, 2006. 126 p.
- BARROS, C. S.; COSTA, E. C. M. (Orgs.) **Se hace camino al andar**: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012.
- BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. In: HOFFNAGEL, J. C.; DIONISIO, A. P. (Orgs.) São Paulo: Cortez, 2006.
- BORMANS, L. (ed.) **The world book of hope**. Tiel: Lanno Publishers, 2016. 365 p.
- BRANDT, D.; CLINTON, K. Limits of the local: expanding perspectives on literacy as a social practice. **Journal of literacy research**, v. 34, n. 3, p. 337-356, 2002.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto-Lei nº 1.190** de 4 de abril de 1939. Sobre a organização da Faculdade Nacional de Filosofia. Diário Oficial da União - Seção 1 - 6/4/1939, p. 7929.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei de diretrizes e bases. **Lei nº 4.024** de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1961.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 5.540** de 28 de novembro de 1968. Fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF, 28 nov. 1968.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 5.692** de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 11 ago. 1971.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 7.044** de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF, 18 out. 1982.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de diretrizes e bases**. Ministério da Educação e do Desporto nº 9394/96. Brasília: MEC, 20 de Dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua estrangeira**. Brasília: MEC, MEC/SEF, 1998. p. 37-41.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 01/2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: ME/CNE, 18 fev. 2002. 7 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 19 de abril de 2017.
- 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, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2013.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 2** de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, e Graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 mar. 2002. Seção 1, p. 9. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2013.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 11.788** de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília, DF, 25 set. 2008. 10 p.
- BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Cartilha esclarecedora sobre a lei do estágio: lei nº 11.788/2008**. Brasília: MTE, SPPE, DPJ, CGPI, 2010. 22 p.
- BRUININKS, P.; MALLE, B. F. Distinguishing hope from optimism and related affective states. **Motivation and emotion**, 4, Dec., 2005. Volume 29, p. 327–355.
- BRUNER, J. **Acts of meaning**. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1990.

REFERÊNCIAS

BUCKLEY, H. E. The little boy. **School arts magazine**, Out., 1961, p. 24-25.

CARMO, H.; FERREIRA, M. M. **Metodologia da investigação**: guia para auto-aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta, 2008. 377 p.

CASTELL, S.; LUKE, A.; MCLENNAN, D. On defining literacy. In: De CASTELL, S.; LUKE, A.; MCLENNAN, D. (Eds.). **Literacy, society and schooling**: a reader. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. p. 3-14.

CAVALCANTI, M. C. Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, SP: Fontes, 1999. p. 179-184.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem e ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005. Disponível em: <http://moodle.stoa.usp.br/file.php/1292/Celani_etica_pesquisa.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2017.

CELANI, M. A. A. O professor de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, V. J. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. 2.ed., Pelotas: EDUCAT, 2008. 426p. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Professor_de_linguas_2ed.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

CHANG, E.C.; YU, E. A. Hope for pessimists. In: BORMANS, L. (ed.) **The world book of hope**. Tiel: Lanno Publishers, 2016. p. 82-84.

CHOMSKY, N. **Hopes and prospects**. Chicago: Haymarket Books, 2010. 327 p.

CONCEIÇÃO, M. P. (Org.) **Letramentos, crenças de aprendizagem de línguas e inclusão social**. Campinas: Pontes Editores, 2016. 324 p.

COELHO, H. S. H. Experiências, emoções e transformações na educação continuada: um estudo de caso. 2011. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

COELHO, H. S. H. “Somos capazes de mudar nossa trajetória”: experiências e emoções de professoras na educação continuada. In: MICCOLI, L. S. (Org.) **Pesquisa experiencial em contextos de aprendizagem**: uma abordagem em evolução. Campinas: Pontes, 2014. p. 267-292.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry**: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000. 211 p.

REFERÊNCIAS

- CLANDININ, J. Potentials and possibilities of narrative inquiry. In: **Narrative matters: exploring the narrative landscape: issues, investigations, and interventions**. New Brunswick: Center for Interdisciplinary Research on Narrative, 2010, p. 11.
- CUMMINS; J.; DAVISON; C. **International handbook of English language teaching**. New York: Springer International Handbooks of Education, v. 15, 2007.
- CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alvez, 1991.
- CUNHA, A. G. Coaching instrucional: uma experiência promissora para a formação continuada em serviço de professores de línguas estrangeiras. 2014. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos: Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.
- CUNHA, A. G. Uso de *coaching* instrucional na formação de uma professora de inglês em serviço: experiências e abordagem comunicativa. In: MICCOLI, L. S. (Org.) **Pesquisa experiencial em contextos de aprendizagem: uma abordagem em evolução**. Campinas: Pontes, 2014. p. 293-312.
- CUNHA, A. G.; MICCOLI, L. Experiências frustrantes e crenças assertivas: um aceno para mudança no ensino/aprendizagem de inglês na escola pública. In: CONCEIÇÃO, M. P. (Org.) **Letramentos, crenças de aprendizagem de línguas e inclusão social**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 17-33.
- DAUENHAUER, B. P. The place of hope in responsible political practice. In: ELLIOT, J. A. **Interdisciplinary perspectives on hope**. New York: Nova Science Publishers, 2005. p. 81–97.
- DE BOT, K. **A history of applied linguistics: from 1980 to the present**. New York: Routledge, 2015. 154p.
- DEWEY, J. **Experience and education**. New York: Collier. 1963.
- DIAS, R.; JUCÁ, L.; FARIA, R. **High up: ensino médio**. Cotia, SP: Macmillan, 2013.
- DÖRNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007. 336 p.
- DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. **Revista X** [online], 2011, v. 1, n. 1, p. 33-47, 2011.
- DUBOC, A. P. M. Redesenhando currículos de língua inglesa em tempos globais. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 11, n. 3, p. 727-746, 2011.

REFERÊNCIAS

- DUBOC, A. P. M. Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Fontes, 2014. p. 209-229.
- ELLIOT, J. A. (ed.) **Interdisciplinary perspectives on hope**. New York: Nova Science Publishers, 2005, 296 p.
- EMERSON, R. M.; FIETZ, R. I.; SHAW, L. L. **Writing ethnographic fieldnotes**. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.
- ESPÍRITO SANTO. Prefeitura Municipal de Vitória. **Decreto no. 14.902** de 29 de novembro de 2010. Dispõe sobre a realização de estágios por estudantes de Ensino Médio e de Ensino Superior. Vitória, 29 nov. 2010. 2 p.
- FARRAN, C. J.; HERTH, A. K.; POPOVICH, J. M. **Hope and hopelessness: critical clinical constructs**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995. 250 p.
- FERRAZ, D. **Critical language education: some perspectives**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Departamento de Línguas e Letras, 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Fz5pId1DZjQ>>. Acesso em: 18 ago. 2014.
- FINLAY, L. A dance between the reduction and reflexivity: Explicating the "phenomenological psychological attitude". **Journal of phenomenological psychology**. v. 39, p. 1-3, 2008.
- FIOD, E. G. M. Ensino de 2º grau, hoje: a reafirmação do óbvio. **Perspectiva**. Florianópolis: CED, v. 1, p. 85-98, 1983.
- FISHMAN, S. M. The philosophy of hope. In: FISHMAN, S. M.; MCCARTHY, L. **John Dewey and the philosophy and practice of hope**. Chicago: University of Illinois Press, 2007. p. 3-102.
- FISHMAN, S. M.; MCCARTHY, L. **John Dewey and the philosophy and practice of hope**. Chicago: University of Illinois Press, 2007. 218 p.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 245 p.
- FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. 329 p.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 56 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018. 143 p.
- GEE, J. P. **Situated language and learning**. New York: Routledge, 2004.

REFERÊNCIAS

- GEE, J. P. **Social linguistics and literacy**: ideologies in discourses. 3. ed. London: Routledge, 2008.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GIMENEZ, T. (Org.) **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora UEL, 2002.
- GIMENEZ, T. A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.) **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 199-218.
- GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Daniel Bueno (Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 270 p.
- GIROUX, H.; MCLAREN, P. A educação de professores e a política de reforma democrática. In: GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Daniel Bueno (Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 195-212.
- GONÇALVES, G. R.; ALMEIDA, S. R. G.; PAIVA, V. M. L. O.; JUNIOR, A. S. R. (Orgs.) **New challenges in language and literature**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009. 382 p.
- GRADIŠEK, P. Hopeful teachers. In: BORMANS, L. (ed.) **The world book of hope**. Tiel: Lanno Publishers, 2016. p. 289-291.
- HALPIN, D. **Hope and education**: the role of the utopian imagination. New York: Routledge Falmer, 2003. 145 p.
- HATCH, E.; FLASHNER, V.; HUNT, L. The experience model and language teaching. In: DAY, R. (ed.) **Talking to learn**. Rowley, MA: Newbury House, 1986, p. 5-22.
- HATCH, E.; HAWKINGS, B. Second language acquisition: an experiential approach. In: ROSENTHAL, S. (ed.) **Advances in applied psycholinguistics**: Reading, writing and language learning. Cambridge: Cambridge University Press, v. 2, p. 241-283, 1987.
- HAWKINS, M. R. (ed.) **Social justice language teacher education**. Toronto: Multilingual Matters, 2011. 178 p.
- HEATH, S. B. **Ways with words**: language, life, and work in communities and classrooms. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

REFERÊNCIAS

HERTH, K. State of the science of hope in nursing practice: hope, the nurse, and the patient. In: ELLIOT, J. A. **Interdisciplinary perspectives on hope**. New York: Nova Science Publishers, 2005. p. 169–211.

HILLS, K. Models of hope. In: BORMANS, L. (ed.) **The world book of hope**. Tiel: Lanno Publishers, 2016. p. 41–43.

IDAN, O.; MARGALIT, M. Hope theory in education systems. In: KATSAROS, G. M. **Psychology of hope**. Nova Science Publishers, 2013. p. 139–160.

IRALA, V. B.; LEFFA, V. J. Passando a limpo o ensino de línguas: novas demandas, velhos problemas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (Orgs.) **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014. p. 261–279.

Já acabou, Jéssica? Adriano Paiva. **YouTube**. 17 nov. 2015. 14s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Y8RsY98TzJU>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

JEVNE, R. F. Hope: the simplicity and complexity. In: ELLIOT, J. A. **Interdisciplinary perspectives on hope**. New York: Nova Science Publishers, 2005. p. 259–289.

JOHNSON, N. J.; ROSE, L. M. **Portfolios**: clarifying, constructing, and enhancing. Lancaster: Technomic Publishing Company, 1997.

JORDÃO, C.; MARTINEZ, J. R.; HALU, R. (Orgs.). **Formação “desformatada”**: prática com professores de língua inglesa. Campinas, SP: Fontes, 2011.

JORDÃO, C. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.) **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 69–90.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **New learning**: elements of a science of education. Australia: Cambridge University Press, 2008.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KELLER, T.; ALSDORF, K. L. **Every good endeavor**: connecting your work to God’s work. New York: Penguin Books, 2014. 336 p.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods**: macrostrategies for language teaching. London: Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. Deconstructing applied linguistics: a postcolonial perspective. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) **Linguística aplicada e contemporaneidade**. Campinas: Pontes Editores, 2005. p. 25–37.

REFERÊNCIAS

- LANKSHEAR, C.; McLAREN, P. L. Introduction. In: LANKSHEAR, C.; McLAREN, P. L. (ed.) **Critical literacy: politics, praxis, and the post-modern**. Albany, NY: State University of New York, 1993, p. 1-56.
- LANTOLF, J. P. Sociocultural theory and second language acquisition. **Annual review of Applied Linguistics**, 15, 1995, p. 108-124.
- LANTOLF, J. P. Introducing Sociocultural theory. In: **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 1-26.
- LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. **Sociocultural theory and the genesis of second language development**. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- LANTOLF, J. P. Integrating sociocultural theory and cognitive linguistics in the second language classroom. In: HINKEL, E. (Ed.) **Handbook of research on second language teaching and learning**. New York: Routledge, v. 2, n. 2, p. 303-318, 2011.
- LARSEN, D. "It gives me a kind of grounding": two university educators' narratives of hope in worklife. In: MATTOS, A. M. A. (ed.) **Narratives on teaching and teacher education**. New York: Palgrave Macmillan, 2009. p. 152-166.
- LARSEN, D. Expanding our horizon of hope. In: BORMANS, L. (ed.) **The world book of hope**. Tiel: Lanno Publishers, 2016. p. 359-361.
- LARSEN-FREEMAN, D. Chaos / complexity science and second language acquisition. **Applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, v. 2, n.18, p.141-165, 1997.
- LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex systems and applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) **Linguística aplicada e contemporaneidade**. Campinas: Pontes Editores, 2005. p. 203–218.
- LEFFA, V. J. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2.ed., Pelotas: EDUCAT, 2008. 426p. Disponível em:
<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Professor_de_linguas_2ed.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.
- LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2.ed., Pelotas: EDUCAT, 2008b. p. 353-376.

REFERÊNCIAS

- LEFFA, V. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Rev. est. ling.**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/ens_ling_pas_pres_futuro.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2015.
- LEFFA, V. J.; IRALA; V. B. (Orgs.) **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014. p. 261-279.
- LEMAY, L.M.; EDEY, W.; LARSEN, D. **Nurturing hopeful souls: practices and activities for working with children and youth**. Edmonton: Hope Foundation of Alberta, 2008. 95p.
- LEWISON, M.; FLINT, A. S.; VAN SLUYS, K. Taking on critical literacy: the journey of newcomers and novices. **Language arts**, v. 79, n. 5, p. 382-392, 2002. Disponível em: <<https://fu-ctge-5245.wikispaces.com/file/view/Lewison+et+al.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2017.
- LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How languages are learned**. 4 ed. Oxford: Oxford University Press, 2013. 272 p.
- LIMA, C. V. Experiências de indisciplina e aprendizagem: um estudo de caso em uma turma de um curso de letras. 2009. 169 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- LIMA JUNIOR, W. G. Variedade padrão: crenças e experiências de aprendizagem de português (LM). Brasília, 2013, 137 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, 2013.
- LIMA JUNIOR, W. G.; CONCEIÇÃO, M. P. A aprendizagem do português padrão no ensino fundamental: as experiências dos alunos. In: MICCOLI, L. S. (Org.) **Pesquisa experiencial em contextos de aprendizagem: uma abordagem em evolução**. Campinas: Pontes, 2014. p. 213-242.
- LOPEZ, S. J. Making hope happen. In: BORMANS, L. (ed.) **The world book of hope**. Tiel: Lanno Publishers, 2016. p. 36-37.
- LUDEMA, J. D. From deficit discourses to vocabularies of hope: the power of appreciation. In: COOPERRIDER, D. et al (eds.) **Appreciative inquiry: an emerging direction for organization development**. Champaign: Stipes Publishing. 2001. p. 265-287.
- LUDEMA, J. D.; FRY, R. E. The practice of appreciative inquiry. In: REASON, P. BRADBURY, H. (eds.) **The SAGE handbook of action research: participative inquiry and practice**. Los Angeles: SAGE Publications, 2008. p. 280-296.

REFERÊNCIAS

- MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.) **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora UEL, 2002. p. 39-58.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2011. 312 p.
- MARQUES, S. C.; LOPEZ, S. J. Hope at school. In: BORMANS, L. (ed.) **The world book of hope**. Tiel: Lanno Publishers, 2016. p. 89-91.
- MATEUS, E. F. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, T. (Org.) **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora UEL, 2002. p. 3-14.
- MATTOS, A. M. A. A tail of hope: preservice teacher's stories of expectation toward the profession. In: MATTOS, A. M. A. (ed.) **Narratives on teaching and teacher education**. New York: Palgrave Macmillan, 2009a. p. 203-215.
- MATTOS, A. M. A. Great expectations: understanding hope through EFL teacher's narratives. In: GONÇALVES, G. R.; ALMEIDA, S. R. G.; PAIVA, V. M. L. O.; JUNIOR, A. S. R. (Orgs.) **New challenges in language and literature**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009b. p. 41-51.
- MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista brasileira de linguística aplicada**, v. 10, n. 1, p.135-158, 2010.
- MATTOS, A. M. A. Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. **Revista X** [online], 2011, vol. 1, n. 1, p. 33-47. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistax/article/view/22474>>. Acesso em: 27 ago. 2013.
- MATTOS, A. M. A. Novos letramentos: perspectivas atuais para o ensino de inglês como língua estrangeira. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 17, n. 1, p. 102-129, 2014a. Disponível em: <http://www.academia.edu/7982259/Novos_Letramentos_Perspectivas_Atuais_para_o_Ensino_de_Ingl%C3%AAs_como_L%C3%ADngua_Estrangeira>. Acesso em: 10 mar. 2014.
- MATTOS, A. M. A. Construindo cidadania nas aulas de inglês: uma proposta para o letramento crítico. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.) **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes Editores, 2014b. p. 171-191.
- MATTOS, A. M. A. **Ensino de inglês como língua estrangeira na escolar pública: letramentos, globalização e cidadania**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. 350 p.
- MATURANA, H. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002. 355 p.

REFERÊNCIAS

- MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005. 98 p.
- MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006. 203p.
- MAURIAL, M.; SUXO, M. Does intercultural bilingual education open spaces for inclusion at higher education? In: HAWKINS, M. R. (ed.) **Social justice language teacher education**. Toronto: Multilingual Matters, 2011. p. 49-62.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os Letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C.; MARTINEZ, J. R.; HALU, R. (Orgs.). **Formação “desformatada”**: prática com professores de língua inglesa. Campinas, SP: Fontes, 2011. p. 279-303.
- MENEZES, V.; BRAGA, J.; FRANCO, C. **Alive!** 2 ed. São Paulo: Edições SM, 2012.
- MICCOLI, L. S. Learning English as a foreign language in Brazil: a joint investigation of learner’s classroom experiences in a university classroom. Tese (doutorado), Departamento de Educação, Universidade de Toronto, 1997.
- MICCOLI, L. O desafio na prática docente em inglês: o compromisso com a mudança. **Conexão ciência**, v. 2, n. 2, p. 37-51, ago/dez, 2005.
- MICCOLI, L. S. Experiências de estudantes em processo de aprendizagem de língua inglesa: por mais transparência. **Revista de estudos da linguagem**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 197–224, jan./jun. 2007a.
- MICCOLI, L. S. Como foi para mim: reflexão crítica no processo de aprendizagem – o ponto de vista do aluno sobre experiências de aprendizagem de língua inglesa. In: KEYS, K. J. (Org.). **Da pesquisa ao ensino: aplicações práticas e pedagógicas de pesquisa em Linguística Aplicada**. 1 ed. Goiânia - GO: UFG, v. 1, p. 25-42, 2007b.
- MICCOLI, L. S. **Ensino e aprendizagem de inglês**: experiências, desafios e possibilidades. Campinas: Pontes Editores, 2010. 280 p.
- MICCOLI, L. S. (IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada). **Comunicação pessoal**, 2011.
- MICCOLI, L. S. **Aproximando teoria e prática para professores de línguas estrangeiras**. Campinas: Pontes, 2013.
- MICCOLI, L. S. (Org.) **Pesquisa experiencial em contextos de aprendizagem**: uma abordagem em evolução. Campinas: Pontes, 2014. 411 p.

REFERÊNCIAS

- MICCOLI, L.; BAMBIRRA, R. Reconfigurando a sala de aula: a complexidade da rede de experiências de aprendizagem permeadas pela tecnologia digital. In: Congresso Latino Americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL), 6., 2016, Londrina. **Comunicações coordenadas...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2016. p. 179-180.
- MICCOLI, L.; LIMA, C. V. A. Experiência em sala de aula: evidência empírica da complexidade no ensino e aprendizagem de LE. **Revista brasileira de linguística aplicada**, v. 12, n. 1, p. 49-72, 2012. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/laura-miccoli-production/upload/theses/documents/30/original/Miccoli_e_Lima_2012_-_RBLA_v_12_n_1_janeiro-mar%C3%A1o_2012_pp_49-71.pdf?1429837777>. Acesso em: 07 mar. 2017.
- MICCOLI, L. S.; CONCEIÇÃO, M. P.; BAMBIRRA, M. R. A. Acolhendo a experiência na formação de professores. In: Congresso Nacional de Estudos Linguísticos (CONEL), 4., 2017, Vitória. **Mesa...** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2017.
- MICELI, M. Fear and anxiety. In: BORMANS, L. (ed.) **The world book of hope**. Tiel: Lanno Publishers, 2016. p. 207-209.
- MILLER, D. **Vocação**: escrevendo sua assinatura no universo. Curitiba: Publicações Transforma, 2012. 397p.
- MOITA LOPEZ, L. P. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 2003. 190 p.
- MONTE MÓR, W. Critical literacies, meaning making and new epistemological perspectives. **Rev. Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras**, n. 2, dez. 2008.
- MONTE MÓR, W. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. In: GONÇALVES, G. R. *et al.* (Org.). **New challenges, language and literature**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009.
- MONTE MÓR, W. O ensino de línguas estrangeiras e a perspectiva dos letramentos. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. C. M. (Orgs.) **Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012. p. 37-50.
- MONTE MÓR, W.; MORGAN, B. Between conformity and critique. Developing “activism” and active citizenship: dangerous pedagogies? **Interfaces Brasil/Canadá**, v. 14, n. 2, p. 16-35. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/6733>>. Acesso em: 10 set. 2016.
- MONTE MÓR, W. Letramentos e a perspectiva educacional do aprendizado de línguas e linguagens: o papel da formação crítica. In: Grupo de Estudos sobre Educação Crítica (GEEC),

REFERÊNCIAS

- 2., 2016, Vitória. **Palestra de abertura...** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2016a.
- MONTE MÓR, W. Crítica, letramentos críticos e expansão interpretativa na educação linguística. In: Grupo de Estudos sobre Educação Crítica (GEEC), 2., 2016, Vitória. **Minicurso...** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2016b.
- MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- MOSKOWITZ, G. **Caring and sharing in the foreign language class**. Massachussets: Newbury House Publishers, 1978. 343p.
- MOUSTAKAS, C. **Phenomenological research methods**. Thousand Oaks: Sage, 1994.
- NEWFIELD, D. Multimodality, social justice and becoming a ‘really South African’ democracy: case studies from language classrooms. In: HAWKINS, M. R. (ed.) **Social justice language teacher education**. Toronto: Multilingual Matters, 2011. p. 23-48.
- NORTON, B. Social identity, investment, and language learning. **TESOL quaterly**, v. 29, n. 1, 1995, p. 9-31.
- NORTON, B. Investment, acculturation, and language loss. In: McKAY, S.; WONG, S. L. (Orgs.) **English language learners in the Unites States: a resource for teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005, p. 444-461.
- NORTON, B.; TOOHEY, K. (Eds.) **Critical pedagogies and language learning**. New York: Cambridge University Press, 2004. 362 p.
- NORTON, B. Towards a model of critical language teacher education. **Language issues**, v. 17, n. 1, p. 12-17, 2005.
- NUNAN, D. Action research in the language classroom. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (eds.) **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- NUNAN, D. **Research methods in language learning**. New York: Cambridge University Press, 1992. 249 p.
- NUNN, B. V. Getting clear what hope is. In: ELLIOT, J. A. **Interdisciplinary perspectives on hope**. New York: Nova Science Publishers, 2005. p. 63-77.
- OLIVEIRA, R. G. **Estágio curricular supervisionado: horas de parceria escola-universidade**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. 255 p.

REFERÊNCIAS

- OETTINGEN, G. Expectancy effects on behavior dependent on self-regulatory thought. **Social Cognition**, v. 18, p. 101-129, 2000. Disponível em: <<http://www.psych.nyu.edu/oettingen/OETTINGEN2000EXPECTANCY.PDF>>. Acesso em: 22 ago. 2017.
- PAIVA, V. L. M. O. O novo perfil dos cursos de licenciatura em Letras. In: TOMICH, A. *et al* (Orgs.) **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 345-363.
- PAIVA, V. L. M. O. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, D.C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 31-38.
- PAIVA, V. L. M. O. Chaos and the complexity of SLA. In: BENSON, P.; COOKER, L. (eds.) **The applied linguistic individual: sociocultural approaches to identity, agency and autonomy**. Sheffield; Bristol: Equinox, 2013. p. 59-74. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/edgechaos.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2017.
- PAIVA, V. L. M. O. Alive! Ensino de inglês vivo e vivido. **Revista eventos pedagógicos**, 2014, v. 5, n. 1 (10 ed.), número especial, p. 29-37, jan./maio, 2014. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/1386/1010>>. Acesso em: 16 nov. 2016.
- PENNYCOOK, A. A Linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinariedade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.
- PENNYCOOK, A. ELT and Colonialism. In: CUMMINS; J.; DAVISON; C. **International handbook of English language teaching**. New York: Springer International Handbooks of Education, v. 15, 2007, p. 13-24.
- PENNYCOOK, A. Critical and alternative directions in applied linguistics. **Australian review of applied linguistics**, v. 33, n. 2, p. 16.1–16. 2010.
- PICONEZ, S. C. B. (Org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus Editora, 2008.
- PILLER, I. **Linguistic diversity and social justice: an introduction to Applied Sociolinguistics**. New York: Oxford University Press, 2016. 283p.
- PINTO, D. S. S. Letramento crítico e o livro didático “Alive!”: construindo possibilidades na escolar pública. **Palimpsesto**, v. 25, jul.-dez. 2017, p. 246-266.
- POLKINGHORNE, D. E. **Narrative knowing and the human sciences**. New York: State University of New York Press, 1988. 232 p.

REFERÊNCIAS

RICHARDS, J.; FREEMAN, D. **Teacher training in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

RICHARDS, J. C. **Beyond training**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

RICOEUR, P. **O conflito das interpretações**. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.) **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. 194p.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1997.

ROSE, S. Hope against the rain. In: BORMANS, L. (ed.) **The world book of hope**. Tiel: Lanno Publishers, 2016. p. 112-115.

ROSENBERG, A. J. Multiliteracies and teacher empowerment. **Critical literacies: theories and practices**, v. 4, n. 2, p. 7-15, 2010.

SCRIVENER, J. **Learning teaching**. Oxford: Macmillan, 1994. 432 p.

SENSOY, O.; DIANGELO, R. **Is everyone really equal?** An introduction to key concepts in social justice education. New York: Teachers College Press, 2012. 214 p.

SHOR, I. What is critical literacy? In: SHOR, I.; PARI, C. (eds.) **Critical literacy in action**. Boynton: Cook Heinemann, 1999, p. 1-29.

SHOREY, H. S. The impact of hope across life domains. In: BORMANS, L. (ed.) **The world book of hope**. Tiel: Lanno Publishers, 2016. p. 124-127.

SILVA E SOUZA, A. S. Mapeando a esperança: um levantamento das experiências no processo de aprendizagem de língua inglesa. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SILVA E SOUZA, A. S. **Reflexão crítica e justiça social: esperança para as experiências de formação docente**. In: I Congresso Internacional de Letras, Artes e Cultura, 2013, São João Del Rei. Linguagem, Memória e Arte – Interfaces, 2013, p. 712-718.

SILVA E SOUZA, A. S.; BARRETO, V. L. Experiências de uma professora de inglês em formação: o estágio supervisionado sob o olhar da fenomenologia. In: FREIRE, M. M.;

REFERÊNCIAS

- BRAUER, K. C. N. (Orgs) **Vias para a pesquisa: reflexões e mediAÇÕES**. São Paulo/SP: LAEL/PUCSP, 2015. Disponível em: <https://issuu.com/cris_freire/docs/vias_para_a_pesquisa_e-book_v2>. Acesso em: 27 nov. 2016.
- SNYDER, C. R. Conceptualizing, measuring, and nurturing hope. **Journal of counseling and development**, 73, p. 355–360, 1995.
- SNYDER, C. R. **The handbook of hope: theory, measurements, and applications**. San Diego: Academic Press, 2000.
- SNYDER, C. R. **The psychology of hope: you can get there from here**. New York: The Press Free, 2003.
- SNYDER, C. R.; CHEAVENS, J. S.; MICHAEL, S. T. Hope theory: history and elaborated model. In: ELLIOT, J. A. **Interdisciplinary perspectives on hope**. New York: Nova Science Publishers, 2005, p. 101–118.
- SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. J. **Positive psychology: the scientific and practical explorations of human strengths**. London: SAGE Publications, 2007.
- SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. J. **Oxford handbook of positive psychology**. New York: Oxford University Press, 2009.
- STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.) **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes Editores, 2014. 289 p.
- VAN LIER, L. **The classroom and the language learner: ethnography and second-language classroom research**. Harlow: Longman, 1988.
- VAN LIER, L. From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, J. P. (ed.) **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000, p. 245-259.
- VAN MANEN, M. Linking ways of knowing with ways of being practical. **Curriculum inquiry**, v. 6, n. 3, p. 205-228, 1977. Disponível em: <<http://amitay.haifa.ac.il/images/1/1f/Mannen.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2015.
- VAN MANEN, M. **Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy**. Ontario: Althouse Press, 1990.

REFERÊNCIAS

WALLACE, M. **Trainning foreign language teachers**: a reflective approach. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

WOLFINGER, N. On writing fieldnotes: collection strategies and background expectancies. **Qualitative research**, v. 2, n. 1, p. 85-95, 2002.

ZEICHNER, K. Teacher education for social justice. In: HAWKINS, M. R. (ed.) **Social justice language teacher education**. Toronto: Multilingual Matters, 2011. p. 07-22.

ZEICHNER, K.; SAUL, A.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisar e transformar a prática educativa: mudando as perguntas da formação de professores – uma entrevista com Kenneth M. Zeichner. **Revista e-curriculum**, v. 12, n. 3, p. 2211-2224, 2014.

ZEMBYLAS, M. Beyond teacher cognition and teacher beliefs: the value of the ethnography of emotions in teaching. **International journal of qualitative studies in education**, v. 18, n. 4, p. 465-487, 2005.

ZOLNIER, M. C. A. P. Transformações identitárias: um estudo sobre as experiências de professoras de inglês em um projeto de educação continuada. 2011. 229 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

ZOLNIER, M. C. A. P. Educação continuada e transformação: a experiência de Luísa no PECPLI. In: MICCOLI, L. S. (Org.) **Pesquisa experiencial em contextos de aprendizagem**: uma abordagem em evolução. Campinas: Pontes, 2014. p. 245-266.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Compromisso de Estágio da SEME

1

TERMO DE COMPROMISSO DE ESTÁGIO

A Unidade Municipal de Ensino e o Estagiário com a interveniência da Instituição de Ensino Superior celebram este Termo de Compromisso de Estágio, sem vínculo empregatício, comprometendo-se a cumprir o que prescreve a Lei Federal de Estágio Nº. 11.788/2008, observadas as disposições legais pertinentes e cláusulas estipuladas e aceitas no Termo de Convênio nº ____/____ e as cláusulas abaixo:

INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Razão Social:		
Endereço:		E-mail:
Município:	CEP:	Fone:
Representante Legal:		Cargo:
Responsável pela atividade Estágio:		Setor:

PARTE CONCEDENTE

Razão Social:		
Endereço:		E-mail:
Município:	CEP:	Fone:
Representante Legal:		Cargo:
Supervisor:		Cargo do Supervisor:
Formação do Supervisor:		Local/Setor do estágio:

ALUNO ESTAGIÁRIO

Nome:		
Endereço:		E-mail:
Município:	CEP:	Fone:
Curso:	Período:	Turno:
Apólice de Seguro nº.:		Companhia Seguradora:

CLÁUSULA PRIMEIRA – DOS OBJETIVOS

1.1 A celebração do presente Termo de Compromisso de Estágio tem por objetivos:

- Propiciar ao aluno regularmente matriculado na Instituição de Ensino Superior a oportunidade de desenvolver atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, pela participação em situações reais, como complemento do ensino e da aprendizagem acadêmica;
- Oportunizar ao aluno o aprendizado de competências próprias da atividade profissional, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho;
- Promover intercâmbio entre a Instituição de Ensino Superior, o estudante e a Unidade Municipal de Ensino, objetivando a troca de conhecimentos técnicos e informações relativas às necessidades e interesses das partes;

Fonte: arquivo da autora.

d) Formalizar as condições básicas para a realização de estágio na Unidade Municipal de Ensino o qual deve ser de interesse curricular e pedagogicamente útil.

CLÁUSULA SEGUNDA - DO PLANO PEDAGÓGICO DE ESTÁGIO

2.1 O estagiário desenvolverá as atividades descritas no **PLANO PEDAGÓGICO**, comprovadamente compatíveis com sua área de formação e com as disciplinas cursadas/em curso.

CLÁUSULA TERCEIRA – DA DURAÇÃO DO ESTÁGIO

3.1 Este Termo de Compromisso de Estágio terá vigência de ____/____/____ a ____/____/____, podendo ser cancelado unilateralmente a qualquer tempo, mediante comunicação formal à Instituição de Ensino.

CLÁUSULA QUARTA – DO HORÁRIO DO ESTÁGIO

4.1 A jornada de estágio será o estabelecido no Plano Pedagógico e/ou acordado com Unidade de Ensino, com o Centro de Ciência, Educação e Cultura, ou com a SEME Central onde ocorrerá o estágio, observando o disposto no art. 13, do Decreto Municipal n. 14.458/2009.

CLÁUSULA QUINTA – DA BOLSA DE ESTÁGIO E AUXÍLIO TRANSPORTE

5.1 A parte **CONCEDENTE** não fornecerá bolsa de estágio e auxílio transporte por se tratar de Estágio Curricular Obrigatório.

CLÁUSULA SEXTA – DAS OBRIGAÇÕES DOS ESTAGIÁRIO

6.1 Celebrar o Termo de Compromisso com a Instituição de Ensino Superior e a Unidade de Ensino;

6.2 Informar à Unidade Municipal de Ensino toda e qualquer alteração escolar;

6.3 Preencher e entregar à instituição de Ensino Superior e à Unidade Municipal de Ensino o Relatório de Atividades ao final do período de estágio;

6.4 Apresentar-se, à Direção/Equipe Pedagógica do local onde será realizado o estágio, com o representante da IES, portando ofício de autorização para apresentação, emitido pela SEME/GRH/Coordenação de Estágio, o Plano Pedagógico para análise e o Termo de Compromisso de Estágio a ser firmado;

6.5 Cumprir com o horário estabelecido no Plano Pedagógico e/ou acordado com a Unidade de Ensino, com o Centro de Ciência, Educação e Cultura, ou com a SEME Central onde ocorrerá o estágio;

6.6 Utilizar-se de preceitos éticos no que diz respeito a informações confidenciais de que tenha conhecimento, bem como na realização de pesquisas, em razão das atividades do estágio.

CLÁUSULA SÉTIMA – DAS OBRIGAÇÕES DA UNIDADE DE ENSINO

7.1 Analisar o Plano Pedagógico de Estágio apresentado pelo professor da Instituição de Ensino Superior e, se julgar conveniente, limitar o número de estagiários estabelecendo critérios objetivos que subsidiem sua decisão;

7.2 Celebrar o Termo de Compromisso com a Instituição de Ensino Superior e o estudante;

7.3 Não permitir o início do estágio antes da assinatura da documentação comprobatória do estágio;

7.4 Garantir instalações que proporcionem ao aluno atividades de aprendizagem social, profissional e cultural (art. 14 da Lei nº 11.788/2008);

7.5 Indicar servidor de seu quadro de pessoal, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para orientar e supervisionar até 10(dez) estagiários simultaneamente;

7.6 Receber os alunos indicados pela Instituição de Ensino Superior, orientando-os quanto à rotina e atividades desenvolvidas na Unidade Municipal de Ensino;

7.7 Enviar à Instituição de Ensino Superior, ao final do estágio, relatório de atividades, devidamente preenchido e assinado pelo estagiário (art. 9º, inciso VII, da Lei nº 11.788/2008);

7.8 Incluir no relatório de atividades do estagiário, a avaliação de desempenho do aluno, preenchida e assinada pelo servidor indicado como supervisor da Unidade Municipal de Ensino;

7.9 Enviar à SEME/GRH/Coordenação de Estágio, por ofício, toda e qualquer sugestão de alteração nas cláusulas deste Termo de Compromisso, para avaliação.

7.10 Por ocasião do desligamento do estagiário, encaminhar termo de realização do estágio à Instituição Superior de Ensino, com indicação resumida das atividades desenvolvidas, e da avaliação de desempenho;

7.11 Atestar para a Instituição de Ensino Superior, sempre que solicitado, o cumprimento do estágio.

CLÁUSULA OITAVA – DAS OBRIGAÇÕES DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

8.1 Apresentar à Coordenação de Estágio da PMV/SEME, o Plano Pedagógico para análise e aprovação;

8.2 Apresentar-se, por intermédio de seu representante, com o aluno estagiário, à Direção/Equipe Pedagógica do local onde será realizado o estágio, portando ofício de autorização para apresentação, emitido pela SEME/GRH/Coordenação de Estágio, o Plano Pedagógico para análise e o Termo de Compromisso de Estágio a ser firmado;

8.3 Avaliar a adequação das instalações oferecidas para estágio;

8.4 Celebrar o Termo de Compromisso com a Unidade de Ensino e o estudante;

8.5 Fornecer à Unidade Municipal de Ensino, informações e documentos que consubstanciem as normas gerais e específicas, bem como as condições e requisitos que disciplinam o estágio nos diferentes cursos desta Instituição de Ensino Superior;

8.6 Exigir do aluno a apresentação de relatório das atividades desenvolvidas durante o período de estágio, que será utilizado pela Instituição de Ensino Superior como instrumento formal de acompanhamento, avaliação e orientação de seus alunos estagiários;

8.7 Indicar professor orientador para acompanhar e avaliar as atividades desenvolvidas pelo estagiário (§ 1º, do art. 3º da Lei nº 11.788/2008);

8.8 Comunicar à Unidade Municipal de Ensino os casos de desistência/interrupção do estágio ou descumprimento das condições pactuadas por parte do estagiário;

8.9 Providenciar seguro contra acidentes pessoais em favor do estagiário durante todo o período do estágio, assumindo e efetuando o pagamento do mesmo se houver necessidade.

8.10 Enviar à SEME/GRH/Coordenação de Estágio listagem dos nomes dos alunos estagiários por ordem de local de atuação, assim que o Termo de Compromisso for assinado.

CLÁUSULA NONA – DA EXTINÇÃO DO ESTÁGIO

9.1 O estágio poderá ser extinto por solicitação de quaisquer das partes (estudante, Instituição de Ensino Superior, ou CONCEDENTE, sendo que, neste último caso, com prévio aviso ao estagiário e correspondente informe à Instituição de Ensino Superior, no prazo de 15 (quinze) dias, ou em atendimento a qualquer dispositivo legal ou regular);

9.2 Término de vigência do Termo de Compromisso de Estágio;

9.3 Conclusão, interrupção, trancamento, transferência ou abandono do curso pelo estagiário;

9.4 Não cumprimento das cláusulas deste Termo de Compromisso de Estágio.

CLÁUSULA DÉCIMA – DOS RECURSOS

10.1 Não haverá qualquer transferência de recursos entre a Instituição de Ensino Superior e a Unidade Municipal de Ensino, o Centro de Ciência, Educação e Cultura, ou a SEME Central.

E por estarem de pleno acordo firmam o presente, em 3(três) vias de igual teor e forma, para um só efeito.

Vitória (ES), _____ de _____ de _____.

INSTITUIÇÃO DE ENSINO

**PARTE CONCEDENTE
CARIMBO DE CNPJ/MF**

ALUNO(A)/ESTAGIÁRIO(A)

ANEXO B – Exemplo de autorização assinada



PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
"ADEVALNI SYSESMUNHO FERREIRA DE AZEVEDO"
RUA VITORINO C. BRAGA S. Nº. 142 - JARDIM ARAÚJO - VITÓRIA - ES - CEP: 33071-3216

Vitória, 01 de junho de 2016

Senhores Pais e/ou Responsáveis. Bom dia!

Informamos que nos dias 06/06, 13/06, 20/06, 27/06 e 04/07, no horário de 18h30min às 20h10min, serão oferecidas Oficinas de Leitura em Língua Inglesa, ministradas pelos alunos da Faculdade Saberes.

Informamos ainda que serão inteiramente gratuitas e todos receberão certificação.

Alguns estudantes fizeram inscrição, mas necessitamos de sua autorização para que os mesmos possam participar das oficinas.

Contamos sempre com o apoio e atenção de vocês.

Aluno(a): _____

Autorização: _____

Equipe Pedagógica

Fonte: arquivo da autora.

ANEXO C – Exemplo de certificado de participação na oficina de leitura

 FACULDADE SABERES A MARCA DA EDUCAÇÃO NO ES	 ASFA
CERTIFICADO	
Certificamos para os devidos fins que _____ frequentou as aulas da OFICINA DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA, com 10 horas de carga horária, sendo ministradas por Professores-Estagiários do 5º. Período do Curso de Letras da Faculdade Saberes e supervisionadas pela Professora Doutora Andréa Santana Silva e Souza, realizadas no período de 06 de junho até 04 de julho de 2016, na EMEF ADELVANI SYSESMUNDO FERREIRA DE AZEVEDO (ASFA).	
<i>Andréa Santana Silva e Souza</i> Professora Supervisora do Estágio Supervisionado	<i>Fernanda Maia Lyrio</i> Coordenadora do Curso de Letras
Vitória, 04 de julho de 2016.	

Fonte: arquivo da autora.

ANEXO D – Exemplo de lista de presença das regências

[illegible]

Fonte: arquivo da autora.

ANEXO E – Exemplo de ficha de registro do estágio na escola 2

FORMULÁRIO DE REGISTRO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Aluno: _____

Semestre/ Turno: _____

Data	Horário de entrada	Horário de saída	Duração	Atividades Observadas*	Assinatura e carimbo da escola
05/04	13:00	17:20	4h20min	Entrega e releitura das provas com os alunos reafirmando a prova com a concepção no quadro.	
06/04	13:00	17:20	4h20min	Atividade lúdica: jogos em inglês no quadro (jogo da velha, forca do tubarão).	
12/04	13:00	17:20	4h20min	Diálogo sobre entrevista com perguntas pessoais.	
13/04	13:00	17:20	4h20min	- Seletuar nome e sobre nome - Música "Bon Voyage" - Atividade de leitura e interpretação de texto.	
19/04	13:00	17:20	4h20min	- Revisar o alfabeto em inglês com música - Atividade de listening com nomes e sobrenomes - Desenhar de gostos pessoais sobre roupas e moda.	
20/04	13:00	17:20	4h20min	- Atividade de listening com sobrenomes selecionados. - Composições de roupas de revistas.	

Fonte: arquivo da autora.

ANEXO F – Exemplo de termo de consentimento assinado

Termo de Consentimento de Participação Informada

Concordo em participar da pesquisa de doutorado da Profa. Me. Andréa Santana Silva e Souza, desenvolvida sob orientação da Profa. Dra. Laura Stella Miccoli, que tem por escopo investigar como o estágio supervisionado pode possibilitar o fomento da esperança na formação inicial de professores de língua inglesa. Estou ciente de que todas as informações por mim prestadas serão utilizadas apenas para os fins científicos decorrentes da realização de pesquisa acadêmica. Mais ainda, tenho a garantia de que todas as informações coletadas serão sigilosas e que minha identidade será mantida no anonimato. Assim, autorizo a publicação desse conteúdo na WEB, ou por meio impresso, estando ciente de que não terei qualquer compensação financeira em caso de publicação.

Nome do estagiário(a):



Idade: 20 anos Sexo: Feminino

Endereço eletrônico:



Em que tipo de instituição leciona/lecionou?

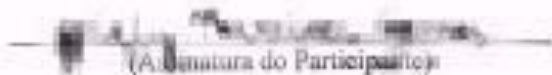
() pública () particular () curso de idiomas (X) nunca lecionou

Quanto tempo de experiência docente possui? _____

Que língua ensina? () português () inglês

Em que segmento? () Infantil () Fundamental () _____

Vitória, 11 de julho de 2016.


(Assinatura do Participante)

Fonte: arquivo da autora.

ANEXO G – Exemplo de narrativa proveniente da primeira atividade reflexiva

Miguel:

Eu me lembro de três pessoas que me marcaram muito, mas a que eu acho mais importante foi quando eu saí da escola particular e fui para a escola pública... Na sexta série, eu estudei... Sexta, sétima e oitava, em diante, na escola pública, e eu tive uma professora de português de que me lembro muito bem, porque ela era um anjo! Eu sempre gostei de professores que me ‘puxassem’ o máximo possível do que eu pudesse fazer. Eu não gosto de coisas leves. Eu gosto de coisas ‘meio’ que me instiguem e me levem para o meu máximo. E essa professora instigava a gente a alcançar o nosso limite do limite, para que a gente pudesse sempre passar dos limites, sempre crescer mais e mais nossa capacidade de entendimento das coisas. E essa aula de português da sexta, sétima e oitava séries era uma aula que todo mundo tinha espaço para compartilhar coisas da vida! A gente conversava muito! Era um debate muito legal! Refletindo muito sobre a língua, hoje eu tenho certeza de que o meu apreço pela língua portuguesa, mais do que pela língua inglesa, começou aí na aula que ela me dava, porque ela lecionava e era inspirador demais! Foi uma das primeiras professoras que me fez trabalhar muito, suar para poder alcançar as minhas capacidades, etc. Porque sempre, as outras aulas eram muito ‘tranquilinhas’, mas eram aulas que me entediavam. Então, dessa professora de português, eu me lembro muito!

Fonte: arquivo da autora.

ANEXO H – Exemplo de narrativa proveniente da segunda atividade reflexiva

Ester:

O que me chamou atenção na regência do ASFA foi que eu percebi que eu não tenho domínio da sala de aula. Gente, na hora que eu comecei e que teve que fazer com que eles ficassem em silêncio pra eu começar a falar foi Elisa que conseguiu. Aí, eu comecei a dar aula! Quando eu fui assistir a aula com a outra professora, ela falou bem assim: “Você pode participar, tá? Fique bem à vontade.” E eu falei: “Não, professora! Só vim aqui pra observar!” [risos] E ela ficou inquieta. Mas, eu só estava lá observando, né? Ela queria que eu falasse, movimentasse pela sala e tal... Um dia ela falou: “Vamos trabalhar a sua voz?” [risos] Então, ela falou que ia ficar com os meninos e eu ia ficar com as meninas, pra gente ir para o laboratório. Bem, eu levei. Pedi a eles para ficarem em silêncio... Bem, é isso... Eu preciso aprender a me colocar! Sobre as microaulas, aprendi muitas coisas. A apresentação que assisti das meninas foi ótima: a dinâmica, a forma de chamar atenção. Lá na *escola 2*, a professora e a pedagoga me receberam muito bem. Foram bem receptivas. E ela me falou da realidade dos meninos... Eu fiquei chocada! Chocada mesmo pelo que ela me contou. Eles são de um bairro muito carente, né? Igual... No segundo dia, a menina já veio me abraçando. Aí, ela falou que aquela menina era bem carente mesmo. O pai dela ‘só Jesus na vida’! Na sala, ela sempre me apresentava na turma que eu chegava. Eram os alunos que chegavam para a professora e não o contrário. Trabalhavam em ciclos. E não era uma sala como esta aqui. Eram quatro mesas, tipo em grupinhos. Aí, eles sentavam e ela já tinha a matéria no quadro! Eles chegavam e era só sentar e copiar o dever! E ela sempre dava atividades para eles pintarem. Ela falava que isso acalmava eles! Eles ficavam relaxados! Era o Fundamental I. Os meninos são uns amores, me receberam super bem! E a professora sempre me dava dicas e recomendou vários livros para eu ler. Ela era bem dinâmica com a turma. Eu fiquei impressionada que eles sabiam os sinais de: *Hello! Good morning!*, essas coisinhas simples... Ela sempre treinava com eles a pronúncia. Foi muito interessante!

Fonte: arquivo da autora.

ANEXO I – Exemplo de narrativa proveniente do portfólio da disciplina

Gabriela:

7. CONCLUSÃO

O estágio foi um período em que buscamos vincular aspectos teóricos com aspectos práticos. Foi um momento em que a teoria e a prática se mesclaram para que fosse possível apresentar um bom resultado. E, sobretudo perceber a necessidade em assumir uma postura não só crítica, mas também reflexiva da nossa prática educativa diante da realidade e a partir dela, para que possamos buscar uma educação de qualidade.

Realmente não foi fácil esse estágio. Encarar o domínio de uma sala, com alunos de várias faixa etárias em um turno que é consideravelmente difícil: O Noturno, foi nosso maior desafio. Acredito que criar aulas dinâmicas para chamar a atenção e despertar a curiosidade dos alunos mesmo em meio ao cansaço do dia, tenha sido o mais difícil. Buscamos na medida do possível dar aulas com muita interação, e passar para os alunos o conteúdo de maneira informal, complementando com atividades próximas ao cotidiano deles.

Aprendemos a ter uma postura efetiva de um profissional que se preocupa verdadeiramente com o aprendizado, que deve exercer o papel de um mediador entre a sociedade e a particularidade do educando. Sem dúvida alguma, nosso aprendizado foi imenso e único, mesmo terminando a aula com a cabeça doendo, exaustos e algumas vezes até mesmo chateados por algumas coisas não terem saído do jeito que queríamos, ainda assim, foi uma experiência inesquecível, na qual pudemos pela primeira vez em língua inglesa conversar e fazer observações a nosso respeito enquanto educadores que somos.

Por fim, concluímos que o desespero, correria, estresse, preocupação e cansaço são apenas algumas das múltiplas sensações que sentimos durante todo esse processo de estágio supervisionado II, mas que, quando finalizado abrem espaço para um imenso prazer e sensação de dever cumprido, alias, inicialmente cumprido, pois a maior lição que tive com o estágio, é que esse processo de ensino/aprendizagem deve estar em constante renovação e aprimoramento. Ser educador é isso, é se reinventar para melhorar a educação e tudo que abrange o ambiente escolar. Pois vivenciar o crescimento é sem sombra de dúvidas a melhor das experiências.

ANEXO J – ‘Protesting and advising’ (M1 de Miguel)



Fonte: *Alive! 6* (MENEZES *et al*, 2012, p. 116).

1. On page 116, you can see some protest signs. Where can you usually find them in your city? Share your ideas with a partner.

2. The signs on the previous page show people protesting about various problems. Check (✓) only the items you can identify on the signs.

- ☐ crime on the internet
- ☐ freedom of expression
- ☐ freedom of religion
- ☐ children's rights
- ☐ better wages
- ☐ protecting nature
- ☐ saving the planet
- ☐ saying no to corruption
- ☐ saying no to racism
- ☐ saying no to wars and conflicts
- ☐ violence against women
- ☐ animal rights
- ☐ violence in schools
- ☐ women's rights

3. What are the purposes of those signs?

- ☐ To express opinions.
- ☐ To convince people to do something.
- ☐ To protest.
- ☐ To sell products.

4. Which sign has the symbol ? In your opinion, what does it mean?

5. Complete the sentences with words from the signs.



Support _____

Say yes to _____



Stop _____

Say no to _____

Learn more. Go to **digital object**
"Actions for a better world"

Did you know...?

Which gesture indicates...

- a) peace? ☐ ☐
- b) love? ☐ ☐

1.



2.



Language for life

- People use English to protest all over the world. Why?
- What things do people in Brazil usually protest against?
- Do you protest? Against what?
- Do you advise your friends?

■ Let's learn about bullying!

1. Read the anti-bullying sign below. Find words to match the pictures. If necessary, use a dictionary or the glossary on page 163.



2. Which ones are examples of physical bullying?

3. Read the text on the next page and underline words similar to Portuguese. Don't worry! It's not necessary to understand all the words in the text.

Pronunciation spot

/ŋ/ sound

1. Listen to the sound [ŋ].
2. Now listen and repeat the following words.

hitting calling kicking biting
/ŋ/ /ŋ/ /ŋ/ /ŋ/

3. Circle the words that are pronounced with [ŋ].

a) tangerine b) dance c) calling
d) hitting e) silent f) control
g) bring h) dancing i) lunch
j) pen k) sing l) working

■ Let's read!

Don't suffer in silence

Types of bullying

Verbal Bullying: The bully saying things to you

- Name-calling: not just calling you names but calling your loved ones' names; this can be very hurtful.
- Threatening you: by saying an older brother or sister is going to hurt you, or they are waiting for you after school.

Physical Bullying

- Hitting, kicking, biting, scratching, pushing, tripping you up on purpose. Anything that hurts you by touching you is physical bullying. This is also a criminal offence and nobody is allowed to hit you.



Indirect Bullying

- Ignoring someone: leaving them out or not allowing them to join in a game.
- Spreading rumors: talking about you behind your back and saying things that are not true.
- "The bad eye": someone glaring or giving you threatening looks; this is very difficult to prove but can be just as distressing.

Technological Bullying

- Internet abuse: using social networking sites to show pictures, embarrass others, set up groups and encourage others to take part in bullying online. This is **VERY DANGEROUS** as we can give out personal information that can get into the wrong hands.
- Instant Messenger: bullies can come into our homes and abuse us on IM.
- Chat rooms: using chat rooms to spread gossip and hurt people's feelings.
- Abusive text messages: sending nasty text messages, and not knowing who they are from.
- Happy slapping: this is when you use a phone or a video camera and film someone being slapped or attacked unknowingly. This is assault and we would always advise you to report any happy slapping incident to the police.
- Silent or abusive phone calls.

Available at: < a href="http://www.bullybusters.org.uk/bulldozer/types_of_bullying">www.bullybusters.org.uk/bulldozer/types_of_bullying"> Accessed on: Jan. 24, 2011

4. Complete the sentences below.

- According to the text, there are four types of bullying: _____, physical, _____ and _____ bullying.
- In _____ bullying, the bully says things to hurt you.
- In _____ bullying, the bully doesn't talk to you. The bully ignores you or talks about you with other people.

5. Are you a bullying victim? Does the text describe your experiences?

www.harcourt.com and harcourt 110

	Plano de aula Professor: Andrea Santana Curso de Letras Português/Inglês Data: 06/06/2016	
	Disciplina: Estágio Supervisionado II	Alunos: _____ Conteúdo: _____

Metodologia:

1º Momento:

Neste momento, será explicado aos alunos a definição de fábulas e para que servem.

Definição: “As fábulas são pequenas histórias que transmitem uma lição de moral. As personagens das fábulas são geralmente animais, que representam características típicas dos seres humanos, como o egoísmo, a ingenuidade, a esperteza, a vaidade, a mentira. A fábula é uma das mais antigas formas de narrativa. A fábula se divide em 2 partes: a história e a moral.”

2º Momento:

Antes da leitura serão feitas algumas perguntas aos alunos:

- 1) Perguntar aos alunos se já leram alguma fábula. Se a resposta for afirmativa, pedir que diga qual;
- 2) Questionar se conhecem Oscar Wilde e o que sabem sobre ele;

Caso a resposta for negativa, faremos uma breve explicação sobre o autor

abordando a seguinte informação: “Nascido em Dublin a 16 de outubro de 1854, Oscar (Fingall O’Flahertie Wills) Wilde era filho de um médico e de uma escritora e tradutora que se assinava Speranza. Sua carreira literária foi fulminante, mas se viu interrompida por um processo judicial infamante, sobre a sua ligação homossexual com Lorde Alfred Douglas. Wilde acabou sendo condenado à prisão com trabalhos forçados. Cumprida a pena, decidiu exilar-se e morreu em Paris a 30 de novembro de 1900”.

- 3) Levantar o conhecimento que eles têm sobre essa fábula através das imagens mostradas no slide. E, por fim, dizer aos alunos que lerão a fábula “O gigante egoísta”.

3º Momento:

Iniciaremos com a leitura da fábula e depois pediremos que os alunos continuem com a leitura.

Depois da leitura feita pelos alunos, retomaremos na explicação da fábula afirmando e questionando com os alunos a seguinte questão: Toda fábula tem uma moral, isto é, uma lição sobre algum aspecto de vida. Qual a lição você poderia tirar sobre o gigante egoísta?

4º Momento:

Após a discussão, os alunos farão exercícios dados no handaout e logo após corrigiremos junto com a turma.

Recursos didáticos:

- Quadro branco
- Apagador e pincel
- Folha impressa
- Slide

Avaliação:

Os alunos serão avaliados por meio dos exercícios propostos.

Referências:

- MAU, ESTELA. SLIDEPLAYER.COM. Disponível em:
<<http://slideplayer.com.br/slide/1810872/>> Acesso em: 01 jun. 2015.
- UOL EDUCAÇÃO. Disponível em:
<<http://educacao.uol.com.br/biografias/oscar-wilde.htm>> Acesso em: 01 jun. 2016.

EXERCISES

1. Read the text:

Text: The selfish giant

A giant who lived in a big house had a beautiful garden, but he never let anyone enter his garden. Whenever he was away, children would come there to play. One day, the giant decided to visit his friend and left for the neighbouring kingdom. The giant came back from his friend's place after seven years. Seeing the children play in his garden, he angrily chased them away and built a high wall around the garden. After the children stopped coming to the garden, the trees and flowers were so sad that they lost their beauty and were covered with snow and frost. No birds came to sing there. Spring was everywhere but in the giant's garden it was still winter. One morning, the giant saw children playing in the garden. They had entered through a small hole in the wall. And spring arrived in the garden at last to express its happiness on seeing the children again. The giant realised that he had been selfish and was very sorry for what he had done. He let the children play in the garden every day. The giant's favourite among the children was a little boy who had kissed him when he helped him to get on top of the tree. But the little boy stopped coming to the garden and the giant was very sad. Many years passed and the giant grew old and weak. One winter morning, the giant saw the same boy under a tree. He ran down to the boy in joy. The boy was an angel who had come to take the giant to the garden of Paradise as a reward for letting him play in his garden.

2. Complete the crossword:

ACROSS: 1. Jardim 5. Menino 6. Fraco 7. Alto 9. Triste 10. Velho
11. Inverno 12. Pequeno 13. Reino 16. Geada 17. Lugar 18. Flor
19. Egoísta 20. Casa 24. Grande

DOWN: 2. Gigante 3. Anjo 4. Neve 8. Pequeno 14. Bonito
15. Primavera 21. Beleza 22. Crianças 23. Muro 25. Árvore 26. Amigo

ANEXO L – ‘Beyond appearances’ (M2 de Mateus)



Fonte: *Alive! 8* (MENEZES *et al*, 2012, p. 84).

■ Let's read and talk!

1. In pairs, ask and answer:
What do boys usually wear? And how about girls?
2. You are going to read an article about a boy who loves to wear dresses. Look at the first page of the article. Consider the picture, the title and the subtitle to answer the questions.
 - a) Is the boy wearing boys' clothes? What is he wearing?
 - b) Is he happy?
 - c) Check ☒ the words and expressions that are connected with the idea of acceptance:

☐ a favorable reception	☐ bullying	☐ approval	☐ respect
☐ tolerance	☐ support	☐ rejection	☐ sympathy
 - d) Does the boy's mother accept him the way he is?

My Princess Boy

A tale of acceptance

Dyson Kiledavis loves to wear dresses. His mom, Cheryl, has written a book to show other kids what's special about her 'princess boy'

by Joanne Fowler

"We underestimate how a picture book [like this] helps with understanding," says Det. Clifford, vice principal at Dyson's school

3. Now read the text to answer the questions on page 88.

Three years ago, when her son Dyson was 2, Cheryl Kilodavis arrived at preschool pickup to find him wearing a red sequined dress and pink heels. Embarrassed, she offered to stock the dress-up bin with more boys' outfits – karate togis and band uniforms – “to give him other choices”. But the next day he greeted her twirling in a yellow dress. “I had this frozen smile on my face”, recalls Kilodavis, 40, a marketing strategist in Seattle. “I didn’t want his spirit crushed, but I had this mamabear protectiveness.”

It took her a while to embrace her son’s needs. “I felt this kind of expression from a 2-year-old was a big deal”, Cheryl says. But she and her husband, Dean, talked and agreed to let Dyson dress how he liked. “It was an easy decision”, says Dean, 41, a loan officer. “Is he hurting anybody? No. Then I support him.” Dyson also often wore jeans and played with trucks. But when dressing up, “he turned into this bundle of light and joy”, Cheryl says.



For Kilodavis, “I want to be a daddy this year”, says Dyson. (In this picture with Cheryl)

After a year and a half, his parents got used to his penchant for sparkles, but to help other kids accept him, Cheryl decided to write a children’s story. She called her self-published book *My princess boy* – which is what Dyson calls himself. She shared it at the Evergreen School, which he attends. Vice principal Tim Clifford loved it and put copies in the classes. Though Dyson faced some teasing, he coped well. Says his mum: “He says, ‘if they laugh at me, they’re not my friends’”.

Soon Cheryl had orders from nine more schools and heard from therapists who praised her. “She’s communicating the most important message to her child, which is ‘I love you – every piece of you’”, says

Loyola Marymount University psychologist Jeffrey Schnell. “And she’s starting a dialogue.”

Yet some experts worry such scrutiny could be overwhelming for Dyson, now 5. “He becomes the poster boy, which is a lot of responsibility”, says Dr. Sheri Parks of the University of Maryland. She notes that at his age “most people don’t know their sexual identity”, and therefore, she thinks, “it might be healthier to wait until he can write the book himself”. So far he is thriving on the attention. “I love to dress up. It makes me happy”, says Dyson, who often climbs trees with brother Diobe, 8. Adds their dad: “Dyson loves to run and jump like any other kid – he just wears a dress while he’s doing it”.



“Dyson’s interests just lie in pretty things”

Cheryl Kilodavis

“Whatever Dyson does down the line – if he continues to wear a dress, or do art or whatever – I support him”, says Dean. (with Cheryl, Dyson and Diobe).

Available at: < www.people.com/people/story/article/2104411/16301660/ >. Accessed on: July 17, 2011

eighty-seven 87

ANEXO M – Plano de Aula (REG de Amanda)

26

ANEXO V – PLANO DE AULA DA REGÊNCIA (13/06/2016)

	Estágio Supervisionado em Língua Inglesa: Ensino Fundamental
	Plano de Aula
Professores Estagiários	
Professora Supervisora	Ma. Andréa Santana Silva e Souza

Escola: EMEF Adevalni Sysesmundo Ferreira De Azevedo

Data: 13.06.2016

Disciplina: Língua Inglesa

Ano/Nível: 8º e 9º ano do Ensino Fundamental.

Duração prevista: 50 minutos.

Tema: Reading News.

OBJETIVO GERAL

- Executar leitura crítica de textos do gênero textual notícia.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Reconhecer a características do gênero notícia;
- Identificar a ocorrência de termos cognatos nos textos apresentados;
- Ampliar a percepção crítica na leitura de notícias;
- Aprimorar a habilidade de leituras de textos em inglês com as técnicas utilizadas na aula;

METODOLOGIA

Em um primeiro momento, destinado a exposição do tema, o professor deverá apresentar e discutir brevemente as principais características do gênero textual notícia. Após os apontamentos necessários sobre o tema, os alunos serão estimulados a executarem, com o auxílio dos professores, a leitura de uma notícia em inglês (Anexo I), dando ênfase à presença de termos cognatos contidos no texto.

Uma vez executada a leitura do texto, os professores explicarão o conceito de termos cognatos, destacando a importância de se estar atento a ocorrência destes termos em

textos em inglês. Feito isso, os alunos serão convidados a destacar no texto todos os cognatos que puderem encontrar.

Por fim, será proposto a leitura de uma outra notícia (Anexo II), em português, objetivando a construção de uma leitura de viés crítico por meio da comparação entre as duas notícias utilizadas em aula. É necessário que o professor ofereça abertura a diálogos, possibilitando a solução de possíveis dúvidas ou dificuldades que os alunos venham a apresentar na execução da tarefa.

RECURSOS

- Quadro, pincel, apagador;
- Cópias dos textos anexos.

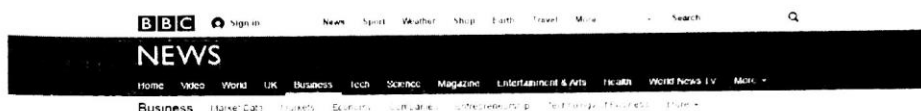
AVALIAÇÃO

Os resultados da aplicação da proposta aqui descrita devem ser avaliados pelo professor através da observação da participação e apropriação dos conteúdos por parte dos alunos. A correção da atividade proposta também será usada para avaliar a fixação do conteúdo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BBC News, **Harriet Tubman, anti-slavery activist, to be on new US \$20 bill**. Disponível em: <<http://www.bbc.com/news/business-36096151>> Acesso em: 11 jun. 2016.

O Globo, **Imagem de ex-escrava substituirá a de presidente em notas de US\$ 20**. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/economia/imagem-de-ex-escrava-substituira-de-presidente-em-notas-de-us-20-19133417#ixzz4BJId0SbK>> Acesso em: 11 jun. 2016.



Harriet Tubman, anti-slavery activist, to be on new US \$20 bill

21 April 2016 | Business



The new \$20 featuring Harriet Tubman may look like this

Anti-slavery activist Harriet Tubman will be the first woman to appear on a US banknote for more than a century.

Tubman, who was born a slave around 1820 and helped hundreds of others escape, will feature on the new \$20 bill, the US Treasury announced.

She will replace former President Andrew Jackson, a slave owner.

The Treasury has dropped plans to remove the image of Alexander Hamilton, one of the founders of the US financial system, from the \$10 bill.

It had faced a backlash over the plan.

While Ms Tubman will feature on the front of the \$20 bill, President Jackson's image will move to the back.

US Treasury Secretary Jacob Lew said that Harriet Tubman was "not just a historical figure but a role model for leadership and participation in our democracy."

"Her incredible story of courage and commitment to equality embodies the ideals of democracy that our nation celebrates," he added.

Leaders from the women's rights movement - Lucretia Mott, Sojourner Truth, Susan B Anthony, Elizabeth Cady Stanton, and Alice Paul - will be pictured on the back of the \$10 bill.

Read more about this on the website: <http://www.bbc.com/news/business-36096151>

Fonte: portfólio de Amanda.

Imagem de ex-escrava substituirá a de presidente em notas de US\$ 20

Harriet Tubman será a primeira mulher negra retratada em uma nota de dólar

POR O GLOBO

20/04/2016 14:06 - ATUALIZADO 20/04/2016 19:49



Harriet Tubman, abolicionista que ajudou a libertar escravos nos Estados Unidos, em foto dos anos 1860s

WASHINGTON - Uma imagem da ex-escrava Harriet Tubman substituirá a do presidente americano Andrew Jackson nas notas de US\$ 20. Será a primeira vez que uma mulher negra estampará a moeda americana, informou nesta quarta-feira um funcionário do Departamento de Tesouro. A decisão foi tomada após o Tesouro ser pressionado a colocar a imagem de uma mulher em uma nota diferente da de US\$ 10, que exibe a imagem do ex-secretário do Tesouro Alexander Hamilton.

Com a decisão do secretário do Tesouro Jacob Lew, antecipada por um funcionário do governo que preferiu não ser identificado, Harriet será a primeira mulher em cem anos a estampar uma nota de dólar. No momento do anúncio oficial, o Departamento do Tesouro também deve dar detalhes sobre outras mudanças nas notas de US\$ 20, US\$ 10 e US\$ 5.



Simulação de como seria uma nota de US\$ 20 com o rosto de Harriet Tubman estampado

Leia mais sobre esse assunto em <http://oglobo.globo.com/economia/imagem-de-ex-escrava-substituira-de-presidente-em-notas-de-us-20-19133417#ixzz4BJd0SbK>
© 1996 - 2016. Todos direitos reservados a Infoglobo Comunicação e Participações S.A. Este material não pode ser publicado, transmitido por broadcast, reescrito ou redistribuído sem autorização.

ANEXO N – 'Traveling around the world' (M2 de Beatriz)

Let's listen and sing!

1.  Listen to the song and complete the gaps with verbs in the present perfect. Use these verbs: **scale, kiss, climb, hold, speak, run (2x) and crawl.**

I still haven't found what I'm looking for (U2)

I _____ the highest mountains
I _____ through the fields

Only to be with you (2x)

I _____
I _____
I _____

These city walls (2x)

Only to be with you

But I still haven't found

What I'm looking for (2x)

I _____ honey lips

Felt the healing in her fingertips

It burned like a fire

This burning desire

I _____ with the tongue of angels

I _____ the hand of the devil

It was warm in the night

I was cold as a stone

But I still haven't found

What I'm looking for (2x)

I believe in the Kingdom Come

Then all the colors will

Bleed into one

But yes I'm still running

You broke the bonds and you loosed the chains

You carried the cross

And my shame

You know I believe it

But I still haven't found

What I'm looking for (4x)

Available at: <<http://www.letras.com.br/u2/1/>>
Accessed on: March 16, 2012.



2. Listen again and check your answers. Sing along!
3. What is the song about? Mark the right answer.
- () An athlete who is trying to break records.
- () A guy who does everything to be with the woman he loves.
- () Two people who love each other and are together.

sixty-five 65

Respostas

1. have climbed / have run / have run / have crawled / have scaled / have kissed / have spoken / have held
3. A guy who does everything to be with the woman he loves.

Transcrição de áudio

Faixa 18

I still haven't found what I'm looking for (U2)

I have climbed highest mountains

I have run through the fields

Only to be with you

Only to be with you

I have run

I have crawled

I have scaled these city walls

These city walls

Only to be with you

But I still haven't found what I'm looking for (2x)

I have kissed honey lips

Felt the healing in her fingertips

It burned like a fire

This burning desire

I have spoken with the tongue of angels

I have held the hand of a devil

It was warm in the night

I was cold as a stone

But I still haven't found what I'm looking for (2x)

I believe in the Kingdom Come

Then all the colors will bleed into one

Bleed into one

But yes I'm still running

You broke the bonds

And you loosed the chains

Carried the cross

Of my shame

Oh my shame

You know I believe it

But I still haven't found what I'm looking for (3x)

Available at: <<http://www.letras.com.br/u2/1/>>. Accessed on: March 16, 2012.

ANEXO O – Guia reflexivo preenchido por Beatriz

CURSO DE LETRAS	
Estágio Supervisionado em LI: Ensino Fundamental – 2016/1	
GUIA PARA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE	
Aluno:	07/03/16
Professor(a) coorientador(a):	
Materiais usados na aula: 1. livros didáticos 2. cópias em papel A4 3. pincel 4. quadros	Minha avaliação de sua eficiência: (alta - média - baixa) 1. alta 2. alta 3. alta 4. alta
Técnicas usadas na aula: 1. boa conversação 2. aula expositiva 3. prática do conteúdo do livro 4. resolução de exercícios	Minha avaliação de sua eficiência: (alta - média - baixa) 1. alta 2. alta 3. alta 4. alta
Aspectos fortes da aula: dinamismo e objetividade na exposição das aulas.	
Aspectos fracos da aula: não houve aspectos fracos	
Ações alternativas para futuros planejamentos e execuções de aulas: Manter o que já está sendo praticado, visando sempre o aprendizado do aluno.	
Referência bibliográfica: ABRAHÃO, M. H. V. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. IN: GIMENEZ, T. (org.) <i>Trajetórias na formação de professores de línguas</i> . Londrina: Editora UEL, 2002. p. 59-76.	

Fonte: portfólio de Beatriz.

ANEXO P – Plano de Aula (REG de Beatriz e Isabela)

	
DISCIPLINA: Estágio Supervisionado II Docente: Profa. Márcia Andrea Santana	DURAÇÃO: 50 minutos
Conteúdo: Gênero Textual Biografia e estratégia de leitura Scanning. Ensino Fundamental	

- **OBJETIVO GERAL**

Possibilitar que os alunos aprendam sobre o gênero textual biografia e posteriormente sobre as estratégias de leitura scanning, como foco principal e brevemente sobre skimming.

- **OBJETIVO ESPECÍFICO**

Disponibilizar para os alunos, atividades sobre o conteúdo trabalhado, utilizando vocabulário, textos, exemplos, e a participação de todos em sala de aula, possibilitando a interação dos alunos durante a aula.

- **METODOLOGIA**

Iniciaremos a aula com o conteúdo explicativo da matéria começando pelo gênero textual biografia e usando-o como exemplo para introduzir as estratégias de leitura. Logo após será aplicado exercícios para a fixação do conteúdo, onde os alunos deverão identificar os tipos de textos aplicando as estratégias de leitura estudadas.

- **AVALIAÇÃO**

Será por meio da participação dos alunos nas atividades solicitadas

- **RECURSOS**

Power point, quadro e pincel.

Exercises

Nome: _____ Série: _____ Data ____/____/____

1-Quais são as características de uma Biografia?

2-Leia a biografia abaixo:

Pharrell Lanscilo Williams is an American singer, a rapper, and a record producer. Williams was born on April 5, 1973, in Virginia Beach, the oldest of three sons of Pharaoh Williams, a handyman, and his wife Carolyn, a teacher. A few years later he met Chad Hugo in a seventh-grade summer band camp where Williams played the keyboards and drums and Hugo played tenor saxophone. In 2005, Williams was voted "Best Dressed Man in the World" by Esquire. Williams married his longtime girlfriend, model/designer Helen Lasichanh, on October 12, 2013. They have a son, Rocket Williams, born in November 2008.

Agora responda em inglês:

A- Who is Pharrell Lanscilo Williams?

B-What ^{does} he ~~do~~, in addition to singing?

C- When was he born?

D- Where was he born?

E. When was he married ?

F- Which ^{is his} ~~your~~ wife's name?

G- How many children does he have?

H-The song Despicable Me " Rocket 's Theme " was written in honor of whom?



Fonte: portfólio de Beatriz.

ANEXO Q – ‘Special dates around the world’ (M2 de Isabela)

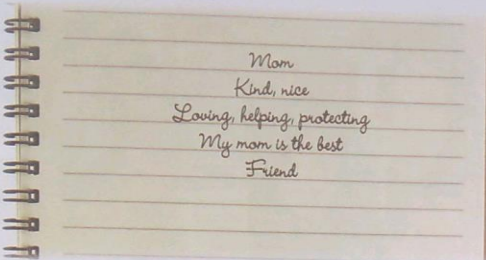
125

UNIT 8 • Special dates around the world

■ Let's act with words!

Cinquain poem

Let's write cinquain poems! A cinquain poem is a poem with 5 lines. See an example.




Genre: Cinquain poem	Purpose: Pay homage to people we love, talk about nature, etc. in an artistic way	Tone: Informal
Writer: You Audience: Magazine readers	Typical grammar patterns: Nouns, adjectives, -ing forms, simple sentences	Key vocabulary items: They depend on the theme of the poem.

Text structure:
 Line 1: A one-word line, a noun, that gives the poem its title.
 Line 2: Two adjectives that describe what the poem is about.
 Line 3: Three action **-ing** verbs that describe something the subject of the poem does.
 Line 4: A phrase that indicates a feeling related to the subject of the poem.
 Line 5: A one-word line. This one word is a synonym for the title of the poem.

Adapted from: <rwtrverio.ncte.org/lessons/lesson_view2580html?id=43>.
 Accessed on: July 27, 2011.

Choose a theme and write one or two poems for your magazine project.

Writing guidelines

Organizing

1. Think of a word for the title and write down any associations the word has for you. Write nouns, adjectives, -ing forms and small sentences.

Preparing the first draft

2. Make a first draft, following the cinquain structure.

Peer editing

3. Evaluate your poem and ask some classmates to give you feedback.
4. Make the necessary corrections.

Publishing

5. Publish your poem(s) in your magazine project.



one hundred and twenty-five 125

■ Comentários e sugestões

Na seção *Let's act with words!*, os alunos vão produzir um poema de cinco linhas (*cinquain poem*). Sugerimos destacar informações já mencionadas no Livro do Aluno para o planejamento dos textos. A estrutura do poema deverá ser observada. Esta atividade poderá fazer parte do sistema de avaliação da disciplina. A avaliação entre as duplas poderá ser incluída nesse processo. Vale ressaltar que o texto produzido fará parte do projeto *Magazine for teens*, desenvolvido pelos alunos ao longo do ano.

ANEXO R – Guia reflexivo preenchido por Isabela

CURSO DE LETRAS	
Estágio Supervisionado em LI:	
Ensino Fundamental – 2016/1	
REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE	
Professor(a):	
Materiais usados na aula: 1. Cartolina 2. Quadro flimal 3. Apostila 4.	Minha avaliação de sua eficiência: (alta - média - baixa) 1. alta 2. // 3. // 4. —
Técnicas usadas na aula: 1. dinâmica 2. conteúdo explicativo 3. — 4. —	Minha avaliação de sua eficiência: (alta - média - baixa) 1. alta 2. // 3. — 4. —
Aspectos fortes da aula: Interesse, clareza, ritmo, da pronúncia	
Aspectos fracos da aula: Falta de fluência, falaram menos inglês que na última aula, usando muitos recursos simples e bons	
Ações alternativas para futuros planejamentos e execuções de aulas: Continuar um pouco mais a pronúncia da língua	
Referência bibliográfica: ABRAHÃO, M. H. V. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. IN: GIMENEZ, T. (org.) Trajetórias na formação de professores de línguas. Londrina: Editora UEL, 2002. p. 59-76.	

Fonte: portfólio de Isabela.

ANEXO S – Plano de Aula (REG de Karol)

PLANO DE AULA

Turmas: 8º e 9º ano do Ensino Fundamental

Tema: Inferência Contextual

Duração: 50 Minutos

Objetivos:

- Geral: Aprender a usar a inferência contextual e aplicá-la na leitura de textos.
- Específicos: Ao final da aula espera-se que os alunos sejam capazes de:
 1. Usar vocabulário voltado para a temática em situações comunicativas;
 2. Usar a inferência em leituras de textos;
 3. Ter criticidade com relação aos padrões de beleza impostos pela sociedade.

Conteúdos: Adquirir vocabulário da Língua Inglesa por meio da música “Pretty Hurt – Beyoncé”; Trabalhar o pensamento crítico com relação aos padrões de beleza impostos pela sociedade.

Metodologia:

1. Apresentar imagem do clipe da música “Pretty Hurts – Beyoncé” para que os alunos deduzam o tema da aula;
2. Explicar que a dedução da imagem faz parte do processo de inferência contextual e descrever o tema;
3. Trabalhar, também, a inferência contextual na letra da música da Beyoncé, pedir para os alunos correlacionarem cada imagem com uma estrofe da música;
4. Passar o clipe da música para os alunos checarem as suas respostas;
5. Corrigir o exercício.
6. Iniciar um debate crítico sobre os padrões de beleza.

Recursos:

- Data Show.
- Cópias do Handout.
- Slides da aula.
- Clipe da música Pretty Hurts – Beyoncé.
- Caixa de som.

Avaliação:

1. Analisar o desempenho dos alunos em sala de aula com base nos vocabulários inerentes e adquiridos por eles;
2. Observar por meio da correção do exercício de correlação da imagem e da letra da música se os alunos estão aptos a inferir.

Referências Bibliográficas:

_____. Disponível em:

<<http://i3.mirror.co.uk/incoming/article3454312.ece/ALTERNATES/s615/Beyonce-Pretty-Hurts.jpg>>. Acesso em: 03 jun. 2016.

_____. Disponível em: <<http://www.mtv.com/news/2520016/beyonce-pretty-hurts-music-video/>>. Acesso em: 03 jun. 2016.

AZLYRICS. *Pretty Hurts, Beyoncé*. Disponível em:

<<http://www.azlyrics.com/lyrics/beyonceknowles/prettyhurts.html>> Acesso em: 03 jun. 2016.

ENGLISH FOR ALL. *Inferência*. Disponível em:

<<https://englishforallft.blogspot.com.br/2008/09/mdulo-i-terceira-aula-inferencia.html>>. Acesso em 03 jun. 2016.

VOCABULARY. *Inference*. Disponível em:

<<https://www.vocabulary.com/dictionary/inference>>. Acesso em: 03 jun. 2016.

ANEXO T – 'Pretty Hurts' de Beyoncé (REG de Karol)

*Mama said, you're a pretty girl
What's in your head it doesn't matter
Brush your hair, fix your teeth
What you wear is all that matters*

*Just another stage
Pageant the pain away
This time I'm gonna take the crown
Without falling down, down*

*Pretty hurts
Shine the light on whatever's worse
Perfection is the disease of a nation
Pretty hurts
Shine the light on whatever's worse
Tryna fix something
But you can't fix what you can't see
It's the soul that needs the surgery*

*Blonder hair, flat chest
TV says bigger is better
South beach, sugar free
Vogue says
Thinner is better*

*Just another stage
Pageant the pain away
This time I'm gonna take the crown
Without falling down, down, down*

*Pretty hurts
Shine the light on whatever's worse
Perfection is the disease of a nation
Pretty hurts
Shine the light on whatever's worse*

*Tryna fix something
But you can't fix what you can't see
It's the soul that needs the surgery*

*Ain't no doctor or therapeutic that can
take the pain away
The pain's inside
And nobody frees you from your body
It's the soul that needs surgery
It's my soul that needs surgery
Plastic smiles and denial can only take
you so far
And you break when the paper signs you
in the dark
You left a shattered mirror
And the shards of a beautiful girl*

*Pretty hurts
Shine the light on whatever's worse
Perfection is the disease of a nation
Pretty hurts
Shine the light on whatever's worse
Tryna fix something
But you can't fix what you can't see
It's the soul that needs the surgery*

*When you're alone all by yourself
And you're lying in your bed
Reflection stares right into you
Are you happy with yourself
It's just a way to masquerade
The illusion has been shed
Are you happy with yourself
Are you happy with yourself
Yes*

APÊNDICES

APÊNDICE A - Cronograma do Estágio Supervisionado

FEVEREIRO

15	Aula introdutória: Palestra com professor convidado
22	Apresentação do Programa + Texto I (SCRIVENER, 1994)
29	Texto II (BRASIL/PCN, 1998) + Organização de Microaulas + Confeção de <i>Class Plans</i>

MARÇO

07	Apresentação de M1/ <i>Feedback</i> + Observações (escola 02)
14	Apresentação de M1/ <i>Feedback</i> + Observações (escola 02)
21	Apresentação de M1/ <i>Feedback</i> + Observações (escola 02)
28	Apresentação de M1/ <i>Feedback</i> + Observações (escola 02)

ABRIL

11	Apresentação de M1/ <i>Feedback</i> + Observações (escola 02)
18	Apresentação de M2/ <i>Feedback</i> + Observações (escola 02)
25	Apresentação de M2/ <i>Feedback</i> + Observações (escola 02)

MAIO

02	Apresentação de M2/ <i>Feedback</i> + Observações (escola 02)
09	Apresentação de M2/ <i>Feedback</i> + Observações (escola 02)
16	Apresentação de M2/ <i>Feedback</i> + Observações (escola 02)
23	Evento na IES: XIX Semana Cultural Saberes
30	Texto III (MATTOS, 2014b) + Organização de Regências + Confeção de <i>Class Plans</i>

JUNHO

06	REG (escola 01) + Observações (escola 02)
13	REG (escola 01) + Observações (escola 02)
20	REG (escola 01) + Observações (escola 02)
27	REG (escola 01) + Observações (escola 02)

JULHO

04	REG (escola 01) + Observações (escola 02)
11	Discussão de experiências + Entrega de Portfólios + Resultados (parciais)

APÊNDICE B - Guia para Reflexão sobre a Prática Docente

Nome do(a) estagiário(a): _____

Professores da microaula: _____

Materiais usados na aula: 1. 2. 3. 4.	Minha avaliação de sua eficiência: (alta - média - baixa) 1. 2. 3. 4.
Técnicas usadas na aula: 1. 2. 3. 4.	Minha avaliação de sua eficiência: (alta - média - baixa) 1. 2. 3. 4.
Aspectos fortes da aula:	
Aspectos fracos da aula:	
Ações alternativas para futuros planejamentos e execuções de aulas:	

Referência bibliográfica:

ABRAHÃO, M. H. V. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL, 2002. p. 59-76.

APÊNDICE C - *Ficha de Avaliação de Regência*

Nome do(a) estagiário(a): _____

Data da regência: _____

CRITÉRIOS AVALIATIVOS		
Plano de aula	0,5	
Conteúdo com continuidade e sequência lógica	0,5	
Domínio do assunto	0,5	
Tempo de duração da aula	0,5	
Flexibilidade para responder questionamentos e dúvidas	0,5	
Postura adequada	0,5	
Pronúncia, gramática e clareza na exposição do conteúdo	0,5	
Recursos didáticos	0,5	
Movimentação em sala	0,5	
Abordagem crítica	0,5	
TOTAL OBTIDO		

COMENTÁRIO GERAL DA PROFESSORA SUPERVISORA	
Assinatura da supervisora do estágio	

APÊNDICE D - *Ficha de Registro do Estágio Supervisionado*

Nome do(a) estagiário(a): _____

Escola/Turma(s)/Turno(s): _____

Data	Horário de Entrada	Horário de Saída	Duração	Atividades Observadas*	Assinatura e Carimbo da Escola

* As atividades observadas deverão ser detalhadas no relatório escrito no portfólio.

APÊNDICE E - Roteiro para Entrevistas

O roteiro abaixo foi preparado para auxiliar nas entrevistas propostas para esta disciplina. Assim, será necessário entrar em contato com o(a) diretor(a), pedagogo(a), coordenador(a) e/ou professor(a) de inglês da escola onde o estágio será realizado (escola 2), convidando-o(a) para uma conversa de aproximadamente 10 minutos. Você deverá gravar as entrevistas em áudio, o que pode ser feito com o auxílio de um gravador ou de aplicativo no notebook ou celular, por exemplo. Para finalizar a tarefa, faça a transcrição do áudio, copiando exatamente o que foi dito nas conversas. Lembre-se de organizar o texto, apontando as falas do entrevistador e entrevistado, ok?

– Providencie algumas informações pessoais:

*nome; graduação (curso/ano/IES); pós-graduação (curso/ano/IES); função (cargo que ocupa na escola); escola (nome/sigla).

– Prossiga com as seguintes perguntas:

- 1) Há quanto tempo atua na educação básica? O que tem a dizer sobre as funções que já desempenhou/desempenha?
- 2) Quais são os problemas mais recorrentes enfrentados por você no cotidiano escolar? Como você geralmente lida com eles?
- 3) Que expectativas você tem com relação a seu futuro profissional? E que expectativas você tem com relação ao futuro de seus alunos?
- 4) Existe nesta escola algum projeto de inclusão social ou ação específica voltada para o fomento da cidadania discente? Se sim, explique como funciona.
- 5) Você se acha capaz de transformar a educação? Como poderia contribuir para mudar a realidade da educação na escola em que atua? Você tem buscado essa mudança?

– Agradeça pela atenção!

APÊNDICE F - *Ficha de Autoavaliação dos Estagiários*

Através da reflexão sobre a própria aprendizagem possibilitada pelas respostas dadas às perguntas abaixo, você torna público o progresso alcançado ao longo das experiências vivenciadas no estágio supervisionado. Assim, você é convidado a participar do processo de avaliação, de maneira consciente e responsável.

Coloque numerais de 1 a 5 nos espaços indicados, conforme estipulado a seguir:

5 = sempre; 4 = muitas vezes; 3 = poucas vezes; 2 = apenas uma vez; 1 = nunca

- Sobre as qualidades de aluno:

- () Fui assíduo?
- () Fui pontual?
- () Fui participativo?
- () Fui dedicado às atividades da disciplina?
- () Cumpri com o que era esperado pela professora supervisora?
- () Cumpri com o que era esperado por mim?
- () Participei ativamente no planejamento e na ministração da microaula?
- () Participei ativamente no planejamento e na ministração das regências?
- () Senti dificuldade em realizá-las?
- () Colaborei com os colegas quando solicitado?
- () Colaborei com os colegas espontaneamente?
- () Estudei a bibliografia de referência indicada pelo(a) professor(a)?
- () Pesquisei além da bibliografia de referência indicada pela professora supervisora?

- Sobre as qualidades de professor:

- () Fui assíduo?
- () Fui pontual?
- () Colaborei com o colégio em que estagiei?
- () Fui imparcial em minhas observações?
- () Utilizei abordagem adequada ao conteúdo que ministrei nas aulas?
- () Utilizei material didático (livro e extra) adequado ao conteúdo que ministrei nas aulas?
- () Tive domínio de classe?

- () Tive dificuldades ao ministrar as aulas?
- () Estudei o conteúdo a ser ministrado nas aulas?
- () Abordei o ensino de inglês como prática social, incentivando cidadania e justiça social?

- Qual entendimento ampliou-se com a participação nesta disciplina? Qual foi a coisa mais importante que você aprendeu?

- Qual foi o aspecto mais satisfatório das experiências que vivenciou ao longo do semestre? O mais frustrante?

- Será que você mudou? Suas crenças? Seus valores? O que mais tem a dizer?

APÊNDICE G - Carta à Direção

Ilma. Sra. Diretora da Faculdade Saberes

Profa. Dra. Alacir de Araújo Silva

Considerando que sou aluna de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UFMG, sob orientação da Profa. Dra. Laura Stella Miccoli, e que estou realizando pesquisa sobre a influência da esperança nas experiências de formação inicial de professores de língua inglesa;

Venho requerer autorização para que minha pesquisa seja realizada com alunos da graduação do curso de Letras Português-Inglês nesta instituição. Informo que a coleta de dados será realizada na disciplina *Estágio Supervisionado em Língua Inglesa: Ensino Fundamental*, por meio de: 1) gravações em áudio das discussões reflexivas do primeiro dia de aula da disciplina; 2) observações das microaulas e regências apresentadas pelos estagiários, com anotações de campo; 3) gravações em áudio das discussões reflexivas do último dia de aula da disciplina; e 4) portfólios elaborados pelos estagiários. Isso será feito de maneira sistemática ao longo do semestre letivo de 2016/1.

Nestes Termos

Pede Deferimento

Vitória, 15 de fevereiro de 2016.

Andréa Santana Silva e Souza

Autorizo a coleta de dados conforme especificado acima.

Profa. Dra. Alacir de Araújo Silva

APÊNDICE H - Carta Convite aos Estagiários

Prezado (a) estudante,

Fui autorizada pela direção da Faculdade Saberes a conduzir minha pesquisa de Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira nesta instituição, com o objetivo de investigar a influência da esperança nas experiências de formação inicial de professores de língua inglesa no estágio supervisionado. Tendo em vista os benefícios que professores e alunos poderão ter a partir dos resultados desse trabalho, venho solicitar sua participação, para a qual preciso de autorização formal. Para sua informação, segue uma descrição dos procedimentos que serão adotados, caso aceite este convite para tornar-se participante da pesquisa.

Os dados serão coletados na disciplina *Estágio Supervisionado em Língua Inglesa: Ensino Fundamental*, por meio de: 1) gravações em áudio das discussões reflexivas do primeiro dia de aula da disciplina; 2) observações das microaulas e regências apresentadas pelos estagiários, com anotações de campo; 3) gravações em áudio das discussões reflexivas do último dia de aula da disciplina; e 4) portfólios elaborados pelos estagiários. Isso será feito de maneira sistemática ao longo do semestre letivo de 2016/1.

É importante ressaltar que, está garantido ao participante, o tratamento sigiloso dos dados. Mais ainda, está garantida a preservação de sua identidade, assegurando-se o direito ao anonimato dos participantes em relação ao conjunto de informações prestadas, durante as entrevistas, e cumprindo-se todas as orientações éticas previstas nos protocolos de pesquisa. Finalmente, o uso das informações coletadas ficará restrito aos fins decorrentes da pesquisa acadêmica: redação de tese, artigos e apresentações de trabalhos em eventos acadêmico-científicos.

Atenciosamente,

Andréa Santana Silva e Souza

APÊNDICE I - Termo de Consentimento de Participação Informada

Concordo em participar da pesquisa de doutorado da Profa. Me. Andréa Santana Silva e Souza, desenvolvida sob orientação da Profa. Dra. Laura Stella Miccoli, que tem por escopo investigar a influência da esperança nas experiências de formação inicial de professores de língua inglesa. Estou ciente de que todas as informações por mim prestadas serão utilizadas apenas para os fins científicos decorrentes da realização de pesquisa acadêmica. Mais ainda, tenho a garantia de que todas as informações coletadas serão sigilosas e que minha identidade será mantida no anonimato. Assim, autorizo a publicação desse conteúdo na WEB, ou por meio impresso, estando ciente de que não terei qualquer compensação financeira em caso de publicação.

Nome do estagiário: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Endereço eletrônico: _____

Em que tipo de instituição leciona/lecionou?

() pública () particular () curso de idiomas () nunca lecionou

Quanto tempo de experiência docente possui? _____

Que língua ensina? () português () inglês

Em que segmento? () Infantil () Fundamental () _____

Vitória, ____ de _____ de 2015.

(Assinatura do Participante)

Dados coletados em: _____

APÊNDICE J - Plano de Curso do Estágio Supervisionado

EMENTA
Vivência da prática docente nas instituições de Ensino Fundamental, sob supervisão do professor orientador. O ensino de Língua Inglesa.
OBJETIVO GERAL
Integrar a formação específica (em língua inglesa) e a formação pedagógica, inserindo o acadêmico na práxis educativa.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Propiciar inserções orientadas em situações de ensino-aprendizagem da língua inglesa e respectivas literaturas, em campos de estágio para atividade de docência. Estimular no discente a reflexão, a autonomia, a iniciativa e o espírito de profissionalização, de modo a que se comprometa com a melhoria do ensino. Vivenciar a realidade dos contextos da escolarização básica, identificando problemas, propondo soluções e mobilizando saberes, habilidades e atitudes capazes de fundamentar, de forma significativa, o processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo a importância do planejamento e da integração entre teoria e prática. Fomentar postura crítico-reflexiva frente à prática pedagógica. Reconhecer o compromisso social, político e ético do professor de Língua Inglesa.
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
O estágio e a atividade de docência: conceito, desenvolvimento, procedimentos didáticos e características norteadoras para a proposta de estágio do curso de Letras. A prática docente: o ensino de língua inglesa e a formação de professores (as relações de coerência entre a teoria estudada no curso de Letras e a prática executada no estágio). Os documentos oficiais e a atividade de docência.
METODOLOGIA DE ENSINO
Aulas de orientação, planejamento e discussão sobre as atividades propostas, relacionando a prática à teoria estudada no Curso de Letras.
ATIVIDADES DISCENTES
Realização de leituras para fundamentação teórica do estágio. Participação ativa e crítica nas discussões e debates sobre a prática pedagógica em sala. Elaboração de planos de aula e projetos referentes às regências que serão de sua competência. Observação e assessoramento em sala de aula de inglês no Ensino Fundamental.
ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO
Microaulas [2 x 2,5 = 5,0]. Regência [1 = 5,0]. Portfólio [valor: 10,0].
BIBLIOGRAFIA BÁSICA
BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua estrangeira . Brasília: MEC, MEC/SEF, 1998. p.37-41. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf >. Acesso em: 22 fev. 2016. MATTOS, A. M. A. Construindo cidadania nas aulas de inglês: uma proposta para o letramento crítico. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.) Letramentos em terra de Paulo Freire . Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 171-191. MONTE MÓR, W. O ensino de línguas estrangeiras e a perspectiva dos letramentos. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Orgs.) Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola . Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012. P. 37-50.
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR
ALVARENGA, M.; BIANCHI, A. C. M.; BIANCHI, R. Orientação para estágio em licenciatura . São Paulo: Thomson, 2005. BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. Prática de ensino e estágio na formação de professores . São Paulo: Avercamp, 2006. FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores . Estud. av. [online]. 2001, vol.15, n.42, pp. 259-268. ISSN 0103-4014. LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) Linguística aplicada e contemporaneidade . Campinas: Pontes Editores, 2005. p. 203-218. MICCOLI, L. O desafio na prática docente em inglês: o compromisso com a mudança. Conexão Ciência , v. 2, n. 2, p. 37-51, ago/dez, 2005. PAIVA, V. L. M. O. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, D.C. (Org.). Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas . São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p.31-38. PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores . São Paulo: Cortez, 2005. SCRIVENER, J. Learning teaching . Oxford: Macmillan. 1994. 432p.

ORIENTAÇÕES:

1. Do estágio curricular

O estágio supervisionado é organizado em quatro momentos: o primeiro, na própria faculdade, onde, depois da discussão de textos relevantes ao trabalho proposto, são ministradas microaulas, dirigidas (hipoteticamente) à turmas do nível de ensino fundamental. O segundo, realizado numa escola escolhida pela professora supervisora, onde os estagiários fazem observações e regências de aulas, de acordo com cronograma apresentado no início do semestre (*escola 1*). O terceiro, simultâneo aos anteriores, realizado individualmente ou em pequenos grupos (de no máximo três componentes), numa escola escolhida pelo próprio estagiário, com **duração mínima de quarenta horas/aula (40h)** de observações e assessoramento, (preferencialmente) na mesma turma (*escola 2*). O quarto – e último momento – traz os estagiários novamente para a faculdade, onde os alunos compartilham as experiências vividas ao longo do semestre.

2. Das microaulas

Todas as microaulas (M1 e M2) serão ministradas na IES, com material sugerido pela professora supervisora da disciplina. Nesses encontros, enquanto um grupo apresenta a microaula, os demais colegas (que participam como alunos dessa aula) preenchem o *Guia para Reflexão sobre a Prática Docente* – que deverá ser anexado ao portfólio. Ao final de cada apresentação, a professora supervisora do estágio promove uma discussão sobre os aspectos fortes e fracos da microaula apresentada.

3. Das regências

Todas as regências deverão ser cuidadosamente planejadas, a partir da observação da realidade da escola (e de seus alunos) e sob supervisão da professora da disciplina. O contato com a escola onde serão realizadas as regências deve ser mediado por ela, para evitar mal-entendidos. Ou seja: *você não deve entrar em contato diretamente com os profissionais da escola 1; deve falar sempre com a professora da IES.*

Os Planos de Aula das regências na *escola 1* devem ser enviados, sem exceção, para a professora supervisora do estágio, com **(no mínimo) três dias de**

antecedência. Caso necessite, o estagiário também pode solicitar orientação/sugestões da professora supervisora para as atividades de assessoramento na *escola 2*.

O estagiário deve ter o cuidado de dominar, o máximo possível, o conteúdo a ser desenvolvido. Também, deve procurar metodologias que favoreçam o diálogo, com dinâmicas e atividades que propiciem a criação de situações comunicativas reais e o trabalho de leitura, interpretação e produção de textos, orais ou escritos, buscando fomentar inclusão social e cidadania através do ensino de inglês.

No caso de regências em grupos, sugere-se definir claramente a participação de cada membro do grupo na aula e evitar longas exposições. Além disso, é imprescindível respeitar os alunos e professores da escola, apresentando uma postura profissional, com roupas adequadas, extrema pontualidade e seriedade.

Os critérios avaliativos para microaulas e regências serão: Plano de Aula entregue conforme as normas; organização da aula e execução do plano; interação entre o grupo de estagiários; uso contextualizado de textos e discussão; clareza na exposição; domínio de conteúdo, uso de recursos (diferentes gêneros textuais, imagens, jogos, atividades); interação com a turma; postura do grupo de trabalho, e **adequação à abordagem crítica para ensino de língua inglesa.**

4. Dos Planos de Aula

O planejamento da aula é fundamental para que os objetivos propostos sejam alcançados. O plano deve ser claro e executável, de acordo com a realidade dos alunos e as possibilidades da escola. Todos os planos devem ser encaminhados para o professor supervisor da Faculdade Saberes com pelos menos três dias de antecedência, por e-mail, para supervisão, e entregues em cópia impressa antes do início das regências, no caso da *escola 1*. Ao final das atividades do estágio, os planos devem ser anexados ao portfólio.

Todos os planos devem ser compostos por:

Cabeçalho: escola, turma, disciplina, conteúdo, horário, professor (em pré-serviço);

Justificativa: motivação e pertinência do conteúdo trabalhado (este item pode ser omitido se confundir-se aos objetivos);

Objetivo geral: insere o conteúdo trabalhado em um processo mais amplo de desenvolvimento de habilidades e competências, a serem alcançadas a longo prazo;

Objetivos específicos: o que se espera que o *aluno* alcance ao fim da aula, de forma objetiva e avaliável;

Metodologia: como será desenvolvida a aula, passo a passo. Explicar *detalhadamente*. Assim, se houver utilização de um texto, por exemplo, especificar *qual* texto; se houver uma dinâmica, explicar *como será desenvolvida* a dinâmica, e assim por diante;

Atividades: atividades desenvolvidas durante a aula e propostas para aprofundamento, depois da aula (este item, em alguns casos, pode integrar-se ao anterior);

Recursos: material necessário para a aula (recursos audiovisuais, cópias etc.), providenciados *pelo estagiário*;

Avaliação: como se verificará se os objetivos específicos foram alcançados;

Referências: citação bibliográfica de todo o material consultado e/ou utilizado, de acordo com normas da ABNT.

Anexos: atividades, textos e qualquer outro material utilizado na aula.

5. Da escola 2

O estagiário deverá apresentar-se ao(à) pedagogo(a) da escola, devidamente identificado com a carta de apresentação da faculdade, com respeito e disponibilidade. Explicar que as visitas à escola fazem parte do estágio supervisionado, o qual está dividido em vários momentos, realizados ao longo do curso. A partir da observação da turma e do diálogo com o professor regente de inglês, propor a realização de atividades de assessoramento. É preciso muito cuidado para integrar-se ao processo que se desenvolve na escola, sem, de forma alguma, interrompê-lo ou atrapalhá-lo.

Faz-se necessário providenciar assinatura e carimbo do responsável (diretor(a), pedagogo(a) ou coordenador(a)) no *Formulário de Registro de Estágio Supervisionado*, validando as visitas técnicas, entrevistas, observações e atividades de assessoramento realizadas na *escola 2*.

6. Das observações

Devem ser contemplados não apenas os conteúdos e a postura do professor, mas todas as características da escola e da turma que, de alguma forma, contribuem

ou dificultam o processo de ensino-aprendizagem. Não se trata de estabelecer julgamento, mas de realizar visita técnica com um olhar diagnóstico. Assim, devem ser observados:

- A estrutura física da escola: salas de aula, biblioteca, laboratórios (informática/química/física), sala de vídeo, banheiros, cantina, quadras de esporte, etc.;
- O aspecto geral da escola: recepção, organização, cartazes, movimento de alunos e profissionais da escola, pontualidade, disciplina, interação dos alunos entre si e com professores fora da sala de aula etc.;
- A turma: questões sociais dos alunos, nível de aptidão para o estudo dos conteúdos programados para seu nível, interação entre si, disciplina, participação nas aulas e realização de atividades, homogeneidade ou heterogeneidade, peculiaridades, etc.;
- O(a) professor(a): postura, metodologia, interação com os alunos, etc.;
- Conteúdos trabalhados;
- Outros aspectos que influenciem na aula, em particular, ou no processo educativo, de forma mais geral.

7. Das entrevistas

Para melhor compreender a complexidade do universo escolar, (pelo menos) dois representantes da instituição de ensino visitada (*escola 2*) devem ser entrevistados – conforme *Roteiro de Entrevista* fornecido pela professora supervisora da disciplina. Sugere-se gravar os encontros (em áudio) e, posteriormente, transcrever o material. Esses textos servirão de fonte de reflexão para as considerações finais apresentadas no portfólio, sendo obrigatoriamente anexados ao trabalho.

8. Do portfólio

O portfólio (ou *portfolio*, portefólio, porta-fólio) é um conjunto dos documentos e relatórios produzidos durante a realização do estágio. Sem reduzir-se à exposição de fatos, reúne informações e reflexões acerca das questões educacionais debatidas, observadas e experimentadas ao longo das atividades da disciplina.

Abaixo, segue modelo de organização para o portfólio:

- **Capa**

- **Folha de rosto** - logomarca da IES, curso, nome do aluno, título, disciplina, cidade, ano;

*O texto de apresentação da folha de rosto deve seguir o seguinte modelo:

Trabalho elaborado como
requisito parcial de avaliação
da disciplina de Estágio
Supervisionado II, sob
orientação da Profa. Ma.
Andréa Santana Silva e Souza.

- **Sumário**

1. **Introdução** - apresentação do estagiário e da disciplina, com objetivos, metodologia e atividades realizadas;

2. **Pressupostos teóricos** - resenha crítica da bibliografia sugerida pelo professor;

3. **Microaulas** - relatórios de observação de microaulas ministradas e observadas na IES;

4. **Escola 1** - relatórios de observação das regências, conforme critérios apresentados anteriormente, na escola escolhida pelo professor;

5. **Escola 2** - relatórios de observação das visitas técnicas e atividades de assessoramento, também conforme critérios apresentados, na escola escolhida pelo estagiário;

6. **Entrevistas** – entrevistas realizadas com (pelo menos dois) representantes da escola 2;

7. **Considerações finais** - retomada geral das reflexões fomentadas pelas experiências em pré-serviço e pela observação do cotidiano no ambiente escolar, apresentando as principais conclusões sobre os desafios postos e suas expectativas com relação ao ensino de língua inglesa.

- **Referências** - dos textos teóricos resenhados e de qualquer outro material utilizado, inclusive na elaboração dos planos de aula, de acordo com normas da ABNT;

- **Anexos e Apêndices** - todos os Planos de Aula, atividades desenvolvidas (cópia do livro didático, folhas de exercícios e qualquer outro material significativo recolhido

nas observações e regências), *Formulário de Registro de Estágio Supervisionado*, *Guia para Reflexão sobre a Prática Docente*, *Fichas de Avaliação das Regências*, *Ficha de Autoavaliação*.

Atenção:

- O portfólio deve ser produzido individualmente, mesmo em relação às atividades desenvolvidas em grupo;
- É necessário observar as normas da ABNT em todas as partes do portfólio;
- Os anexos e apêndices devem fazer referência clara à atividade a que se relacionam;
- É fundamental que o portfólio seja apresentado de maneira organizada e clara, para que as atividades por ele relatadas sejam devidamente compreendidas.

BOM ESTÁGIO!

