

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

**LÍGIA CRISTINA DOMINGOS ARAÚJO**

**A SALA DE AULA DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO:  
UM ESTUDO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE  
LÍNGUA INGLESA**

**BELO HORIZONTE**

**2019**

LÍGIA CRISTINA DOMINGOS ARAÚJO

**A SALA DE AULA DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO:  
UM ESTUDO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE  
LÍNGUA INGLESA**

Dissertação de mestrado 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 Mestre em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguística Aplicada.  
Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras – 3A.  
Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Míriam Lúcia dos Santos Jorge

Belo Horizonte  
Faculdade de Letras da UFMG  
Fevereiro, 2019.

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

A663a      Araújo, Lígia Cristina Domingos.  
A sala de aula de estágio curricular supervisionado [manuscrito] :  
um estudo no contexto da formação inicial de professores de língua  
inglesa / Lígia Cristina Domingos Araújo. – 2019.  
154 f., enc. : il., tabs., color.

Orientadora: Miriam Lúcia dos Santos Jorge.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa:      Ensino/Aprendizagem de Línguas  
Estrangeiras.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas  
Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 142-153.

Apêndices: f. 132-141.

Anexos: f. 118-131.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros – Teses.  
2. Professores de inglês – Formação – Teses. 3. Aprendizagem – Teses.  
4. Ambiente de sala de aula – Teses. 5. Linguística aplicada – Teses. I.  
Jorge, Miriam Lúcia dos Santos. II. Universidade Federal de Minas  
Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 420.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**A SALA DE AULA DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO:  
UM ESTUDO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DE  
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA**

### LIGIA CRISTINA DOMINGOS ARAUJO

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

Aprovada em 13 de fevereiro de 2019, pela banca constituída pelos membros:

*Erika Amâncio Caetano*

Prof(a). Érika Amâncio Caetano – Presidente da banca/representante da orientadora  
UFMG

*Andrea Machado de Almeida Mattos*

Prof(a). Andrea Machado de Almeida Mattos  
UFMG

*Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite*

Prof(a). Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite  
UFSJ

Belo Horizonte, 13 de fevereiro de 2019.



## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo realizar um estudo de uma sala de aula da disciplina Estágio Supervisionado I de um curso de Letras — Licenciatura em Língua Inglesa de uma universidade pública do sudeste brasileiro. Por meio da abordagem teórico-metodológica da pesquisa de base etnográfica em sala de aula busquei compreender como se constituiu o espaço estudado, considerando as relações entre seus participantes. Assim, observei uma turma de Estágio Supervisionado I durante o segundo semestre do ano de 2017. Identifiquei, descrevi e analisei eventos e processos interacionais que produziram padrões de interação entre professora e alunos. Tais padrões compuseram os quadros de referência (*frames of reference*) (GREEN; DIXON, 1994) por meio dos quais os sujeitos participantes criaram repertórios de comportamento e interação. A análise dos padrões observados mostrou que a sala de aula da disciplina Estágio Supervisionado I foi um espaço de encontro entre sujeitos com desejos e modos de interpretar a realidade diferentes e, por isso, foi também lugar de desencontros. As experiências, os tempos e os desejos da professora e dos alunos, muitas vezes, não eram convergentes. Tais divergências foram fontes de conflito e, por esse motivo, a compreensão desse espaço levou em conta os “*perceptual mismatches*” (KUMARAVADIVELU, 2003) — ou desencontro de percepções — entre os membros daquele grupo. Com base nisso, identifiquei três desencontros como elementos estruturantes da análise: desencontros de experiências, de tempos e de desejos. As reflexões sobre os desencontros indicam que as relações construídas dentro daquele ambiente e os eventos que ali ocorreram foram influenciados por fatores e atores internos (intertextuais) e externos (intercontextuais) à sala de aula (GREEN; CASTANHEIRA, 2012). Além disso, o adoecimento docente e a resistência dos alunos também foram elementos importantes para se compreender a produção coletiva daquela sala de aula. Os desencontros, o adoecimento docente e as resistências foram os padrões característicos da turma estudada e se revelaram fatores limitadores das oportunidades de aprendizagem dos alunos na disciplina.

**Palavras-chave:** sala de aula; estágio supervisionado; formação de professores; língua inglesa

## ABSTRACT

The present work had the objective to carry out a study in an English Teaching Practicum I classroom of a Language Teaching Program in a Southeast Brazilian university. Through the theoretical-methodological approach of ethnography in the classroom, I sought to understand how this particular space was constructed through the relationships developed among its participants. Thus, I observed an English Teaching Supervised Practicum I classroom during the second semester of 2017. I identified, described and analyzed events and interactional processes that produced patterns of interaction between the teacher and her students. These patterns constituted the frames of reference through which the subjects created repertoires of behavior and interaction (GREEN; DIXON, 1994). The analysis of the observed patterns showed that the Supervised Practicum I classroom was a place where people with different desires and ways of interpreting reality met and, therefore, it was also place of disagreements. Teacher's and students' experiences, times, and desires were often not convergent. Such divergences were sources of conflict and, for that reason, the understanding of this space considered the "perceptual mismatches" (KUMARAVADIVELU, 2003) among the members of that group. Based on this, I proposed three types of mismatches as structuring elements for the analysis: mismatches of experiences, of times and of desires. The reflections on the disagreements indicate that the relations built within that environment and the events that occurred were influenced by internal (intertextual) and external (intercontextual) factors and actors in the classroom (GREEN; CASTANHEIRA, 2012). In addition, the teacher condition and student resistance were also important elements to understand the collective production of that classroom. Disagreements, teacher mental health issues and resistance were the characteristic patterns of the class studied and were limiting factors to students' learning opportunities in the course.

**Keywords:** classroom, practicum, teacher education, English

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Exemplos dos modos como a resistência dos alunos pode se expressar.....	51
Figura 2. Comportamentos do professor que podem estimular a resistência dos alunos .....	52
Figura 3. <i>It's in the syllabus</i> .....	58
Figura 4. Registro das primeiras informações do Cronograma.....	59
Figura 5. Fóruns da página inicial do ambiente <i>on-line</i> do curso .....	60
Figura 6. Entradas do Moodle.....	61
Figura 7. Orientações da pasta Documentos de Estágio .....	61
Figura 8. Atividades da Semana 4.....	65
Figura 9. Imagem inicial do ambiente Moodle da turma .....	68
Figura 10. Ilustração da entrada Atestado de Estágio .....	69
Figura 11. Ilustração do encerramento do curso .....	69
Figura 12. Ilustração da entrada da primeira semana de aula .....	70
Figura13. <i>I loveferiado</i> .....	71
Figura 14. Ilustração da Semana de Prova .....	71
Figura15. Fórum <i>Questions and Answers</i> .....	72
Figura 16. Ilustração da Entrada “Trabalho Final” .....	73
Figura 17. Mensagem “Dias de nossas aulas”.....	81
Figura 18. Registro sobre o Atestado de Conclusão de Estágio na primeira parte do Moodle .....	83
Figura19. Mensagem “Final de 2017” .....	83
Figura 20. Resposta da PROGRAD ao <i>e-mail</i> “Atestado de Conclusão de Estágio” .....	84
Figura 21. Mensagem “Onde estão as perguntas de vocês?” .....	85
Figura 22. Item “b” da mensagem “Volta às aulas 2017-2” .....	86
Figura 23. Item “d” da mensagem “Volta às aulas 2017-2” .....	87
Figura 24. Interação entre Sally e Janice na mensagem “Onde estão as perguntas de vocês?” .....	106

## LISTA DE TABELAS

Quadro 1.	Aulas presenciais da disciplina Estágio Supervisionado I .....	19
Quadro 2.	Modalidades e Habilitações de graduação ofertadas pela Faculdade pesquisada ...	26
Quadro 3.	Distribuição das aulas presenciais da disciplina Estágio Supervisionado .....	29
Quadro 4.	Síntese das entradas semanais do Moodle .....	67

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	9
1.1 Experiências prévias de formação .....	9
1.2 O estudo aqui proposto: questões e objetivos de pesquisa.....	10
1.3 A organização da dissertação .....	11
1.4 A escrita deste trabalho .....	12
<b>2 TRILHANDO O PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	14
2.1 Pesquisa qualitativa e Metodologia .....	14
2.2 A abordagem etnográfica .....	15
2.3 Pesquisa de base etnográfica <i>em</i> sala de aula .....	16
2.4 Procedimentos e instrumentos de geração de dados .....	18
2.5 Observação participante e notas de campo.....	18
2.6 A observação da sala de aula da disciplina Estágio Supervisionado I.....	19
2.7 Questionários .....	20
2.8 Entrevistas .....	21
2.9 Análise de documentos.....	22
2.10 Análise e problematização .....	23
<b>3 O CAMPO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA</b> .....	26
3.1 O Curso de Letras .....	26
3.2 A disciplina .....	28
3.3 Os alunos .....	30
3.4 A professora formadora.....	33
<b>4 ESTÁGIO, SALA DE AULA, DESENCONTROS E RESISTÊNCIAS</b> .....	34
4.1 O estágio e a formação do professor .....	34
4.2 Um breve histórico sobre o estágio supervisionado no Brasil .....	36
4.3 A sala de aula como objeto de investigação social .....	39
4.4 A sala de aula como espaço socialmente construído .....	41
4.5 A sala de aula como produção social .....	43
4.6 <i>Perceptual Mismatches</i> ou desencontros de percepção.....	46
4.7 Resistência.....	49
<b>5 A SALA DE AULA: INTERFACE ENTRE O PRESENCIAL E O VIRTUAL</b> .....	54
5.1 O Ambiente virtual de aprendizagem Moodle.....	54
5.2 Primeira parte - O Conjunto dos textos .....	55
5.2.1 Documentos da Disciplina .....	55
5.2.2 <i>Welcome from Dr. Janice</i> (Carta de boas-vindas).....	56

5.2.3 O Cronograma.....	57
5.2.4 Fóruns e Entradas no Moodle.....	59
5.2.5 Impressões sobre a primeira parte do Moodle.....	62
5.3 A segunda parte do Moodle – Conteúdo didático.....	63
5.3.1 Tarefas Semanais.....	63
5.4 Recursos Visuais.....	68
5.5 O ambiente presencial.....	73
5.5.1 A sala de aula.....	74
5.5.2 O cotidiano.....	75
5.5.3 Considerações sobre as atividades e sua execução — interface entre o virtual e o presencial.....	76
6 O(S) (DES)ENCONTRO (S) NO ESPAÇO DA SALA DE AULA.....	79
6.1 O desencontro de experiências: o aluno entre o professor e a instituição.....	79
6.2 Tempos que se (des)encontram no mesmo espaço.....	89
6.2.1 Os tempos de Janice – trajetória do adoecimento docente.....	89
6.2.2 Os tempos dos alunos.....	93
6.3 Desencontro de desejos: a prática.....	96
6.4 Desencontros pedagógicos, instrucional e avaliativo.....	101
6.5 Relações que se destacaram: resistências.....	103
6.5.1 O caso Sally.....	103
6.5.2 O caso Zion.....	107
7 REFLEXÕES SOBRE A ANÁLISE.....	110
7.1 A recorrência do desencontro no ambiente físico e no virtual.....	110
ANEXOS.....	118
REFERÊNCIAS.....	142

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é o resultado de um estudo desenvolvido no espaço da sala de aula de uma turma da disciplina “Estágio Supervisionado I” da licenciatura em língua inglesa. Parto da compreensão de que o estágio supervisionado (ES) seja parte importante no percurso formativo das licenciaturas, especialmente por prover às professoras em formação a oportunidade de discutir assuntos referentes às questões que concernem sua própria formação e a profissão docente, tendo como base experiências contextualizadas na escola de ensino básico<sup>1</sup>.

Assumindo a perspectiva da pesquisa etnográfica em sala de aula, busco refletir sobre o ES a partir da experiência dos alunos no espaço da sala de aula dessa disciplina. Entendo a sala de aula como evento vivido e que pode ser mais bem compreendido a partir da visão dos sujeitos que o produzem. Se a sala de aula é espaço específico destinado aos processos de ensino e de aprendizagem engendrados nas interações entre alunos e professoras nas instituições escolares, podemos inferir que o estudo desse espaço pode fornecer elementos relevantes para discutir a formação docente de forma situada.

### 1.1 Experiências prévias de formação

O interesse em pesquisar o estágio supervisionado na formação de professoras de inglês se deve a minha vivência, inicialmente como aluna e, depois, como monitora nas disciplinas de ES ofertadas entre os anos de 2014 e 2016 no curso de Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Inglesa da universidade em que me graduei.

Esse período foi marcado por uma série de novas experiências e ideias sobre a formação para a docência. Primeiramente, o estágio foi o momento do curso em que me vi, de fato, como professora em formação. De modo geral, sentia que as disciplinas consideradas teóricas, mesmo na licenciatura, não se ocupavam diretamente da formação docente. Em segundo lugar, foi a primeira vez que, em mais de uma década, tive a oportunidade de voltar à sala de aula da escola de ensino básico, agora não mais como aluna, mas assumindo uma nova identificação: a de professora em formação. Ademais, foi por meio dessa experiência com o estágio supervisionado que tive os primeiros contatos com temas como letramento crítico, formação das professoras para a justiça social, ensino crítico-reflexivo e Linguística Aplicada

---

<sup>1</sup> O ensino básico compreende o percurso escolar do Ensino Fundamental ao Ensino Médio.

Crítica. Considero caros esses temas, sobretudo à formação de professoras de língua inglesa para a educação básica, principalmente no momento político em que nos encontramos, quando projetos como o equivocadamente denominado “Escola Sem Partido”<sup>2</sup> ameaçam a liberdade de pensamento e o exercício do próprio fazer docente em nosso país.<sup>3</sup>

Foi ainda nessa oportunidade, que me deparei com minha própria dificuldade na escrita de certos gêneros acadêmicos e profissionais, como notas de campo, diários reflexivos, relatórios e portfólios, que não haviam sido exigidos no meu curso. Notei que nem meus colegas, nem eu estávamos familiarizados com muitas das práticas letradas que fazem parte do nosso percurso formativo.

Desse modo, ao ingressar no programa de Pós-Graduação em estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais — POSLIN — minha atenção estava voltada para a pesquisa da escrita dos diferentes gêneros textuais que são mobilizados na formação de professoras de língua inglesa no contexto do estágio supervisionado e numa perspectiva dos letramentos críticos. Entretanto, com a observação das primeiras aulas, amparada por leituras sobre formação de professoras e pesquisa em sala de aula em disciplinas que cursei no início do mestrado, percebi que a sala de aula se apresentava como espaço complexo e desafiador sendo, ela mesma, um espaço por ser pesquisado. Passei então a me dedicar a compreender esse espaço enquanto processo coletivo de interação e de formação docente, deslocando, assim, meu foco inicial de investigação.

## 1.2 O estudo aqui proposto: questões e objetivos de pesquisa

Como mencionei há pouco, a proposta inicial deste trabalho era a pesquisa da escrita na formação de professoras no contexto do ES. A questão a qual eu me dedicava, então, era “Qual é o papel da escrita reflexiva mobilizada nos portfólios de estágio na formação inicial do professor de língua inglesa?”. Ao redefinir os objetivos da pesquisa, contudo, passei a

---

<sup>2</sup> O movimento “Escola sem Partido” é um projeto de lei (PL 193/2016) que inclui nas diretrizes e bases da educação brasileira o programa Escola sem Partido. O programa, em linhas gerais, visa conter uma suposta doutrinação das professoras sobre os alunos do ensino básico e, dessa forma, promover um ensino neutro e desprovido de ideologias. Para mais informações sobre o projeto, consultar: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>.

<sup>3</sup> Para uma discussão a esse respeito, ver COSTA LEITE, P. M. C. O Panorama Atual Brasileiro e Suas Implicações para uma Formação Inicial Crítico-Reflexiva. In GUEDES, A. S.; SANTOS E SILVA, M. M.; COSTA LEITE, P. M. C. **A Linguística Aplicada e seus desdobramentos**: um panorama das pesquisas em LE no PosLin. Curitiba: CRV, 2018.



nortear a investigação pela seguinte questão: “Como é produzida esta sala de aula?”, questão bastante genérica e que levou a definir outras mais específicas:

- a) Como se caracteriza a vida desta sala de aula de estágio supervisionado de língua inglesa?
- b) Como se relacionam os participantes produtores desse espaço?
- c) Que processos interacionais e pedagógicos constituem a aula de estágio?
- d) Que questões para problematização e discussão podem surgir a partir do conhecimento desse espaço, tendo como base a visão dos participantes?

Em vista disso, meu objetivo geral foi *compreender* como se constituiu uma sala de aula de uma disciplina de estágio supervisionado obrigatório no curso de licenciatura em língua inglesa, considerando as relações entre seus participantes e os processos que ali ocorreram. Como objetivos específicos, aponto:

- Caracterizar os participantes e a sala de aula em sua constituição espacial e social, considerando a sala de aula como cultura;
- Identificar os padrões de interação e dos eventos que emergiram ao longo da vida da sala de aula;
- Compreender e discutir as interações que se estabeleceram entre os alunos e a professora na produção desse espaço e os processos educativos que ali se desenvolveram.

Creio que a compreensão desse espaço pode evidenciar aspectos relevantes da formação de professoras de língua inglesa que, por sua vez, podem levantar questões para discussão no campo de formação docente e da Linguística Aplicada. Desse modo, foi objetivo desta pesquisa obter uma compreensão abrangente de uma sala de aula de estágio supervisionado em inglês e, conforme demandaram os dados gerados, interpretá-los, discuti-los e problematizá-los. Espero, com isso, ter conseguido oferecer uma pequena contribuição para esse campo de conhecimento que se dedica à formação docente de língua inglesa para a escola básica em nosso país.

### **1.3 A organização da dissertação**

Esta pesquisa se organiza em sete capítulos. O presente capítulo, “Introdução”, é o primeiro. Nele registro as motivações para o desenvolvimento deste trabalho, justifico a relevância da condução de pesquisas em sala de aula no contexto do estágio supervisionado de língua inglesa e listo os objetivos deste estudo.

O segundo capítulo, “Trilhando o percurso de investigação”, aborda os pressupostos teórico-metodológico da pesquisa de base etnográfica em sala de aula, abordagem adotada no presente estudo. Nele também trato da descrição dos instrumentos de coleta e geração de dados e dos procedimentos de análise do *corpus*.

No terceiro capítulo, intitulado “O campo e os participantes da pesquisa”, faço uma descrição do lócus onde desenvolvi as observações. Descrevo brevemente a instituição de ensino e o curso de Letras. Em maior detalhe, descrevo a organização da disciplina “Estágio Supervisionado I” e traço o perfil dos alunos participantes e da professora formadora.

No Capítulo 4, “Estágio, sala de aula, desencontros e resistência”, abordo aspectos históricos e teóricos a respeito do estágio supervisionado no Brasil. Em seguida, trago uma discussão sobre a sala de aula como espaço socialmente construído e também como objeto de investigação social. Por fim, por meio da articulação de algumas teorias que embasaram as análises neste trabalho, trato especialmente da sala de aula como construção social (GREEN; DIXON, 1994), da sala de aula como cultura (GREEN; CASTANHEIRA; 2012), e dos “*perceptual mismatches*” (KUMARAVADIVELU, 2003).

Em seguida, realizo as análises. No quinto capítulo, “A sala de aula - interfaces entre o físico e o virtual”, descrevo e analiso as interações e os eventos ocorridos em sala de aula observada, tanto no espaço físico quanto no ambiente virtual do Moodle.

No sexto capítulo, “Os (des)encontro(s) no espaço da sala de aula”, faço uma análise dos padrões de desencontros observados, articulando elementos intertextuais e intercontextuais que afetaram as relações entre alunos e professora. Nesse capítulo, além da identificação dos desencontros, em torno dos quais se organizou o texto da análise, também analiso, em maior detalhe, a relação da professora formadora com dois alunos: Zion e Sally.

Por fim, o sétimo capítulo, “Considerações Finais”, traz algumas considerações sobre a análise realizada, o apontamento das limitações do estudo conduzido, bem como sugestões para investigações futuras.

#### **1.4 A escrita deste trabalho**

Uma pesquisa de base etnográfica em sala de aula promove a imersão do pesquisador na cultura que se propõe conhecer e interpretar. Por isso, Minayo (2008) lembra que pesquisas na área das Ciências Sociais, dentro da qual está inscrita a abordagem etnográfica, mobilizam sobremaneira as subjetividades dos sujeitos participantes, sejam eles, no caso deste estudo, os alunos, a professora ou a pesquisadora.

Como observadora e participante da sala de aula de Estágio Supervisionado I, tentei salientar em minha escrita minhas impressões, reflexões e análises sobre aquilo que vivi em conjunto com a turma. Isso não significa que o texto que se segue seja baseado em minhas impressões pessoais apenas. Ao contrário, tentei trazer, a todo o momento, aporte teórico e metodológico que me ajudasse a observar e interpretar os eventos e as interações da sala de aula, tendo como premissa alcançar a percepção dos alunos e da professora sobre eles.

Inevitavelmente, a compreensão de qualquer cultura numa perspectiva etnográfica se dá pelas lentes do observador. E isso não é negativo, mas condição para a interpretação dos sentidos atribuídos aos eventos pelos participantes.

Por isso, essa escrita, que é fruto da observação do ambiente estudado, de notas de campo e de conversas com os participantes não poderia deixar de refletir minha subjetividade. Por essa razão, emprego ao longo de todo o meu texto a primeira pessoa do singular, ainda que ciente de que as normas técnicas de redação de trabalhos acadêmicos não recomendem que se faça dessa forma. Assim, sinalizo minha participação e responsabilidade pela produção do presente texto.

Em tempo, gostaria de registrar o uso dos gêneros femininos e masculinos em minha escrita. Ainda que não esteja inscrito na área dos Letramentos Críticos (LC), meu trabalho flerta com essas questões, as quais considero caras à formação de professoras, especialmente de língua estrangeira. Entre os temas abordados nos estudos dos LC está a questão de gênero. Sabe-se que, historicamente, a profissão docente para o nível de ensino básico (magistério) foi essencialmente feminina. Até hoje, nos cursos de licenciatura, nós, mulheres, somos maioria<sup>4</sup>. Entretanto, pela falta de melhores recursos na língua portuguesa para fazer menção aos gêneros e para fins de harmonização e fluidez do texto, optei por utilizar alternadamente as formas feminina e masculina, inclusive ao me referir aos substantivos genericamente ou no plural. Dessa maneira, por exemplo, quando me refiro aos alunos da turma Estágio Supervisionado I, aí incluo as alunas e os alunos, e mantenho a flexão de gênero masculina. Contudo, ao fazer menção aos “professores e professoras da escola pública”, utilizo a flexão no feminino, sendo que a palavra “professoras” designa todo o conjunto de docentes.

---

<sup>4</sup> Um estudo coordenado por Barreto (2014) mostra que as mulheres continuam sendo maioria nos cursos superiores na área da educação.

## 2 TRILHANDO O PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO

Este capítulo apresenta o percurso de investigação construído ao longo da pesquisa que conduzi na turma Estágio Supervisionado I. Realizo uma breve contextualização deste trabalho dentro da pesquisa qualitativa e, mais especificamente, da pesquisa de base etnográfica *em sala de aula*. Por conseguinte, abordo os pressupostos teórico-metodológicos que, por sua vez, guiaram a geração, análise e discussão do *corpus*.

### 2.1 Pesquisa qualitativa e Metodologia

As Ciências Naturais, com seu modelo matemático e positivista, se consolidaram no campo do conhecimento científico como critério de cientificidade, de modo que as Ciências Humanas, com sua diversidade e com seus próprios métodos investigativos, ainda hoje têm seu estatuto de conhecimento científico questionado em termos metodológicos. A simples transposição dos métodos quantitativos para as pesquisas sociais não deu conta de responder satisfatoriamente aos problemas das pesquisas naturalistas, especialmente na área da educação (GHEDIN; FRANCO, 2011). Desse modo, fez-se necessária uma abordagem metodológica específica para o estudo das questões que envolvem os sujeitos e a realidade social.

Compreendo a metodologia como um caminho teórico e prático que se percorre para abordar a realidade e, dessa forma, ela deve estar de acordo com aquilo que se deseja investigar. Com Minayo (2009), sinalizo a concepção de metodologia que orienta esta pesquisa:

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). A metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a elas (MINAYO, 2009, p. 14).

Ghedin e Franco (2011) mostram que a ciência, como fenômeno social e político, é marcada pela historicidade e embebida dos valores, representações e concepções vigentes em determinado tempo e espaço, o que não é diferente no campo da pesquisa em educação. Para esses autores, a própria dinâmica dos processos educativos, enquanto práticas sociais, demanda novas maneiras de fazer pesquisa que atendam às mudanças contínuas da educação.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa apresenta uma característica denominada por Flick (2009) de “adequação como princípio orientador”. Cada contexto, disciplina ou objeto de pesquisa possui especificidades que devem ser atendidas em termos teóricos e metodológicos. Assim, a pesquisa qualitativa tem se consolidado como paradigma de investigação das Ciências Humanas, em seus diversos campos de conhecimento, inclusive na Educação. Denzin e Lincoln (2005) definem a pesquisa qualitativa como

[...] uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Consiste num conjunto de práticas materiais interpretativas que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo. Elas convertem o mundo numa série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e registros para o *self*. Neste ponto, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativista e naturalista do mundo. Isso significa que os pesquisadores qualitativos estudam coisas em seus ambientes naturais, tentando compreender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas atribuem a eles (DENZIN; LINCOLN, 2005, p. 3)<sup>5</sup>.

Neste estudo parto do pressuposto de que a realidade é multifacetada e produzida pela interação entre os sujeitos por meio dos discursos produzidos. Compreendê-la exige, portanto, interpretá-la (BORTONI-RICARDO, 2008). É pelo reconhecimento do caráter interpretativista da pesquisa qualitativa que posicione este estudo nessa tradição. Mais especificamente, esta pesquisa se ocupa das relações que emergem a partir da interação dos sujeitos inseridos em um espaço institucional de formação acadêmica, a sala de aula. Portanto, se baseia nas subjetividades da pesquisadora e dos participantes<sup>6</sup>.

## 2.2 A abordagem etnográfica

Conforme mencionei, a presente pesquisa filia-se à tradição qualitativa. Por desejar imergir em uma realidade para compreendê-la de forma holística, considero que a pesquisa de base etnográfica tenha sido a abordagem metodológica adequada para sua condução. Mais especificamente, posicione esta investigação dentro do que Green e Bloome (2005) e Bloome e Beauchemin (n.d.) denominam pesquisa de *base etnográfica em sala de aula*.

A etnografia, abordagem metodológica de pesquisa desenvolvida originalmente na Antropologia, ocupa-se da descrição e do estudo das culturas e das sociedades, tendo em vista

---

<sup>5</sup> Todas as traduções dos textos originalmente em língua inglesa são de minha autoria.

<sup>6</sup> Vale ressaltar, contudo, que reconhecer a presença das subjetividades não significa falta de rigor metodológico. Ao contrário, trata-se de lançar mão da subjetividade como instrumento de trabalho para a criação de significados, conforme Cardoso (1984). No caso deste trabalho, os significados são aqueles produzidos na interação entre os participantes de uma sala de aula.

seus costumes, práticas, valores, crenças e comportamentos (ANDRÉ, 1995). Para Spradley (1980), a etnografia deixou de ser uma abordagem de pesquisa voltada apenas para as culturas consideradas exóticas e se tornou um instrumento fundamental para a compreensão do nosso multiculturalismo social e também de nós mesmos. Além disso, Spradley (1980) comenta que no campo educacional, a etnografia permite que a educação seja compreendida a partir do olhar dos alunos, ou seja, a partir de uma perspectiva êmica.

Conforme a tradição antropológica, a abordagem etnográfica é necessariamente orientada por uma teoria da cultura (GREEN; BLOOME, 2005). Geertz (2008) defende que a cultura é essencialmente semiótica. Nas palavras do antropólogo:

O conceito de cultura que eu defendo [...] é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície (GEERTZ, 2008, p. 4).

Se a cultura possui caráter semiótico, a linguagem permeia toda a sua constituição. Bloome e Beauchemin (n.d.) assinalam que, na etnografia em sala de aula, cultura e linguagem têm sido compreendidas como um processo contínuo. Citando Agar (1994), esses autores mostram a indissociabilidade entre cultura e linguagem, pois, “[...] o que e como professores e alunos constroem a vida da sala de aula se dá pela linguagem (incluindo a verbal, não-verbal, e ações prosódicas), enquanto a linguagem também constitui a substância tanto do currículo formal quanto do currículo oculto” (BLOOME; BEAUCHEMIN, n.d., p. 8).

A noção de cultura que atravessa esta pesquisa é, em consonância com Geertz (2008), aquela que se pauta na produção de significados. Isso se dá por meio da interação permanente entre os sujeitos na e pela linguagem que, no contexto estudado, produzem a cultura da sala de aula (GREEN; BLOOME; 2005; GREEN; CASTANHEIRA, 2012). Cultura e linguagem são, portanto, elementos de um mesmo processo dialético que dá origem a discursos que permitem apreender sentidos e formas e conviver em grupo no espaço da sala de aula.

### **2.3 Pesquisa de base etnográfica em sala de aula**

Até o momento abordei aspectos genéricos sobre a pesquisa qualitativa e a pesquisa etnográfica, bem como a noção de cultura adotada neste trabalho. Nesta Seção, comento

especificamente sobre a abordagem metodológica que emprego nesta pesquisa: a da pesquisa de base etnográfica *em sala de aula*.

Green e Bloome (2005) diferenciam etnografia e estudos etnográficos *da sala* de aula e etnografia e estudos *na* sala de aula. A etnografia *da* sala de aula é conduzida por cientistas de outras áreas disciplinares e utiliza a educação, a escola e a sala de aula, como espaço de produção do conhecimento para determinado campo do saber, por exemplo, a Antropologia e as Ciências Sociais. A etnografia *na* sala de aula, por sua vez envolve pesquisadores da educação e educadores que buscam gerar conhecimentos para sua própria área. Para Green e Bloome (2005, p. 186),

[...] os estudos *na* educação podem ser heurísticamente definidos como estudos baseados no conhecimento derivado do campo da Educação e no *background* histórico da etnografia na antropologia e na sociologia. Esses estudos, entretanto, são guiados por questões, propósitos, necessidade e preocupações educacionais, os quais, como mostramos anteriormente, dão forma ao caráter específico da *etnografia em educação* (grifos originais).

Pelas especificidades da pesquisa etnográfica aplicada à Educação, André (1995) defende que nem todos os requisitos da etnografia no modelo antropológico precisam ser levados a cabo, sem que isso invalide a qualidade etnográfica da pesquisa. Isso significa que, para a autora, na Educação se tem feito pesquisa *de base etnográfica*. Em suas palavras:

Em que medida se pode dizer que um trabalho pode ser caracterizado como do tipo etnográfico em educação? Em primeiro lugar quando ele faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos (ANDRÉ, 1995, p. 28).

Para Green e Bloome (2005) a etnografia realizada na educação é, na verdade, uma pesquisa de base etnográfica. Esses autores ressaltam a importância em não se confundir um estudo etnográfico com uma abordagem qualitativa, a qual utiliza ferramentas etnográficas, como a observação, as notas de campo e as entrevistas.

O presente estudo é de base etnográfica, não se tratando de uma etnografia, conforme a tradição antropológica, mas sim utilizando o espaço cultural, físico, intelectual (GREEN; BLOOME, 2005) e epistemológico (PIMENTA; LIMA, 2005) da sala de aula de estágio. Desse modo, assumo uma atitude etnográfica, fazendo uso das técnicas da observação participante, bem como, de entrevistas em profundidade e da análise documental.

## 2.4 Procedimentos e instrumentos de geração de dados

Os dados são o elemento básico de uma pesquisa (GRIFFE, 2012). São eles, os elementos que nos permitem realizar a conexão entre teoria e prática, ou seja, entre nossas ideias sobre o mundo e o mundo como ele é. Assim, os dados nos permitem o acesso ao que foi visto pelo pesquisador e, a partir disso, dar credibilidade à sua pesquisa, pois, com os dados podemos fazer articulações para além de nossas opiniões.

Com base nos preceitos da pesquisa de base etnográfica em educação, em consonância com a questão de pesquisa deste trabalho e com a natureza do objeto de estudo, os procedimentos eleitos para a geração dos dados foram: a observação participante e notas de campo, questionário semiestruturados, entrevistas, gravação em áudio das aulas e sua transcrição e análise documental. A seguir, abordo brevemente cada um deles.

## 2.5 Observação participante e notas de campo

A observação é componente característico da pesquisa etnográfica, ainda que existam estudos etnográficos que prescindem dela (ANGROSINO, 2009). É também um método de geração de dados na pesquisa qualitativa em geral. Griffie (2012) defende a observação como um instrumento de coleta de dados e afirma, citando West (1994), que ela “é o ato de observar algo e registrar os resultados de maneira a produzir dados que possam ser analisados e interpretados” (WEST, 1994 *apud* GRIFFEE, 2012, p. 130).

Para Marshall e Rossman (1995, *apud* TAKYI, 2015), a observação participante é uma abordagem de pesquisa qualitativa que permite ao pesquisador acompanhar o que os participantes dizem, fazem e vivem no seu dia a dia. Além disso, por meio da observação participante, é possível apreender seu ponto de vista sobre a realidade.

Takyi (2015) defende que a “observação participante” significa o pesquisador assumir uma postura de “participante” e “observador”. Assim, pesquisador deve buscar uma aproximação com os sujeitos da pesquisa e estabelecer relações amigáveis, a fim de se inserir profundamente em determinada cultura (realidade) sem perder de vista o seu objetivo de pesquisa. Desse modo, a proximidade entre pesquisador e informantes permitirá trocas mais honestas, voluntárias e colaborativas entre os sujeitos.

Concordo com Takyi (2015) sobre a posição do pesquisador como “participante observador”. Entretanto, o tempo relativamente curto de convívio com os participantes, pela própria duração do fenômeno observado, aliado à natureza do contexto de pesquisa, não me



permitiu assumir um papel mais participativo naquele ambiente. Era meu interesse garantir sobretudo, que as interações na sala de aula ocorressem o mais naturalmente possível, com o mínimo de interferência da pesquisadora. Assim, assumi a “observação participante” e minha participação na sala de aula se limitou a frequentar todas as aulas da disciplina (o que por si só provoca alterações na dinâmica costumeira da sala de aula), ao convívio cordial com os alunos e a interações com Janice, a professora formadora, nos intervalos das aulas. Ainda assim, considero ter tido um bom trânsito com a turma, em especial, com os alunos que concordaram em participar da pesquisa.

## 2.6 A observação da sala de aula da disciplina Estágio Supervisionado I

A observação das aulas da disciplina Estágio Supervisionado I foi realizada durante o segundo semestre letivo de 2017. Dos 16 encontros previstos para as oito semanas de aulas presenciais (meses de agosto e setembro), foram efetivados oito, conforme Quadro 1.

Quadro 1. Aulas presenciais da disciplina Estágio Supervisionado I

Aulas presenciais	
Agosto	Setembro
17/08/2017	12/09
22/08/2017	14/09
24/08/2017	26/09
29/08/2017	
31/08/2017	

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse período foram tomadas notas de campo, registradas em um editor eletrônico de textos. Essas notas serviram de base primária para as análises. Registre o cotidiano da turma, levando em conta os eventos que ocorreram na sala de aula e o modo como a interação entre alunos e professora foi construída. Para obter um registro mais preciso, no percurso da pesquisa optei por realizar gravação em áudio das aulas, com sua posterior transcrição. Portanto, possuo o registro em áudio dos encontros ocorridos no mês de setembro. Isso permitiu o aprofundamento das notas de campo, principalmente pela possibilidade de retornar às falas proferidas por Janice e seus alunos sempre que necessário para a análise.

A transcrição das interações gravadas em áudio é em si, uma forma de interpretação. Conforme Green, Franquiz e Dixon (1994), a transcrição de conversas é uma representação, uma reconstrução e não a conversa propriamente dita. Para os autores, trata-se de um processo interpretativo, que parte de um ponto de vista teórico. É por isso, um ato político. Dessa forma, compreendo a transcrição como um ato situado e não neutro, que faz parte do processo de geração e de interpretação dos dados. Registro também que, em virtude do grande volume de dados gerados, optei por transcrever apenas as partes relevantes das aulas gravadas para a análise, depois de repetidas escutas e tomadas de notas, ressaltando assim, que a própria escolha dos excertos transcritos é parte do processo de interpretação e análise.

## 2.7 Questionários

Durante o período das observações apliquei para os alunos um questionário<sup>7</sup> em formato eletrônico. Os participantes puderam respondê-lo *on-line*, por meio de um *link* disponibilizado via *e-mail*. Acredito que a opção pelo formato eletrônico tenha facilitado seu envio e preenchimento pelos participantes e o tratamento dos dados, pois as respostas foram recebidas em formato de planilha eletrônica.

Seliger e Shohamy (1989) definem questionários como uma forma de coleta de dados impressa (no nosso caso, eletrônica) que se difere da entrevista porque normalmente geram respostas escritas e, não raro, anônimas. Os autores observam que entrevistas e questionários são geralmente utilizados em combinação e que, em ambos os casos, o nível de explicitação das respostas depende de como esses instrumentos de coleta são delineados. Uma das vantagens do questionário é sua utilidade para o levantamento de dados não observáveis.

Seguindo as orientações de Zacharias (2012), incluí no questionário alguns elementos importantes, como um pequeno texto que contém objetivos, instruções claras e curtas, agradecimentos, seção de informações demográficas dos participantes e um formulário de consentimento.

O questionário foi aplicado em formato eletrônico e conteve uma mescla de 24 questões fechadas e cinco abertas, por meio das quais foram obtidas informações biográficas, acadêmicas e profissionais dos alunos, além de crenças e expectativas relacionadas à formação de professoras de língua inglesa e o estágio supervisionado. Para responder às questões fechadas, os alunos deveriam selecionar a(s) caixa(s) que continha(m) a(s)

---

<sup>7</sup> O questionário pode ser consultado na íntegra no APÊNDICE 3.

resposta(s) adequada(s). Para as questões abertas, os alunos deveriam redigir pequenos textos. Cinco alunos submeteram suas respostas, que foram convertidas automaticamente em uma planilha eletrônica, o que facilitou sua sistematização e análise. Desse modo, as respostas iniciais a essas questões puderam ser retomadas, esclarecidas e aprofundadas com as entrevistas.

## 2.8 Entrevistas

Para aprofundar os dados obtidos por meio da observação das aulas, notas de campo e do questionário respondido pelos alunos, realizei entrevistas com os alunos participantes. Seis discentes aceitaram ser entrevistados<sup>8</sup>. Busquei, assim, compreender em maior profundidade suas crenças e atitudes em relação ao ensino e à aprendizagem da língua inglesa na escola básica, o papel do estágio em sua formação e sua experiência na disciplina de estágio a partir de uma perspectivaêmica, ou seja, na perspectiva dos participantes. As entrevistas foram realizadas próximo ao final do curso, quando os alunos já estavam prestes a encerrar suas atividades de estágio nas escolas. Decidi realizá-las nesse momento porque eles já teriam percorrido grande parte do seu percurso na disciplina e, dessa forma, teriam condições de articular sua experiência e suas ideias com mais segurança.

Minayo (2009, p. 64) afirma que a entrevista pode ser considerada uma “conversa com finalidade”. Por outro lado, Zacharias (2012) registra que apesar de possuírem elementos em comum, entrevista e conversa são diferentes porque a primeira possui uma intencionalidade de pesquisa. Zacharias (2012) também esclarece que as entrevistas podem ser estruturadas, semiestruturadas e abertas. Cada uma é adequada para determinado tipo de levantamento e análise de dados que se deseja e para o nível de aprofundamento que se busca obter nas respostas. Assim, quanto menos estruturada, maior o grau de aprofundamento possível e, por outro lado, mais complexa a compilação e análise dos dados.

No caso deste estudo, adotei a entrevista semiestruturada por ser mais flexível do que a entrevista estruturada. Segundo Zacharias (2012), essa abordagem permite a mudança de ordem das questões e também a formulação de novas perguntas que surgem como necessárias no decorrer da entrevista. Além da retomada de pontos relevantes que surgiram nas respostas ao questionário e da abordagem de questões percebidas durante a observação, a entrevista

---

<sup>8</sup> O convite para participação foi feito ao final da primeira aula presencial, após eu me apresentar para a turma e explicar, em linhas gerais, do que se tratava a pesquisa.

semiestruturada, durante sua condução, proporcionou a possibilidade de levantar outros questionamentos que emergiram das falas.

Em relação à análise dos dados gerados nesse tipo de abordagem semiestruturada, Zacharias (2012) afirma que ela permite a comparação das respostas fornecidas pelos participantes, preservando certo grau de flexibilidade e de individualidade.

O registro das entrevistas foi realizado por meio de gravação em áudio e sua posterior transcrição. Optei pela transcrição simples das falas, pois a análise se baseou, primordialmente, no conteúdo dos enunciados. As passagens enfatizadas nas enunciações foram destacadas em negrito. As partes suprimidas foram indicadas com o uso de reticências entre colchetes: [...]. Hesitações, emoções e linguagem não-verbal, como risos e gestos foram indicadas entre parênteses. Informações adicionadas para maior inteligibilidade das falas dos participantes foram registradas entre colchetes. Nas partes em que se fizeram necessárias, foram realizadas adequações das falas dos participantes para atender a norma culta, sem prejuízo da fidelidade do que foi dito. Por exemplo, reduções, como “tá” e “cê”, típicas da oralidade, foram transcritas como “está” e “você”, conforme a ortografia padrão. Optei por proceder dessa forma para evitar possíveis constrangimentos aos participantes.

Com a transcrição das entrevistas e com as notas tomadas durante sua realização foi possível identificar padrões ou pontos recorrentes sobre os assuntos abordados entre os participantes: modos de se relacionar na sala de aula, sentidos atribuídos para o estágio, questões pertinentes à disciplina, à própria formação e à Instituição de Ensino, sendo possível chegar a categorias de análise, levando em conta todo o conjunto de dados previamente gerados.

## **2.9 Análise de documentos**

Spradley (1980) defende que no estudo etnográfico das culturas existem três elementos que importam ao pesquisador: os comportamentos dos sujeitos, os saberes por eles elaborados e transmitidos e os artefatos que eles produzem e utilizam. Dessa forma, os artefatos produzidos pelos alunos e pela professora para a disciplina, conforme Spradley, são um dos três elementos importantes para compreender a cultura da sala de aula. Para Mason (2002), os documentos, como artefatos culturais, expressam e representam aspectos relevantes do mundo social e nos permitem interpretar elementos da cultura através deles.

Compuseram o *corpus* os documentos produzidos pela professora formadora para a disciplina, a saber: a ementa da disciplina, o cronograma e uma carta de boas-vindas intitulada

“*Welcome from Dr. Janice*”. A análise de documentos também incorporou a produção escrita dos alunos, realizada em formato físico e eletrônico, elaborada para a disciplina e durante o estágio nas escolas, quais sejam: anotações, trabalhos escritos de naturezas diversas, portfólios de estágio e mensagens eletrônicas no Moodle.

Portanto, a análise desse ambiente de aprendizagem virtual foi imprescindível porque existiu uma relação estreita entre o Moodle e a sala de aula física, na medida em que foi utilizado como espaço de interação não presencial para fins pedagógicos.

## 2.10 Análise e problematização

Os dados gerados por meio das entrevistas, respostas aos questionários, observação das aulas e leitura da produção textual de Janice e dos alunos para a disciplina foram analisados a partir do referencial teórico-metodológico que foi articulado nesta dissertação: a pesquisa de base etnográfica *em* sala de aula. A compreensão da sala de aula como socialmente construída (GREEN; DIXON, 2004) é central para a análise, pois

A natureza socialmente construída da vida nas salas de aula se torna visível nos padrões que os membros constroem à medida que interagem uns com os outros ao longo do tempo. Esses padrões influenciam as expectativas de participação nos eventos e na vida diária, os papéis e relações possíveis, os tipos de atividades disponíveis e as oportunidades de aprendizado que são construídas (GREEN; DIXON, 2004, p. 1).

Ancorada nas observações de Green e Dixon (2004) pude perceber os desdobramentos da consolidação dos padrões que emergiram na vida da sala de aula por meio da linguagem. Por isso, o interesse em perceber os padrões que se revelam tanto pela interação verbal no cotidiano desse espaço quanto os que emergiram nos registros escritos que foram produzidos por seus atores.

No primeiro momento, pela leitura e escuta sistemática dos dados foi possível identificar a recorrência de padrões de comportamento e interação que emergiram no decorrer do semestre. Esse processo também permitiu a identificação de quebras nesses padrões ou desencontros de percepções entre as formas como os eventos em sala de aula eram percebidos pelos seus participantes, ao que Green e Dixon (2004) denominam de “*frame clash*” (conflito entre quadros de referência) ou ao que Kumaravadivelu (2003) nomeia de “*perceptual mismatches*” (desencontro de percepções). Assim, a ideia de quebra ou de desencontro foi central para a abordagem e análise do *corpus*. As categorias de Kumaravadivelu (2003) não foram utilizadas propriamente como princípios de análise, ainda que em alguns momentos,

tenham sido mobilizadas na interpretação de certos eventos. Desse modo, utilizei, sobretudo as ideias desse autor como inspiração para a compreensão do que se desenrolou em sala de aula como uma série de desencontros, aos quais denominei *desencontros de experiências*, *desencontros de tempos* e *desencontros de desejos*.

Em seguida, ao analisar aquilo que identifiquei como desencontros, uma perspectiva complementar se fez necessária: as resistências. Grande parte dos desencontros elencados possui uma relação estreita com padrões de resistência que emergiram no cotidiano da sala de aula. Para discutir essa questão, me apoiei principalmente em Seidel e Tanner (2014), a partir da leitura de seu estudo sobre os motivos da resistência dos alunos do ensino superior frente à inovações pedagógicas. Além disso, outras questões teóricas como a condição docente se mostraram importantes para balizar as discussões. Nesse aspecto foram importantes as contribuições dos estudos de Forattini e Lucena (2015), que abordam o adoecimento docente no ensino superior numa perspectiva de precarização do trabalho, e de Silva, Bolsoni-Silva e Loureiro (2018), cuja pesquisa trata do crescimento do adoecimento psíquico entre professores do ensino básico e superior. Por isso, os dados foram utilizados conforme a sua recorrência e a sua relevância nos eventos ocorridos em sala de aula e, também para a ilustração das análises, principalmente por refletir: os padrões observados ou a quebra desses padrões, assim como das suas respectivas expectativas construídas.

Nesta etapa, percebi a necessidade, em virtude da expressividade dos dados observados, de adotar uma abordagem metodológica complementar à da pesquisa etnográfica e sala de aula: o estudo de caso. Conforme Leffa (2002, p. 15), o “estudo de caso é um tipo de pesquisa qualitativa, com ênfase maior na exploração e descrição detalhada de um determinado evento ou situação, sem a preocupação de descobrir uma verdade universal e generalizável”. O estudo de caso possui caráter indutivo e as teorias são geradas a partir de observações empíricas, que levam em conta a interação entre os dados e sua análise.<sup>9</sup> Ao observar as resistências e as interações em sala de aula, notei que se destacavam as relações dos alunos Sally e Zion com a professora formadora. Por isso, decidi tratá-los de forma individual, como casos, sempre tentando estabelecer sua interrelação com todo o contexto em que emergiram.

No terceiro momento, recorri à cristalização dos dados (ELLINGSON, 2009) obtidos por meio das diversas técnicas de geração empregadas (notas de campo, observação, gravação

---

<sup>9</sup> Para um estudo sobre o estudo de caso na LA, ver: DUFF, P. A. **Case Study in Applied Linguistics**. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008.

e transcrição das aulas, entrevistas, questionário e análise documental). A cristalização de dados é uma abordagem de tratamento e análise do *corpus* que se diferencia da triangulação, método tradicional empregado nas pesquisas. Conforme a autora, a cristalização permite a conjugação de múltiplas formas de análise na pesquisa qualitativa. Para ela,

[...] a cristalização combina múltiplas formas de análise e múltiplos gêneros de representação em um texto ou uma série de textos relacionados coerentes, construindo uma explicação rica e abertamente parcial de um fenômeno que problematiza sua própria construção, enfatiza a vulnerabilidade e a parcialidade do pesquisador, argumenta sobre os significados construídos socialmente e revela a indeterminação das afirmações sobre o conhecimento até mesmo enquanto as produz (ELLINGSON, 2009, p. 4).

A interpretação e problematização dos dados levou em consideração a articulação entre o contexto imediato em que foram produzidos os discursos (interações verbais entre os participantes, respostas às entrevistas e aos questionários, documentos e artefatos produzidos para e na disciplina) e contextos mais amplos, que se relacionam com as políticas públicas, práticas curriculares e relações institucionais e de trabalho, bem como, os aspectos históricos da formação de professoras. Nesse sentido Silva *et al* (2010) ressaltam que

A pesquisa etnográfica, tendo como referência as investigações de ANDRÉ (1997, 2008) revela paisagens que se tecem no cotidiano pedagógico da escola, da sala de aula e das interações das professoras e alunos e que nos ajudam compreender o universo educacional no seu macro e micro contexto social, cultural e histórico, em que esta acontece. Essa compreensão se dá porque a pesquisa etnográfica traz, para o centro do discurso, o que ainda não está visível e dizível na cultura escolar como um todo, na sala de aula e nas interações interpessoais reveladas nos cantos físicos e subjetivos do cotidiano escolar (SILVA *et al*, 2010, p. 10-11).

Por fim, vale registrar que foi gerado um grande volume de dados que subsidiaram as análises. Em virtude das limitações desta pesquisa, foi necessária uma seleção daqueles mais relevantes para esta dissertação. Por isso, nesse trabalho os dados que serviram de base para discussões e reflexões foram selecionados conforme sua recorrência ou sua relevância na ilustração das análises.

### 3 O CAMPO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Com o objetivo de traçar um panorama do lócus da presente pesquisa, neste capítulo apresento o contexto pesquisado e seus participantes. Início com uma breve apresentação do Curso de Letras estudado. Em seguida, apresento a disciplina Estágio Supervisionado I<sup>10</sup>, sua ementa, objetivo, cronograma, atividades planejadas e orientação teórica. Portanto, abordo a sala de aula em seus aspectos físicos e culturais e finalizo com a caracterização dos participantes — alunos e professora formadora.

#### 3.1 O Curso de Letras

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma turma do turno da manhã da disciplina de Estágio Supervisionado I ministrada para o curso de Letras — Licenciatura em Língua Inglesa, de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública do sudeste brasileiro. Essa instituição recebeu nota máxima na última avaliação do Índice Geral de Cursos (IGC), em 2017, conforme informações disponíveis na página eletrônica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira — INEP<sup>11</sup>.

O curso de Letras na IES em questão oferece um total de 14 habilitações, distribuídas nas modalidades bacharelado e licenciaturas simples e duplas, nos turnos diurno e noturno, conforme mostra o Quadro 2.

Quadro 2. Modalidades e Habilitações de graduação ofertadas pela Faculdade pesquisada

Habilitação	Modalidade			
	Licenciatura		Bacharelado	
	Diurno	Noturno	Diurno	Noturno
Português				
Inglês				
Alemão				
Espanhol				
Francês				
Italiano				
Grego				
Latim				

<sup>10</sup> Convencionou-se chamar a disciplina Estágio Supervisionado I para preservar o anonimato dos participantes.

<sup>11</sup> Dados disponíveis em <http://portal.inep.gov.br/indice-geral-de-cursos-igc>. Acesso em: 21 dez 2018.



Linguística				
<b>Quadro 2. Modalidades e Habilitações de graduação ofertadas pela Faculdade pesquisada (Continuação)</b>				
Português - Francês				
Português - Alemão				
Português - Italiano				
Português - Grego				
Português - Latim				

Fonte: Informações disponibilizadas na página eletrônica da ofertante<sup>12</sup>

Os cursos da modalidade bacharelado possuem duração prevista de oito semestres e as disciplinas obrigatórias são integralmente cursadas na Faculdade de Letras. Os cursos da modalidade Licenciatura são realizados em nove semestres e as disciplinas obrigatórias também são cursadas na Faculdade de Letras, com exceção das Licenciaturas em Inglês e Espanhol. Nessas duas habilitações, as disciplinas de Estágio são oferecidas pela Faculdade de Educação.

O Projeto Pedagógico do Curso (PP) vigente durante a condução deste estudo datava do ano de 2007. O documento declara que o curso de Letras, desde sua fundação, há mais de sete décadas, tem a vocação de formar professoras para a escola básica, embora a instituição ofereça também a formação de bacharéis. De acordo com o texto do PP, o curso é organizado em consonância com o Artigo 6º das Diretrizes Nacionais para a Formação das professoras da Educação Básica, Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002).

Na época da elaboração do Plano Pedagógico, a Resolução que versava sobre a carga horária dos cursos de licenciatura em vigor era a CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que determinava carga horária de 2.800 horas para os cursos de licenciatura, das quais 400 eram destinadas ao estágio supervisionado. Seguindo os documentos oficiais, o curso de Letras se organizava da seguinte maneira:

- a) 400 horas de prática como componente curricular;
- b) 400 horas de estágio curricular supervisionado (a partir da segunda metade do curso);
- c) 1800 horas de conteúdo curricular de natureza científico-cultural;
- d) 200 horas de outras atividades acadêmico-científico-culturais.

A Resolução mais recente, a CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, amplia a carga horária mínima das licenciaturas para 3.200 horas, mas mantém a do estágio supervisionado

<sup>12</sup> Oculto o endereço para preservar o anonimato dos participantes da pesquisa.

em 400 horas. O documento deixa a organização do estágio a cargo das IES. No contexto desta pesquisa, o ES era realizado em duas disciplinas de 210 horas, perfazendo um total de 420 horas. No primeiro estágio supervisionado os alunos deveriam realizar suas no Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano. No segundo, as atividades deveriam ser realizadas no Ensino Médio, do 1º ao 3º ano. O Projeto Pedagógico prevê que o estágio deve compreender:

- a) sessões de orientação presenciais ou mediadas por computador;
- b) planejamento individual e elaboração de projeto de estágio;
- c) análise e elaboração de material didático;
- d) atividades de observação e de ensino nos sistemas públicos ou privados da educação básica;
- e) elaboração e apresentação de relatório final de estágio.

Além disso, é facultado ao estudante, por uma Resolução da Câmara de Graduação da IES, a dispensa de até 50% da carga horária de estágio, mediante comprovação de exercício da docência na escola básica.

### **3.2 A disciplina**

A disciplina Estágio Supervisionado I foi ofertada na modalidade semipresencial. Possuía carga horária de 210 horas, distribuídas entre 150 horas teóricas, ministradas em encontros presenciais na IES e atividades *on-line* via Moodle<sup>13</sup>, além de 60 horas práticas que são realizadas pelos alunos estagiários na escola básica, no Ensino Fundamental II.

A ementa da disciplina, em consonância com o Artigo 6º das Diretrizes Nacionais, Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002, previa que o estágio era composto de: “Fundamentação teórica, reflexão crítica, observação participante, planejamento e prática da docência no ensino da língua estrangeira no ensino fundamental, com ênfase nas escolas urbanas brasileiras”. Portanto, trata-se de uma disciplina que priorizou a observação da prática de ensino e sua problematização contextualizada para o ensino de inglês em nossa realidade escolar.

---

<sup>13</sup> O Moodle é uma plataforma virtual de aprendizagem utilizada pela instituição de ensino como suporte para as aulas presenciais e como ambiente de aulas virtuais. Na plataforma é possível ter acesso a arquivos diversos, como textos e vídeos. O Moodle também possui uma gama de recursos que permitem a criação, submissão e avaliação de tarefas, além do gerenciamento de turmas e do acompanhamento de notas e de frequência, por meio de um diário de classe. Oferece, ainda, ferramentas de troca de mensagens de texto, fóruns de discussão e uma caixa de correio individual. O acesso ao ambiente virtual é garantido às professoras e aos alunos matriculados, e é realizado por meio de *login* e senha gerados a partir do ingresso na universidade.

O curso foi organizado em três momentos. No primeiro, os alunos compareceram à Faculdade para os encontros de orientação com a professora formadora. Ao completar a carga horária teórica, os estudantes partiram para o segundo momento, que consistiu na realização das observações e demais atividades de estágio nas escolas básicas. O terceiro momento compreendia o retorno à sala de aula para a entrega e apresentação dos trabalhos finais. Entretanto, por razões que veremos mais adiante, a submissão dos trabalhos foi realizada via Moodle e não houve o último encontro.

As aulas tiveram início no mês de agosto, conforme o Cronograma disponibilizado no Moodle. Os encontros foram realizados às terças e quintas-feiras, com início às 7:50h e término às 11:30h. De acordo com o planejamento, uma semana a cada mês seria dedicada a atividades na modalidade semipresencial. Com base no documento, a distribuição dos encontros seria:

Quadro 3. Distribuição das aulas presenciais da disciplina Estágio Supervisionado I

Mês	Número de Aulas presenciais Terças e Quintas	Número de Aulas no Moodle Terças e Quintas	Total de aulas
Agosto	7	2	9
Setembro	5	2	7
Outubro	6	2	8
Novembro	6	2	8
Dezembro	--	--	--
<b>Total de aulas</b>	<b>24</b>	<b>8</b>	<b>32</b>

Fonte: Elaboração da autora.

Dessa forma, ao longo de 16 semanas, foram planejados 32 encontros presenciais. Dentro das aulas presenciais estavam contabilizadas as horas de atividades de estágio na escola. A previsão era de que os alunos saíssem para campo na primeira semana do mês de outubro e retornassem na última semana do mês de novembro. Assim, antes da saída para campo, haveria 12 encontros presenciais entre os meses de agosto e setembro e quatro aulas no Moodle. Por fim, o mês de dezembro foi reservado para a realização de exames especiais e fechamento do diário eletrônico.

A plataforma Moodle era utilizada em conjunto pelos alunos da Turma I (manhã) e da Turma II (noite), que cursavam a mesma disciplina. Assim, apesar de não compartilharem o espaço físico, esses alunos compartilhavam o mesmo espaço virtual. Os informes eram dados via Moodle e os textos da bibliografia também eram disponibilizados *on-line*. As tarefas

semanais eram dispostas e organizadas semana a semana, na plataforma. Havia fóruns<sup>14</sup> para postagem das atividades, inclusive do trabalho final. Também foram abertos fóruns para discussão e para resolução de dúvidas *on-line* sobre o estágio.

A bibliografia básica da disciplina trazia textos como “Learning to Read the World Through Other Eyes” (ANDREOTTI; SOUZA, 2008); “A review of critical literacy beliefs and practices of English language learners and teachers” (FAJARDO, 2015); “Critical Literacy, foreign language teaching and the education about race relations in Brazil” (JORGE, 2012); “Livros Didáticos de Línguas Estrangeiras: Formação de professores, Justiça Social e Letramentos” (JORGE, 2014); “Línguas Estrangeiras em Evidência” (JORGE, 2016); “O letramento crítico no ensino de língua inglesa” (SOARES, 2014) e “The struggle for the soul of teaching and teacher education in the USA” (ZEICHNER, 2014). Toda a bibliografia seguia a orientação teórica dos estudos críticos na Linguística Aplicada<sup>15</sup>. Também foram disponibilizados textos a respeito dos temas: escrita reflexiva, contrato de aprendizagem, agência do professor (*teacheragency*), filosofia de ensino, biografia de aprendizagem e portfólio de ensino.

As atividades em sala de aula e as avaliações programadas eram de naturezas diversas e compreendiam aulas expositivas, discussões sobre a bibliografia e apresentação de trabalhos. Além disso, a professora planejou a produção de atividades escritas, como textos reflexivos, contrato de aprendizagem, filosofia de ensino, e portfólio de ensino.

### 3.3 Os alunos

A turma que acompanhei contava com dez alunos da licenciatura em língua inglesa regularmente matriculados entre o 8º e 10º períodos, no turno da manhã<sup>16</sup>. Desses, seis aceitaram participar da pesquisa e cinco concordaram em conceder entrevistas e responder a um questionário. Os alunos participantes foram identificados por pseudônimos escolhidos por

---

<sup>14</sup> Fóruns virtuais são recursos disponibilizados *on-line* destinados à interação entre os participantes de uma comunidade virtual (por exemplo, alunos e professores de uma disciplina no Moodle). No Moodle, os fóruns permitem, além de discussão entre membros, por meio de troca de mensagens de texto, o envio de tarefas em formatos diversos, como textos, vídeos e imagens.

<sup>15</sup> Para uma leitura sobre a abordagem crítica na LA e nos Letramentos, ver: MONTE-MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes, 2013. p. 31-50.

<sup>16</sup> Apesar da integralização do curso ser prevista em nove semestres, é possível estender o prazo de conclusão até o limite de 14 semestres letivos.

eles mesmos, a fim de preservar seu anonimato. Dessa forma, este estudo contou com a participação efetiva de seis alunos: Gaia, Luiz, Martins, Pedro, Sally e Zion.

Gaia tinha pouco mais de 20 anos no momento da pesquisa. Ela cursou seus estudos inteiramente em escolas da rede privada. Aprendeu inglês na escola e em cursos de idioma. Seu primeiro curso superior é a licenciatura em língua inglesa. A aluna cursava décimo período do curso (havia atrasado a conclusão no tempo regular em virtude de intercâmbio estudantil), no turno da manhã. Gaia declara que sua primeira opção quando ingressou no curso de Letras era o bacharelado em tradução. Entretanto, com o passar do tempo, interessou-se pela licenciatura. A aluna possuía cerca de cinco anos de experiência na docência do inglês e, naquele momento, lecionava inglês para crianças em uma escola privada. Planejava continuar lecionando para o público infantil após a conclusão do curso. Quando questionada sobre ensinar na escola de ensino básico, Gaia disse que essa não seria uma opção.

Luiz era aluno da continuidade de estudos. Sua primeira titulação foi o bacharelado em língua inglesa. À época, Luiz tinha cerca de 30 anos. Cursou parte de seu percurso em escola pública e parte em escola particular. Afirmar ter aprendido inglês na escola e em cursos particulares. Luiz possuía mais de cinco anos de experiência na docência, tendo lecionado em diferentes seguimentos: cursos de extensão, programas de idiomas voltados para o público universitário e cursos livres. Naquele momento, ele ainda lecionava nos cursos de extensão e no programa de idiomas. O aluno também possuía experiência com atividades de pesquisa, que exerceu durante o bacharelado. Luiz afirmou desejar continuar lecionando após a conclusão do curso. Mencionou, ainda, que gostaria de ter uma experiência no ensino básico público, mas que não se trata de uma prioridade. Seu maior desejo é seguir a carreira acadêmica e ser professor universitário.

Martins, no momento da geração dos dados, tinha cerca de 30 anos. Cursou os Ensinos Fundamental e Médio na escola pública, onde estudou inglês. Também frequentou cursos particulares de idiomas. A licenciatura em Letras foi o segundo curso superior da aluna. Ela havia concluído o curso de Design e Negócios de Moda em outra instituição de ensino, mas não atuou na área. Martins cursava o oitavo período da licenciatura em língua inglesa que, segundo ela, foi sua primeira opção ao ingressar na Faculdade de Letras. A razão da escolha pela licenciatura foi o interesse pelo idioma e a atuação profissional: Martins já atuava, há mais de dez anos, como professora de inglês em cursos de idiomas e também ministrava aulas particulares. Durante a graduação, Martins ocupava um cargo concursado na prefeitura da região metropolitana onde se localiza a Universidade. A aluna afirmava seu desejo na

continuidade da carreira docente após a sua formatura tanto em cursos de idiomas quanto no ensino superior. Martins não planejava ingressar na docência no ensino básico.

Pedro estava próximo aos 35 anos. Ao ingressar na Faculdade de Letras, já havia iniciado outra graduação, mas não a concluiu. Sua primeira opção no curso de Letras foi o bacharelado. Entretanto, por questões de incompatibilidade de horários com o trabalho, Pedro migrou para a Licenciatura. O aluno cursou todo o ensino básico na escola pública, onde estudou inglês. Ele relata também ter aprendido o idioma de forma autodidata. Apesar de cursar o estágio no turno da manhã, Pedro estava regularmente matriculado no nono período do noturno. Para concluir seus estudos, o aluno, que é funcionário de uma empresa estatal com regime de 40 horas semanais, tirou uma licença de 24 meses. Pedro não tinha experiência com a docência e, naquele momento, ainda não havia definido se gostaria de lecionar.

Sally era uma aluna com larga experiência na docência: 12 anos. Com mais de 30 anos naquele momento, a aluna cursava o nono período da licenciatura. Sua primeira escolha na universidade foi o curso de engenharia, que abandonou para cursar Letras, pois afirmou amar dar aulas. Sally cursou o ensino fundamental na rede privada no Brasil e nos Estados Unidos, e o ensino médio na rede privada no Brasil. Estudou inglês em cursos de idiomas em nosso país, com professores particulares e também no exterior. Naquele momento, Sally atuava em diversos segmentos do ensino de línguas, como cursos de idiomas, cursos preparatórios para certificações, cursos empresariais e aulas particulares. Após a conclusão do curso, a aluna pretendia continuar na docência, naqueles mesmos segmentos, e considerava atuar na escola básica da rede privada.

Zion sempre foi aluno da escola pública. Estudou inglês na escola, com professores particulares, em cursos de idiomas no exterior, onde morou por algum tempo. No momento da geração dos dados, o aluno tinha cerca de 30 anos. A licenciatura foi seu primeiro curso superior. Antes de ingressar na Universidade, o aluno cogitou outros cursos, mas se decidiu ao curso de Letras porque já lecionava inglês, embora tenha afirmado ter se arrependido de sua escolha. Naquele momento, com cinco anos de experiência na docência, Zion lecionava em cursos de extensão e também dava aulas particulares de inglês. O aluno afirmou desejar lecionar no ensino superior ou ter sua própria escola de idiomas.

A breve caracterização dos alunos permite notar que se trata de um grupo heterogêneo, mas que partilhavam similaridades: é um grupo formado, na maior parte, de jovens adultos, com metade da turma composta de mulheres e a outra metade, de homens, e que majoritariamente estudou em escolas públicas (integral ou parcialmente). Apesar de terem ingressado no curso de Letras com interesses diversos, acabaram por optar pela licenciatura e

planejam dar aulas após a conclusão do curso, em outros contextos que não a escola básica e o ensino público. Mesmo aqueles que já possuíam uma graduação, como é o caso de Luiz e de Martins, esboçaram o desejo de seguir na docência, mas não na escola básica, como veremos posteriormente.

### **3.4 A professora formadora**

A professora da disciplina, a quem atribuí o pseudônimo “Janice”, é docente do Departamento de Formação das professoras da Faculdade de Educação da IES pesquisada. Janice ministra disciplinas de estágio para o curso de Licenciatura em Inglês há duas décadas. Ela possui formação em Letras e mestrado e doutorado em linguística aplicada.

Janice, costumeiramente fala de sua trajetória pessoal e acadêmica durante as aulas. Possivelmente, como forma de posicionar a si e à disciplina dentro de um contexto de formação que, de acordo com ela, é voltado para a discussão de questões ligadas às teorias críticas na educação de professoras, na linguística aplicada e à promoção da justiça social. Janice se identifica como uma mulher negra, com idade próxima aos 45 anos e de origem popular, que encontrou na educação, não obstante dificuldades concernentes à sua raça e classe social, uma possibilidade de ascensão.

Janice tornou-se professora da IES em questão logo após o término de seu mestrado. Atualmente atua na área da Linguística Aplicada Crítica e se dedicado ao estudo de temas relativos à formação das professoras e ensino de línguas estrangeiras sob as perspectivas da Linguística Aplicada Crítica, da Pedagogia Crítica e da Educação para a Justiça Social. Na época em que ministrava a disciplina, ela ocupava também um cargo administrativo em uma das Pró-Reitorias da IES.

## 4 ESTÁGIO, SALA DE AULA, DESENCONTROS E RESISTÊNCIAS

Neste capítulo apresento o embasamento teórico mobilizado para a compreensão do espaço da sala de aula da disciplina Estágio Supervisionado I. Início o capítulo com algumas considerações a respeito do papel do estágio na formação de professoras, tendo como referência autores da Educação e da Linguística Aplicada que se dedicam ao estudo do tema. Em seguida, registro um breve histórico do estágio supervisionado no Brasil, recorrendo à organização cronológica de sua implementação em diversos momentos da formação de professoras em nosso país. Na sequência, caracterizo a sala de aula como espaço de investigação social. Procuo demonstrar a natureza social, histórica e ideológica que fazem desse espaço um objeto de investigação qualitativo no campo dos estudos sociais. Trato, ainda, da sala de aula sob a perspectiva de construção social e como espaço relacional. Por fim, exploro as noções de “*perceptual mismatch*” (KUMARAVADIVELU, 2003) e de resistência (SEIDEL; TANNER, 2013), que foram conceitos importantes para a compreensão e análise do espaço estudado.

### 4.1 O estágio e a formação do professor

O estágio supervisionado é um momento importante da formação de professoras de inglês porque é por meio dessa experiência que os alunos têm a possibilidade de vivenciar o cotidiano escolar como professores em formação. Nesse sentido, mesmo quando os licenciandos já atuam como professores, seja da escola básica ou de cursos de idiomas, a experiência do estágio é diferente da experiência profissional, pois tem um caráter essencialmente formativo.

Para Fairchild (2010, p. 274), a importância fundamental do estágio na formação de professoras se revela por se tratar “do momento em que o estudante põe o corpo à prova e precisa discursivizar uma série de experiências que o atingem de maneiras nem sempre facilmente dizíveis”. Dessa forma, para além da dimensão puramente técnica, o estágio é oportunidade para reflexão e elaboração de ideias sobre a profissão docente e todo o contexto que a envolve e que, em última instância, é constitutivo da identidade profissional do professor (SILVA, 2014).

Em termos legais, o estágio supervisionado curricular é obrigatório para os cursos de licenciatura, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96



(BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professoras da Educação Básica, Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015). Apesar da redação desses dispositivos legais pregar articulação entre teoria e prática, o que se percebe é que a dicotomia teoria *versus* prática tem dominado as concepções sobre o estágio, de modo que diversos autores notam que o estágio tem sido tradicionalmente representado como “a parte prática” em contraposição ao conteúdo teórico dos cursos de licenciatura (PIMENTA; LIMA, 2005; PIMENTA, 1995; 2012; VALSECHI; KLEIMAN, 2014; ANDRADE; RESENDE, 2010; PICONEZ, 2012).

Almeida e Pimenta (2015) compreendem o estágio como oportunidade de aproximação do professor em formação, a um contexto profissional e não como aplicação de teorias a um contexto real. Nesse sentido, não se trata da prática propriamente dita, mas da experiência do aluno, desde seu lugar de professor em formação. Nas palavras de Pimenta (2012, p. 20) “um curso não é prática docente, mas é a teoria sobre a prática docente e será tão mais formador, à medida que as disciplinas todas tiverem como ponto de partida a realidade escolar brasileira”.

A concepção de aproximação ao fazer docente que é proporcionada pelas experiências de estágio permite considerá-lo como campo de pesquisa (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015), pois o aluno se torna um observador e um participante crítico-reflexivo do que acontece na escola. Nessa direção, Pimenta e Lima (2005) afirmam que o estágio supervisionado é um campo de conhecimento e, portanto, possui estatuto epistemológico. Desse modo, constata-se a relevância da condução de pesquisas sobre o tema nas diversas áreas do saber, em especial a Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2001) e transdisciplinar ou indisciplinar (MOITA-LOPES, 2006).

Pesquisadores brasileiros do campo da Educação, dentre os quais Kleiman (2008), Ghedin (2004) e Pimenta (1995; 2012), têm se dedicado ao estudo dos estágios na formação de professoras. Muitos desses trabalhos se voltam para a discussão do papel dos estágios na formação inicial docente e para a questão da dicotomia entre teoria e prática. Também na Linguística Aplicada (LA), estudiosos como Silva (2012; 2013; 2014), Diniz e Silva (2014), Fairchild (2010), Kleiman e Reichmann (2012); Melo (2012); Reichmann (2012) vêm privilegiando o estágio como campo de investigação. Grande parte dos estudos conduzidos na área da Linguística Aplicada busca uma análise a respeito da produção escrita dos licenciandos, com ênfase nos relatórios de estágio, pois são documentos reveladores de identidades, crenças e reflexões sobre a educação sob o olhar do professor em formação inicial (SILVA, 2014).

## 4.2 Um breve histórico sobre o estágio supervisionado no Brasil

O estágio curricular compreende “as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho” (PIMENTA, 2012, p. 27). Nos currículos das licenciaturas, normalmente ocorre como Prática de Ensino ou como atividade de responsabilidade da Didática. Para melhor situarmos o *status* do estágio curricular no presente, vale a pena examinar rapidamente alguns aspectos históricos dos cursos de formação das professoras em nosso país, considerando sua relação com a prática de ensino e com o estágio supervisionado.

No Brasil, os cursos de formação de professoras tiveram início no século XIX, com a criação das Escolas Normais, cujo foco era a formação das professoras para os anos iniciais do 1º grau. A primeira Escola Normal foi criada em Niterói, em 1835. Nas décadas subsequentes, várias outras foram instaladas em diversas províncias do país (DIDONE, 2007; PIMENTA, 2012). Apesar do objetivo de formar professoras, não foi imediata a preocupação com a didática e com a prática de ensino nesses cursos. Demoraria mais de um século após a criação das Escolas Normais para que o estágio curricular supervisionado fosse estabelecido como obrigatório nos cursos de formação, ainda que de forma questionável quanto à sua duração, distribuição nos currículos e fundamentações teóricas (DIDONE, 2007; PIMENTA; LIMA, 2005).

Foi em 1962 que a prática de ensino, sob a forma de estágio supervisionado, surgiu pela primeira vez na educação superior como componente curricular obrigatório, em decorrência do Parecer do Conselho Federal de Educação nº 292, de 14 de novembro daquele ano (BRASIL, 1962). Com a descentralização do Ensino Superior entre 1950 e 1970, foram criadas várias universidades federais no Brasil e a “prática passou a ter muito mais um significado de treinamento, acompanhando o momento político conservador em plena implantação (ANDRADE; RESENDE, 2010, p. 236)<sup>17</sup>. Até então, a concepção de prática, era

---

<sup>17</sup> O momento conservador ao qual Andrade e Resende aludem é a implantação dos governos militares no Brasil. Embora não seja objetivo desta pesquisa, não posso deixar de registrar que, atualmente, vivemos sob a sombra de uma nova onda de conservadorismo na política, na educação e nas relações sociais. Ao início desta pesquisa, foi aprovada a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241, que vincula os reajustes dos gastos públicos ao índice da inflação. O efeito prático dessa política é o congelamento dos investimentos públicos, o que afeta diretamente a educação. Além disso, enquanto finalizo a escrita desta dissertação, os debates sobre educação, sobretudo com o avanço do projeto “Escola sem partido” (PL 7180/14 e outros), se acirram. Incentivados pela eleição do candidato à presidência Jair Messias Bolsonaro, movimentos conservadores, favoráveis à criminalização do trabalho do professor vêm ganhando força. Soma-se a isso a aprovação do projeto que modifica a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (EM) a partir de 2019. A nova BNCC

a de imitação de modelos considerados bem-sucedidos (PIMENTA, 2012), o que pressupõe a realidade como imutável e os contextos de ensino como homogêneos (PIMENTA; LIMA, 2005). Na área do ensino de línguas estrangeiras, por exemplo, testemunhou-se o emprego e a reprodução de vários métodos que surgiram, cada um a seu tempo, como o método ideal (por exemplo, método direto, método audiolingual, abordagem comunicativa etc.)<sup>18</sup>.

A década de 1970, conforme Didone (2007), foi marcada por um corte nas propostas que visavam ao aprofundamento da especificidade dos Cursos Normais enquanto cursos de formação das professoras em nível médio. Com a Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), o segundo grau passa a ser profissionalizante e o Curso Normal sofre uma reformulação, passando a se chamar “Habilitação ao Magistério”. Contrariamente a uma expectativa de profissionalização da formação, o que ocorreu, de fato, foi que com a homogeneização do currículo, os cursos profissionalizantes tornaram-se, na expressão de Pimenta (2012, p. 54), “um apêndice profissionalizante no segundo grau”.

O Parecer CFE nº 349/72 (BRASIL, 1972), sobre a prática no Magistério determinou que a prática de ensino fosse realizada em escolas da comunidade, sob a forma de estágio supervisionado. Assim surgiu o estágio curricular como componente obrigatório do Magistério, com um discurso de profissionalização e integração de teoria e prática que, na realidade, não se concretiza (PIMENTA, 2012).

A partir dos anos 1980, no cerne dos movimentos de redemocratização da sociedade brasileira, verifica-se a luta dos educadores em prol da formação das professoras, com a revitalização do ensino Normal e a revisão dos cursos de Pedagogia (PIMENTA, 2012). A escola, nesse período, passa a ser vista como uma instituição social cujo objetivo maior é a transformação da sociedade. Por consequência, desenha-se outra proposta para o papel do professor e dos atributos de sua formação. Nesse momento, a deterioração do estágio,

[...] no bojo da deterioração da Habilitação Magistério, demonstrada pelos estudos, pesquisas e depoimentos, [o que] nos leva a concluir que de fato a formação das professoras carece tanto de prática quanto de teoria. Pelo exposto percebe-se que não é possível falar de prática – não há nem uma prática idealizada, nem uma prática meramente instrumentalizadora. Há uma burocratização do estágio, um cumprimento formal do requisito legal (PIMENTA, 2012, p. 75).

---

estabelece a Língua Portuguesa, a Língua Inglesa e a Matemática como únicas disciplinas obrigatórias no currículo do Ensino Médio, indicando uma orientação tecnicista para a formação dos alunos.

<sup>18</sup> Para um estudo cronológico do emprego dos métodos de ensino de língua estrangeira, ver: RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

Desse modo, a última década do Século XX foi marcada por reformas educacionais, em grande medida, como consequência dos movimentos em prol da educação na década anterior (ANDRADE; RESENDE, 2010). Uma dessas reformas foi a Lei nº 9.394/96 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB (BRASIL, 1996), a partir da qual ocorre a municipalização do ensino, assim, o papel da União na Educação Brasileira passa a ser apenas de coordenadoria. Principalmente, no que tange à formação das professoras,

Essa Lei propugnou claramente que a formação dos profissionais da educação deve ter como fundamento, entre outros aspectos, “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”, e, além disso, garantiu que a “formação docente, exceto para a educação superior, deve incluir prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (ANDRADE; RESENDE, 2010, p. 239).

Percebe-se, com isso, pelo menos no nível do discurso, uma preocupação com uma formação que contemple a prática de ensino na forma de estágio curricular supervisionado, orientada por uma superação da histórica dicotomia entre teoria e prática.

Nas duas últimas décadas ocorreram várias alterações na legislação sobre a realização da prática de ensino e estágios nos cursos de licenciatura, instituídas por meio de pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE). Atualmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação das professoras da Educação Básica vigentes, Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), determinam que os cursos de licenciatura devem ter, no mínimo, 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, das quais, 400 devem ser destinadas ao estágio supervisionado, 100 horas a mais do que o inicialmente estabelecido pela LDB.

Vale registrar que a despeito da obrigatoriedade do estágio na formação das professoras e das diretrizes oficiais para o estágio que defendem a articulação entre teoria e prática, ainda prevalece uma visão dicotômica entre ambos. Os estágios continuam sendo, em grande parte, atividade burocrática (PIMENTA, 2005; 2012; BARREIRO; GEBRAN, 2006; SILVA; DINIZ, 2014), realizada apenas nos semestres finais dos cursos de licenciatura, assumindo caráter complementar e mesmo suplementar nos currículos (PICONEZ, 2012).

Mais recentemente, em 2018, A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC), criou o Programa Residência Pedagógica. Trata-se de um programa que compõe a Política Nacional de Formação das professoras e cujo objetivo, de acordo com a CAPES, é possibilitar a imersão da professora em formação na escola básica. Com isso, a Residência Pedagógica visa ao aperfeiçoamento da formação prática dos licenciandos que, orientados por uma professora da

escola e uma da universidade, devem desenvolver, por exemplo, atividades de regência de sala de aula e intervenções pedagógicas. O Programa não é obrigatório e sua implementação nas Licenciaturas se dá por meio de Edital<sup>19</sup>.

A Residência Pedagógica, no entanto, vem recebendo críticas pela fragilidade teórico-metodológica que apresenta (SILVA; CRUZ, 2018). Além disso, o caráter utilitário atribuído à prática na concepção do programa aponta mais uma vez para a problemática hegemonia da dicotomia entre teoria e prática nos estágios e na formação das professoras, de modo mais amplo (SILVA; CRUZ, 2018).

### **4.3 A sala de aula como objeto de investigação social**

Pode-se afirmar que a sala de aula é um espaço praticado, que existe em determinado tempo, sob determinadas condições sociais e históricas e é produzida, enquanto espaço co-construído, por meio das relações entre os sujeitos (NOVELLI, 1997). Esses sujeitos, por sua vez, são heterogêneos e se inscrevem em diferentes filiações ideológicas e discursivas. Essas características nos permitem considerá-la um objeto de investigação das Ciências Sociais. Minayo (2009) considera que existem alguns critérios caracterizadores desse objeto:

- a) ele é histórico, ou seja, as sociedades humanas se constroem e se organizam de formas distintas, mas todas as que compartilham sua existência num mesmo momento possuem algum traço em comum.
- b) possui consciência histórica do objeto. Isso significa que, tanto o pesquisador quanto os participantes têm a capacidade de dar sentido ao seu trabalho intelectual.
- c) existe identidade entre sujeito e objeto. Os participantes da pesquisa e o pesquisador são seres humanos e podem compartilhar uma série de atributos em comum.
- d) possui natureza intrínseca e extrinsecamente ideológica. Isso significa que todo o processo de pesquisa e o olhar para o campo de estudo estão inscritos em determinadas visões de mundo e interesses dos participantes e pesquisadores.
- e) possui caráter essencialmente qualitativo. A realidade social é mais complexa do que nosso conhecimento é capaz de sistematizar, mas as Ciências Sociais

---

<sup>19</sup> O primeiro Edital foi lançado em 2018 e pode ser consultado na página eletrônica da CAPES: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>.

promovem aproximações a essas realidades por meio de suas teorias e instrumentos.

Dessa maneira, concebo a sala de aula como objeto de investigação que contempla as características da vida social. Ela é histórica, pois acontece em determinado tempo e espaço que não podem ser repetidos. Por mais que a disciplina, o professor, a ementa, a instituição e o espaço físico sejam os mesmos, uma sala de aula nunca é igual a outra, pois sua conformação depende dos seus participantes (GREEN; DIXON, 1994).

A sala de aula possui consciência histórica, pois os sujeitos partícipes produzem significados e dão sentidos às suas experiências com base numa rede de significados e discursos historicamente constituídos. No caso do ES de inglês, os sentidos serão elaborados de acordo com as construções discursivas socialmente (re)produzidas sobre o que significam educação, ensinar e aprender língua estrangeira, ser professor, ser aluno etc., confrontadas com as subjetividades dos sujeitos, que, por sua vez, podem se identificar com os sentidos já instaurados, ou podem produzir para si novos sentidos.

O estudo da sala de aula implica a identidade entre sujeito e objeto. Nesta pesquisa, por exemplo, partilhamos (pesquisadora e participantes) características comuns, somos estudantes e profissionais do mesmo campo do saber e percorremos percursos formativos similares.

A questão ideológica é observada tanto nas afiliações teóricas e discursivas dos participantes, quanto na abordagem teórico-metodológica da pesquisadora, desde a motivação para a escolha do objeto de estudo até a produção das análises. Para Minayo,

Na investigação social, a relação entre o pesquisador e seu campo de estudo se estabelece definitivamente. A visão de mundo de ambos está implicada em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto aos resultados do trabalho e à sua aplicação. Ou seja, a relação, neste caso, entre conhecimento e interesse deve ser compreendida como critério de realidade e busca de objetivação (MINAYO, 2009, p. 11).

Por fim, o caráter essencialmente qualitativo se justifica pelo interesse nas subjetividades, nos discursos e interações produzidos em sala de aula, nas relações entre os participantes, o que não poderia ser apreendido em sua complexidade em termos quantificáveis.

Desse modo, existe uma polissemia em sua função semiótica, pois os sentidos são sempre múltiplos. A educação, nesse caso, é uma atividade sempre intencional, mas sujeita a circunstâncias imprevistas e a intencionalidade da ação educativa está integrada a sua *práxis*.

Portanto, a educação tem como objetivo último, a humanização do homem e sua emancipação.

#### **4.4 A sala de aula como espaço socialmente construído**

A sala de aula é um dos lugares institucionais onde a educação acontece. Ghedin e Franco (2011) consideram a educação como atividade complexa, que deve ser tratada de forma igualmente complexa nas abordagens de pesquisa. Esses autores elencam que a educação é uma prática social, inacabada, dialética, que se transforma e é transformada pela ação humana e, além disso, se modifica quando tentamos conhecê-la e modifica, por sua vez, quem a conhece.

No contexto de nossas sociedades modernas, a sala de aula tem sido o principal espaço de educação formal (SANFELICE, 1988). Isso implica dizer que a sala de aula não é espaço neutro, mas lugar onde se desenvolvem atividades e relações institucionalmente estruturadas e que fazem parte de contextos econômicos, políticos e socioculturais mais amplos. Em outras palavras, “a sala de aula é um espaço socialmente instituído. É um espaço historicamente conquistado e construído” (NOVELLI, 1997, p. 44).

A despeito de seu papel de espaço específico no qual a educação formal tem sido conduzida ao longo de séculos, Coura-Sobrinho e Silva destacam que “a sala de aula enquanto contexto que propicia a construção de conhecimento é um espaço ainda pouco estudado” (1998, p. 52). Embora essa observação tenha sido feita há duas décadas, a sala de aula sob a perspectiva de Coura-Sobrinho e Silva continua sendo um espaço a ser estudado. Para esses autores, a pesquisa em sala de aula é o instrumento para produção de conhecimento sobre esse espaço e é preciso que ela considere a diversidade linguística, de processos cognitivos e de contextos sociais no qual se insere.

Pode-se compreender a sala de aula num sentido mais estreito, considerando apenas seu aspecto físico, ou numa perspectiva multidimensional, que inclui aspectos sociais, relacionais e pedagógicos. Em outras palavras, trata-se de

[...] um local específico destinado a atividades específicas de ensino-aprendizagem de saberes também específicos, em níveis e complexidades diferenciados, através de metodologias apropriadas, e que só tem sua peculiaridade assegurada na medida em que professores e alunos garantem, nela, a execução real destes objetivos aos quais se destina. A Sala de Aula, então, não é aquele espaço físico inerte da instituição escolar, mas aquele espaço físico dinamizado prioritariamente pela relação pedagógica (SANFELICE, 1988, p. 85-86).



A definição de Sanfelice (1988) traz à luz alguns pontos interessantes. Além da dimensão física da sala de aula e de sua especificidade de local destinado às atividades de ensino e de aprendizagem, o autor nota que a relação pedagógica só ocorre pela relação que se estabelece entre professores e alunos. A sala de aula é, portanto, espaço dinâmico e interacional.

Ainda sobre a dimensão física da sala de aula, Novelli (1997) nota que não é o espaço, mas a forma de sua ocupação, o que cria a especificidade da sala de aula. Para o autor, mesmo que a categoria espaço seja um aspecto importante, “a sala de aula pode ser deslocada para lugares os mais diversos possíveis, pois sua atividade essencial extrapola limites físicos” (NOVELLI, 1997, p. 44). Green e Dixon (1994) nos mostram que, como construção social, não existe uma sala de aula dada *a priori*, mas apenas nas e pelas relações que se desenvolvem, dia após dia, entre seus participantes. Desse modo, a afirmação de Novelli nos permite compreender que a sala de aula pode ocupar espaços diversos, sejam eles físicos ou virtuais.

Do ponto de vista pedagógico e especialmente no contexto dos estágios supervisionados, concordo com Munsberg e Felicetto ao afirmarem que

A sala de aula é, por excelência, o espaço de formação docente e discente. É na sala de aula que ocorre mais intensamente a interação professor-aluno. Esse lugar é o espaço onde o professor ensina e o aluno aprende e é, também, ao mesmo tempo, onde se constrói o profissional docente aprendendo em serviço. A sala de aula é o espaço em que ensinante e aprendente interagem mutuamente, pois ambos são sujeitos ativos no processo de ensino aprendizagem (MUNSBURG; FELICETTO, 2014, p. 2).

Munsberg e Felicetto (2014) tocam na dimensão relacional, focando nos processos de ensino e aprendizagem e posicionando alunos e professores como sujeitos ativos desses processos. É interessante que se considere um pouco mais essa questão, com base em Novelli (1997). O autor parte do pressuposto de que a sala de aula é um espaço que se distingue de outros pela especificidade das atividades que são desenvolvidas em seu interior. Para ele,

A sala de aula partilha a categoria da espacialidade com outros espaços, mas a forma de sua ocupação cria a sua especificidade. Portanto, não basta a existência possível da sala de aula para que esta se torne sala de aula. Tal como um cenário, ela não basta para que um enredo todo se desenrole (NOVELLI, 1997, p. 44).

A sala de aula só existe, portanto, como espaço ocupado e vivido. Esse “território existencial” (PIMENTEL, 2016) possui múltiplas dimensões e as interações entre professores e alunos são permeadas pelas memórias e práticas educativas que esses sujeitos carregam de



suas experiências vividas (BATISTA, 2006). Trata-se de um evento que ocorre no espaço e no tempo e, para entendê-lo é necessário pensar a respeito “e tentar dele se aproximar na perspectiva ampla do existir de cada um, da teia de relações de que é tecido o existir de cada sujeito humano” (ZUBEN, 1988, p. 124).

Nesse sentido, Novelli (1997) esclarece que a relação entre professores e alunos, uma relação entre diferentes, é fundada pela contradição e pelo conflito. Dessa forma, a sala de aula é constituída pela dialética da relação aluno-professor. Sanfelice (1988) adiciona outra dimensão ao conflito mencionado por Novelli (1997): as relações “contraditórias que mantêm, através de múltiplas mediações, com o todo social também contraditório que a produz” (SANFELICE, 1988, p. 89).

Dessa forma, esta pesquisa se orienta por um conceito de sala de aula como espaço vivido, relacional, ocupado por sujeitos com memórias e interesses diversos, fundado em relações conflituosas tanto de nível pessoal quanto oriundas de um todo social contraditório. Todas essas dimensões se fundem numa cultura localmente produzida, como discuto na sequência.

#### **4.5 A sala de aula como produção social**

A sala de aula é permeada por relações sociais. É um espaço de interação e de encontros entre sujeitos que produzem um modo de ser aluno, ser professor e interpretar o que acontece naquele espaço. Green e Dixon (1994, p. 1) elucidam que desde os primeiros momentos de contato, a interação entre os membros da sala de aula e com o que existe naquele ambiente produz os padrões da vida diária. Segundo as autoras, são esses padrões que determinam o significado de aprender e ensinar, o significado de ser professor e ser aluno, e por fim, o significado de como agir e o que se espera que aconteça naquela sala de aula em particular, além de uma série de outras expectativas possíveis. Desse modo, ao criar tais padrões, os membros também desenvolvem maneiras próprias de interagir e de interpretar aquela cultura, a (re)produzindo.

Green e Dixon (1994, p. 1) ainda notam que os padrões construídos em conjunto, não apenas em determinada sala de aula, mas ao longo da vida escolar e acadêmica dos sujeitos, influenciam as expectativas de participação no que acontece ali, os papéis de cada ator, as relações possíveis, os tipos de atividades disponíveis, as oportunidades de aprendizado e o que se entende por aprendizado. Pode-se dizer, então, que além de produzir uma cultura, a interação entre os membros de uma sala de aula produz uma identidade particular. Em última

instância, isso pode ser observado no conjunto de rotinas e convenções pelas quais os participantes orientam suas ações. Todo esse repertório que os membros de uma sala de aula mobilizam para interpretar a sala de aula e nela atuar é chamado de quadro de referência<sup>20</sup>(GREEN; DIXON, 1994). Nas palavras das autoras, “Um quadro de referência pode ser pensado como uma lente através da qual um indivíduo ou um grupo vê e interpreta o que está sendo construído” (GREEN; DIXON, 1994, p. 4). É importante notar que não se trata de algo estático, mas dinâmico e suscetível a mudanças ao longo do percurso acadêmico dos sujeitos.

Os padrões de interação e comportamento, embora dinâmicos e mutáveis, tendem a conformar uma maneira de “ser uma turma”. Green e Dixon (1994) afirmam que existe um rompimento de perspectivas quando pessoas “estranhas” à sala de aula entram naquele ambiente. Possivelmente, porque não compartilham a mesma cultura local e o mesmo quadro de referências dos membros, os não membros terão percepções diferentes dos membros. Entretanto, pode haver descompassos entre as formas como os próprios membros de uma sala de aula interpretam determinados eventos ou agem em determinadas situações. Quando esse descompasso acontece, ocorre o que Green e Dixon (1994, p. 3) denominam “*frame clash*”, conflitos entre quadros de referências, e esses conflitos podem ser explícitos ou tácitos. Quando são explícitos, tornam-se visíveis para toda a turma houve uma quebra nas formas esperadas de agir ou compreender os eventos naquela determinada turma. Quando tácitos, possivelmente os membros não tomarão ciência dos conflitos existentes, o que, eventualmente, pode gerar consequências negativas em termos pedagógicos e relacionais. Nesse sentido, as autoras explicam que

Fatores que contribuem para os conflitos de quadros de referência tácitos incluem: diferenças de recursos linguísticos, suposições culturais sobre o que é apropriado ou o que conta, e experiências prévias com os tipos de atividades ou processos que estão sendo construídos. Conflitos de quadros de referência tácitos muitas vezes atrapalham o fluxo de atividade e levam a uma avaliação negativa da capacidade do aluno ou a percepção de que as ações de um aluno são inapropriadas (GREEN; DIXON, 1994, p. 4).

A compreensão da sala de aula como construção social permite perceber que são múltiplos os fatores que interferem nas oportunidades de aprendizagem dos alunos e que, sobretudo, não se trata de um processo estritamente individual: “O que significa aprender, saber, participar e interpretar, portanto, é socialmente construído a cada momento, dia-a-dia,

---

<sup>20</sup> Traduzido do termo original “*frame of reference*”.

mês a mês numa sala de aula ou por meio de muitas salas de aulas” (GREEN; DIXON, 1994, p. 5). Além disso, a construção social da sala de aula modifica a concepção de professor e de aluno. Não existe, assim, um papel genérico para esses atores. “A partir de uma perspectiva da construção social da vida, o que significa ser aluno, professor, membro de um grupo e par é definido e redefinido, construído e reconstruído dentro de uma sala de aula em particular” (GREEN; DIXON, 1994, p. 5). Dentro dessa perspectiva, oportunidades de aprendizado são construídas coletivamente. Por isso, nenhuma sala de aula é igual a outra e as oportunidades de aprendizagem, no original, “*learning opportunities*” (GREEN; DIXON, 1994, p. 5) também se diferem, mesmo quando o currículo é igual.

Green e Castanheiras (2012) trazem dois conceitos que nos ajudam a compreender os processos nesse espaço. O primeiro é o de intertextualidade, com base em Bloome e Egan-Robertson (1993).

Nossa visão de intertextualidade como uma construção social se constrói sobre o trabalho de Bakhtin, Volosinov, Gumperz, Hymes e outros, em compreender a interação social como um processo linguístico. À medida que as pessoas agem e reagem umas às outras, elas usam a linguagem e outros sistemas semióticos para elaborar significados, para constituir relações sociais e para agir socialmente. Relações intertextuais são construídas por pessoas como parte de como elas agem e reagem ao outro (BLOOME;EGAN-ROBERTSON *apud* GREEN; CASTANHEIRA, 2012, p. 55).

A noção de texto adotada pelos autores é, portanto, uma que considera a produção de sentidos pela interação entre os sujeitos, tendo como suporte uma variedade de sistemas semióticos. A intertextualidade vai sendo tecida nesse emaranhado de relações que, no contexto específico deste trabalho, ocorreram na sala de aula. Contudo, a sala de aula não está fechada em si mesma. Fatores externos a ela ou intercontextuais também interferem nas relações entre alunos e professor e nos eventos que ocorrem nesse espaço.

Assim, o segundo conceito abordado por Green e Castanheira (2012) é o de intercontextualidade, originalmente desenvolvido por Floriani (1994). A intercontextualidade se refere “os modos de e processos para a construção de textos orais, escritos e gráficos na sala de aula” (GREEN; CASTANHEIRA, 2012, p. 56). Morine-Dershimer (2011) registra a definição original de intercontextualidade de Floriani (1993):

Contextos, bem como textos, podem ser justapostos pelos membros de uma sala de aula, de modo que “contextos prévios, com seus papéis e relações socialmente negociados, e textos e significados, se tornam fontes para que os membros examinem os eventos passados” (p. 257). Dessa forma, alunos e professores compreendem e interpretam eventos presentes à luz de sua história prévia juntos. Contextos anteriores informam os presentes contextos e ajudam a formatar contextos

futuros. Entretanto, professores e alunos podem, também, reinterpretar eventos passados à luz de novas experiências compartilhadas, de modo que contextos presentes podem informar contextos passados também (FLORIANI, 1993 *apud* MORINE-DERSHIMER, 2011, p. 140).

Com isso, para se construir um modo de compreensão da sala de aula é necessário que se leve em conta fatores internos e externos, ou intertextuais e intercontextuais. Portanto, essas duas noções nos auxiliam a perceber os processos de construção de sentidos para os eventos da sala de aula, tanto numa perspectiva localizada, quanto num espectro mais amplo.

#### **4.6 *Perceptual Mismatches*** ou desencontros de percepção

A sala de aula, como lugar de encontro, revela-se, também, pelo contato com o outro, um lugar de desencontro (NOVELLI, 1997). A noção de desencontro permeia e estrutura a interpretação e análise da sala de aula estudada neste trabalho.

O conceito de desencontro que emprego é inspirado no que Kumaravadivelu (2003) denomina “*perceptual mismatches*”, que traduzo como desencontro de percepções. O autor forja essa concepção em sua obra “*Beyond Methods: Microstrategies for Language Teaching*”, na qual discute macroestratégias para o ensino de línguas. Tal qual Green e Dixon (2004), Kumaravadivelu (2003) percebe que as oportunidades de aprendizagem em sala de aula são construídas em conjunto por professores e alunos, sujeitos igualmente responsáveis pelos processos que ali ocorrem.

Embora o autor trate especificamente do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras, sua noção de desencontro de percepções se aproxima do conceito conflitos entre quadros de referência, tratado por Green e Dixon (1994) e abordado na Seção anterior. Enquanto essas autoras focam nos modos conflitantes de perceber e agir na sala de aula, a partir dos repertórios construídos pelos sujeitos ao longo da vida, aquele autor se dedica à discussão das percepções incompatíveis ou desencontradas do que se compreende por oportunidade de aprendizagem entre os membros da sala de aula de língua estrangeira. Nas palavras de Kumaravadivelu,

[...] gerar oportunidades de aprendizado na sala de aula é responsabilidade conjunta das professoras a alunos porque ambos são co-gestores da aprendizagem. Mesmo se os co-gestores acreditam ter cumprido essa responsabilidade com sucesso, é perfeitamente possível que eles tenham percepções muito diferentes sobre o que constitui uma oportunidade de aprendizagem bem-sucedida (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 77).

Dessa forma, frequentemente, observam-se diferenças entre a percepção de alunos e das professoras em torno do mesmo evento na sala de aula e sobre o que está posto como oportunidade de aprendizagem. Além disso, “[a] distância entre as percepções das metas e das atividades dos eventos da sala de aula entre professor e alunos pode facilmente aumentar a distância entre o *input*<sup>21</sup> do professor e o *intake*<sup>22</sup> do aluno” (*Idem, Ibid.* p. 78).

Para Kumaravadivelu (2003), o que se aprende tem relação com o que se percebe como útil. Dessa forma, o *intake* dos alunos está diretamente relacionado aos sentidos atribuídos aos conhecimentos mobilizados em sala de aula. Vale ressaltar que os sentidos são construídos dentro de uma trama intertextual e intercontextual, que dão origem, por exemplo às concepções sobre língua, língua estrangeira, ensino, aprendizagem, papel de aluno, papel de professor, educação etc.

Com base num conjunto de pesquisas empreendidas por diferentes autores e por ele mesmo, Kumaravadivelu (2003, p. 81-89) identificou dez fontes de potenciais desencontros na sala de aula de línguas, a saber<sup>23</sup>:

1. Desencontro cognitivo: “Essa fonte refere-se ao conhecimento geral, cognitivo do mundo, que os alunos adultos de língua adulta trazem consigo para a sala de aula. Refere-se a processos mentais como lembrar, perceber, reconhecer e inferir”, utilizados para compreender o mundo, a língua e o aprendizado da língua.
2. Desencontro comunicativo: “Essa fonte refere-se às habilidades comunicativas necessárias para que os aprendizes troquem mensagens ou expressem suas opiniões. Porque os aprendizes possuem apenas um comando limitado da língua-alvo, eles possuem dificuldades para transmitir sua mensagem”.
3. Desencontro linguístico: “Essa fonte se refere ao repertório linguístico — conhecimento sintático, semântico e pragmático da língua-alvo — que é minimamente requerido para se realizar uma tarefa e para falar sobre ela”.
4. Desencontro pedagógico: “Essa fonte se refere às percepções das professoras e alunos sobre objetivos instrucionais declarados ou não, de longo ou curto prazo, das atividades de aprendizado de línguas”.

---

<sup>21</sup> Diz respeito ao insumo que o professor disponibiliza como recurso didático.

<sup>22</sup> Diz respeito ao que o aluno efetivamente aprende a partir do que foi disponibilizado.

<sup>23</sup> As dez definições elencadas são traduções minhas do original (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 81-89).

5. Desencontro estratégico: “Essa fonte se refere às estratégias de aprendizagem: operações, passos, planos e rotinas utilizadas pelos aprendizes para facilitar a obtenção, o armazenamento, a retenção e o uso de informação, ou seja, o que os estudantes precisam fazer para aprender e para controlar seu aprendizado”.
6. Desencontro cultural: “Essa fonte se refere ao conhecimento prévio das normas culturais da comunidade da língua-alvo minimamente necessário para que os aprendizes compreendam e resolvam tarefas orientadas por problemas”.
7. Desencontro avaliativo: “Essa fonte se refere a tipos articulados e não-articulados de medidas de autoavaliação utilizadas pelos aprendizes para monitorar seu progresso nas atividades de aprendizagem de línguas”.
8. Desencontro procedimental: “Essa fonte se refere aos caminhos declarados ou não declarados escolhidos pelos aprendizes para realizar uma tarefa. A fonte procedimental diz respeito às táticas *bottom-up* localmente especificadas, atualmente identificadas que procuram uma solução imediata para um problema específico enquanto a fonte estratégica, discutida anteriormente, diz respeito a qualquer estratégia *top-down*, ampla, de nível superior que procura uma solução geral em uma situação genérica de aprendizagem de línguas”.
9. Desencontro instrucional: “Essa fonte se refere à orientação instrucional dada pelo professor ou indicada pelo livro didático para auxiliar os aprendizes a realizar a tarefa com sucesso”.
10. Desencontro atitudinal: se refere à atitude dos participantes da sala de aula de língua estrangeira a respeito da natureza da cultura da sala, e das relações dos papéis de professor e aluno”.

Kumaravadivelu (2003) identificou, assim, uma série de situações pedagógicas relativas ao contexto do ensino e do aprendizado de línguas estrangeiras em que a percepção do professor e do aluno em torno do mesmo evento pode ser conflitante, o que possui consequências diretas sobre a aprendizagem. Apesar de suas categorias terem sido desenvolvidas no contexto específico do ensino de línguas, elas podem servir como ponto de reflexão para a compreensão da sala de aula de modo mais amplo, principalmente quando também se considera o conceito de conflitos entre quadros de referência, de Green e Dixon (2004).

O que é central para este trabalho é justamente o reconhecimento dos desencontros que ocorrem ou podem ocorrer em torno dos mesmos eventos, processos e atividades em sala

de aula e que, muitas vezes, não são percebidos por seus participantes ou não são tratados em sala. Não tento, portanto, aplicar esses conceitos ou categorias de análise na turma estudada, pois, no contexto da sala de aula de ES pesquisada, algumas das fontes citadas por Kumaravadivelu (2003) podem ser observadas, como o desencontro pedagógico e o instrucional, mas outras não se aplicam tão diretamente. Elas servem, entretanto, de base para se pensarem outras formas de desencontro geradas no e pelo encontro entre os alunos e professora.

Para efeito das análises e problematizações que trago nesta pesquisa, inspirada no que foi exposto, refleti sobre outras fontes de desencontros de percepção cuja emergência percebi no lócus de pesquisa. Dessa forma, o que chamo de desencontros foi caracterizado por uma série de rupturas de quadros de referências que professora e alunos possuíam e foi estruturado em torno de desencontros de *experiências*, de *tempos* e de *desejos*. O primeiro diz respeito ao modo distinto como alunos e professora experienciam o mesmo evento, frequentemente porque cada uma das partes possui quadros de referência e elementos intercontextuais diferentes que os levam a experienciar a realidade de formas diferentes. O segundo se refere ao modo como coabitam, no mesmo espaço, pessoas que vivem tempos diferentes de suas trajetórias acadêmicas e profissionais. O terceiro se relaciona aos desejos e expectativas dos alunos e da professora em torno das questões concernentes à formação das professoras, projetos acadêmicos e profissionais dos alunos, e aos objetivos da disciplina. À medida que tratava dos desencontros, emergiu a necessidade da mobilização da noção de resistência para um melhor entendimento do contexto estudado. Por essa razão, teço algumas breves considerações sobre resistência no contexto acadêmico a seguir.

#### **4.7 Resistência**

Apesar de a relação professor-aluno ser, numa perspectiva sociológica, pautada na hierarquia, na dominação e na reprodução cultural (BOURDIEU; PASSERON, 1990), o que se verifica no cotidiano das práticas escolares é que sempre há espaço para rupturas e resistências. Na relação entre os sujeitos, a resistência também se manifesta em virtude do conflito: “Por ser uma relação entre diferentes, e é isso que funda a relação, a contradição, o conflito, tornam-se agulhões regulares” (NOVELLI, 1997, p. 47).

O conflito, então, é presença constante e intrínseca ao encontro e pode levar ao surgimento de resistências, que se expressam de maneiras diversas na sala de aula, por diferentes motivos. Seidel e Tanner (2013), num estudo com alunos do ensino superior do



curso de Biologia, discutem as possíveis origens da resistência frente a inovações pedagógicas. As autoras fazem um levantamento da literatura sobre resistência em diferentes áreas do conhecimento. Elas apontam que a resistência se refere aos “[...] comportamentos e ações dos alunos em sala de aula quando eles se sentem frustrados, irritados ou desengajados com o que acontece ali” (SEIDEL; TANNER, 2013, p. 586-587).

Seidel e Tanner (2013) apontam que, no campo dos estudos da comunicação, conforme Richmond e McCroskey (1992), além do caráter destrutivo, a resistência pode ter caráter construtivo. É o caso de quando, por exemplo, alunos fazem perguntas desafiadoras para o professor ou lhe dão *feedback* corretivo. O caráter destrutivo ou negativo da resistência é a limitação das oportunidades de aprendizagem dos alunos.

A esse respeito, Franco (2015) elucida:

A resistência estabelece-se naturalmente nas práticas pedagógicas, porque as lógicas de ensinar e de aprender não são lógicas lineares, nem lógicas paralelas. São, antes de tudo, lógicas que se embatem, que se contradizem e que se fundem em alguns momentos. O ensino implica: o planejamento das metas; a organização dos conteúdos de aprendizagem; os recortes daquele que ensina; a posição social e acadêmica do professor que supostamente sabe e do aluno que está ali para aprender com o professor. Já a aprendizagem implica especialmente o envolvimento, a adesão, a participação, a vontade e o desejo de aprender. Na maioria das vezes, o professor quer ensinar e o aluno quer aprender; mas nem sempre entram em acordo. O aluno, muitas vezes, não aprende aquilo que o professor quer ensinar, mas aquilo que a vida e suas experiências disponibilizam. (FRANCO, 2015, p. 612).

Dessa forma, a resistência pode se apresentar relativamente aos modos como as práticas pedagógicas ocorrem, ao conteúdo ensinado e também pela relação que se estabelece entre professor e alunos.

Seidel e Tanner (2013) observam três fenômenos que poderiam explicar as origens da resistência. O primeiro é a interação com os pares ou o fenômeno *social loafing* (folga social). No contexto de inovação pedagógica em que foi desenvolvida a pesquisa, as autoras observam que a resistência, muitas vezes, não se dá pela abordagem pedagógica, mas pelo aumento da demanda de interação dos alunos com os pares para o desenvolvimento das atividades propostas. Não raro, a participação entre os membros dos grupos é desigual, acarretando sobrecarga para alguns, o que pode contribuir para o surgimento da resistência.

Com base em estudos conduzidos por Burroughs *et al* (1989) e Richmond e McCroskey (1992), Seidel e Tanner (2013) elencam uma série de formas pelas quais alunos podem demonstrar resistência ao professor e exemplificam os comportamentos ou falas típicas de cada uma (FIGURA 1). Dentre elas, destaco: a) “*teacher blame*” (culpabilização do professor) pelo desinteresse ou desmotivação do aluno; b) “*avoidance*” (o ato de evitar), que



se manifesta em faltas, atrasos ou abandono do curso,c) “*appealing to powerful others*” (recorrer a outras fontes de poder), como o diretor, por exemplo; d) “*excuses*” (desculpas), quando se justifica a má performance ou o não cumprimento de uma tarefa; e) “*ignoring the teacher*” (ignorar o professor); f) “*revenge*” (vingança), que pode se expressar na declaração de insatisfação nos trabalhos finais do curso ou na não recomendação do professor para outros alunos.

Figura 1. Exemplos dos modos como a resistência dos alunos pode se expressar

How students exhibit resistance	Sample student behaviors and/or language ...
Teacher advice	“I would offer the teacher advice by saying something like: ‘Be more expressive.’ or ‘If you open up, we’ll be more willing to do what you want.’”
Teacher blame	“I would resist by claiming that ‘the teacher is boring.’ or ‘I don’t get anything out of it.’ or ‘You don’t seem prepared yourself.’”
Avoidance	Students drop the class; do not attend; do not participate.
Reluctant compliance	Students comply, but unwillingly.
Active resistance	Students attend class, but come purposefully unprepared.
Deception	“I’ll act like I’m prepared for class even though I may not be.” “I’ll make up some lie about why I’m not performing well in class.”
Direct communication	“I would talk to the teacher and explain how I feel and how others perceive him/her in class.”
Disruption	“I would be noisy in class.” “I would be a wise-guy in class.”
Excuses	“I don’t understand the topic.” “The class is so easy I don’t need to stay caught up.”
Ignoring the teacher	“I would simply ignore the teacher.” “I probably wouldn’t say anything; just do what I was doing before.”
Priorities	“This class is not as important as my others.”
Challenging the teacher’s power	“Do you really take this class seriously?”
Rallying student support	“I would talk to others to see if they feel the same.” “I might get others to go along with me in not doing what the teacher wants.”
Appealing to powerful others	“I would threaten to go to the dean.”
Modeling teacher behavior	“If you’re not going to make the effort to teach well, I won’t make an effort to listen.”
Modeling teacher affect	“You don’t seem to care about this class. Why should I?”
Hostile-defensive	“Right or wrong that’s the way I am.”
Student rebuttal	“I know what works for me; I don’t need your advice.”
Revenge	“I’ll get even by expressing my dissatisfaction on evaluations at the end of the term.” “I won’t recommend the teacher/class to others.”

<sup>a</sup>Adapted from Burroughs *et al.* (1989) and Richmond and McCroskey (1992).

Fonte: Seidel e Tanner (2013, p. 588)

O segundo motivo pelo qual Seidel e Tanner (2014) compreendem a resistência são os comportamentos inapropriados de professores. Com base nos estudos de Kearney *et al* (1991), as autoras listam vinte comportamentos inapropriados mais frequentes, segundo os estudantes pesquisados (FIGURA 2). Entre eles destaco: a) “*absent*” (ausente), quando o professor não comparece às aulas ou sem aviso prévio, a aula é cancelada ou então, as cancela sem aviso prévio, b) *tardy* (atrasado), quando o professor se atrasa frequentemente para as aulas; c) “*confusing/unclear lectures*” (aulas confusas ou pouco claras), quando o professor não é claro

sobre o que espera dos alunos, as exposições são confusas, passa de um assunto a outro, se repete; d) “*unfair grading*” (avaliação injusta), quando o professor, por exemplo, solicita tarefas, mas não as recolhe ou altera o sistema de avaliação sem aviso prévio ou não possui um; e) “*information overload*” (excesso de informação), quando o professor fala muito rápido, “corre” com a matéria, ou solicita tarefas em excesso; f) “*deviates from syllabus*” (desvia do plano do curso), quando o professor muda a data das tarefas, não segue o plano, ou solicita tarefas e materiais que não utiliza.

O terceiro motivo se relaciona às experiências prévias dos alunos na sala de aula e as expectativas resultantes dessas experiências. Isso pode ser compreendido, numa aproximação com Green e Dixon (1994) com os quadros de referência e os elementos intercontextuais que os alunos trazem consigo para a sala de aula.

Figura 2. Comportamentos do professor que podem estimular a resistência dos alunos

Top 20 instructor misbehaviors	Sample instructor behaviors and/or language as reported by students. . .
Sarcasm and put-downs	“Is sarcastic and rude, makes fun of and humiliates students, picks on students, and/or insults and embarrasses students.”
Absent	“Does not show up for class, cancels class without notification, and/or offers poor excuses for being absent.”
Strays from subject	“Uses class as a forum for his/her personal opinions, goes off on tangents, talks about family and personal life and/or generally wastes class time.”
Unfair testing	“Asks trick questions on tests, exams do not relate to the lectures, tests are too difficult, questions are too ambiguous, and/or does not review for exams.”
Boring lectures	“Is not an enthusiastic lecturer, speaks in a monotone and rambles, is boring, too much repetition, and/or uses no variety in lectures.”
Tardy	“Is late for class or tardy.”
Keeps students overtime	“Keeps class overtime, talks too long and/or starts class early before all the students are there.”
Unresponsive to students’ questions	“Does not encourage students to ask questions, does not answer questions or recognize raised hands, and/or seems ‘put out’ to have to explain or repeat him/herself.”
Confusing/unclear lectures	“Unclear about what is expected, lectures are confusing, contradicts him/herself, jumps from one subject to another and/or lectures are inconsistent with assigned readings.”
Apathetic to students	“Doesn’t seem to care about the course or show concern for students, does not know the students’ names, rejects students’ opinions and/or does not allow for class discussion.”
Verbally abusive	“Uses profanity, is angry and mean, yells and screams, interrupts and/or intimidates students.”
Unprepared/disorganized	“Is not prepared for class, unorganized, forgets test dates, and/or makes assignments but does not collect them.”
Unfair grading	“Grades unfairly, changes grading policy during the semester, does not believe in giving A’s, makes mistakes when grading and/or does not have a predetermined grading scale.”
Does not know subject matter	“Doesn’t know the material, unable to answer questions, provides incorrect information, and/or isn’t current.”
Negative personality	“Teacher is impatient, self-centered, complains, acts superior and/or is moody.”
Shows favoritism or prejudice	“Plays favorites with students or acts prejudiced against others, is narrow-minded or close-minded, and/or makes prejudicial remarks.”
Inaccessible to students outside of class	“Does not show up for appointments or scheduled office hours, is hard to contact, will not meet with students outside of office time and/or doesn’t make time for students when they need help.”
Information overload	“Talks too fast and rushes through the material, talks over the students’ heads, uses obscure terms and/or assigns excessive work.”
Information underload	“The class is too easy, students feel they have not learned anything, and/or tests are too easy.”
Deviates from syllabus	“Changes due dates for assignments, behind schedule, does not follow the syllabus, changes assignments, and/or assigns books but does not use them.”

<sup>a</sup>Adapted from Kearney et al. (1991b).

Fonte: Seidel e Tanner (2013, p. 589)

Assim, é possível perceber que as resistências podem ser exercidas pelos alunos de múltiplas formas e por diversas razões. Além disso, compreende-se que a resistência, parte

integrante de qualquer relação de poder, pois, conforme afirmou Foucault (1988, p. 105) “onde há poder há resistência”. Compreendê-la como parte constituinte da relação entre professor e aluno nos permite lançar um olhar mais analítico sobre a sala de aula. Além disso, nos permite refletir, com mais profundidade, sobre os desencontros que ocorrem nesse espaço de interação.

## 5 A SALA DE AULA: INTERFACE ENTRE O PRESENCIAL E O VIRTUAL

A disciplina Estágio I foi ofertada na modalidade semipresencial. Os alunos tiveram encontros presenciais em sala de aula com a professora formadora, intercalados por atividades *on-line*, via Moodle. Algumas atividades virtuais funcionavam como insumo para as aulas presenciais. Do mesmo modo, para o ambiente *on-line* eram levadas discussões e tarefas relacionadas aos encontros presenciais.

Neste capítulo trato da descrição e da análise dos ambientes físico e virtual da sala de aula, tentando compreender os eventos e as relações que ocorrem nesse espaço. Novelli (1997, p. 44) nos lembra que

Da sala de aula resta analisar o que lhe é essencial, isto é, o que sem o qual deixa de ser o que é. É precisamente a atividade desenvolvida em seu interior que a distingue de outros espaços. Ao mesmo tempo, a sala de aula pode ser deslocada para lugares os mais diversos possíveis, pois sua atividade essencial extrapola limites físicos.

Por isso, trato as duas dimensões (física e virtual) de maneira interdependente. O ambiente *on-line* da disciplina não se separa da sala de aula presencial: existiu uma relação dialética que influenciou a dinâmica do que se deu em ambos os espaços.

### 5.1 O Ambiente virtual de aprendizagem Moodle

Pode-se dizer que o Moodle foi o primeiro contato direto dos alunos com os documentos, com os recursos didáticos e com a proposta da disciplina. O ambiente virtual apontou, também, as expectativas de Janice quanto ao modo como a interação entre ela e os alunos deveria ocorrer, no que se refere à comunicação, com a delimitação de regras para a participação nos fóruns.

A partir da efetivação da matrícula, os alunos já possuíam acesso ao sistema. Eu também fui incluída por Janice como participante, com permissão para visualizar o conteúdo, enviar mensagens e realizar postagens. Minha participação *on-line*, entretanto, foi mínima, restrita a duas ocasiões. A primeira foi uma postagem em que, por solicitação da professora, criei um tópico no Fórum Dúvidas de Estágio para que os alunos pudessem enviar mensagens. Na segunda, mais ao final do curso e também por solicitação de Janice, abri um tópico no Fórum *Questions and Answers* para saber dos discentes se eles desejavam ter um encontro

presencial comigo para esclarecer dúvidas sobre o estágio. Em ambos os casos, apenas acompanhei as interações como observadora. O encontro com os alunos não se realizou.

Uma leitura do ambiente virtual permite organizá-lo, para fins de descrição, em “duas partes”. A primeira continha os fóruns de discussão e os documentos da disciplina produzidos pela professora. Também estavam disponíveis entradas para postagem de atividades avaliativas pelos alunos. Esse conteúdo foi organizado na seguinte sequência:

- Fórum de Notícias.
- Fórum *Questions and Answers*.
- Fórum Dúvidas de Estágio.
- *Welcome Letter* from Dr. Janice
- Espaço para postagem do Exame Especial.
- Espaço para postagem do Trabalho Final. Espaço para postagem do Atestado de Conclusão de Estágio.
- Espaço para postagem de Justificativa de Ausência/Atestados Médicos.
- Documentos para Estágios (pasta com arquivos).
- *Tentative Schedule* (cronograma da disciplina).

A segunda parte era reservada para o conteúdo didático do curso, organizado por semanas (Semana 1, Semana 2 etc.), em consonância com o planejamento do Cronograma. Até a Semana 6, o conteúdo semanal era composto por atividades didáticas. Os textos, vídeos e demais materiais e referências bibliográficas indicados estavam disponibilizados ao longo dessas seis semanas. Apesar de não constar no Moodle, as Semanas 7 e 8, conforme o Cronograma, estavam reservadas para oficinas que seriam ministradas por professores convidados. A partir da Semana 9, os alunos iriam à campo para realizar os estágios.

## **5.2 Primeira parte - O Conjunto dos textos**

O Moodle foi composto por textos de naturezas diversas: textos escritos, vídeos, imagens e recursos visuais. Trato, nas subseções a seguir, do conjunto de textos disponibilizados na plataforma.

### **5.2.1 Documentos da Disciplina**

No ambiente virtual de aprendizagem, desde sua abertura, estavam disponíveis dois documentos elaborados para a disciplina por Janice: uma Carta de Boas-vindas e o Cronograma. Esses foram documentos de referência para o curso que orientam os alunos sobre o planejamento das atividades, expectativas, posturas, normas e procedimentos. Foram, também, referência para orientar a análise e reflexão de questões pedagógicas nesta pesquisa. Na sequência, os apresento mais detalhadamente e teço alguns comentários sobre eles, tendo em vista o que trazem em termos textuais e sua articulação com eventos que se desenvolveram ao longo do semestre. Dessa forma, de modo bastante preliminar, faço algumas articulações que serão aprofundadas no decorrer das análises.

### **5.2.2 *Welcome from Dr. Janice (Carta de boas-vindas)***

Na carta de boas-vindas, documento redigido em inglês, Janice se apresenta como professora formadora das professoras há 20 anos e dá as boas-vindas aos alunos, afirmando estar empolgada para “conduzi-los na descoberta dos fundamentos do ensino de inglês nas escolas brasileiras”. A professora faz observações sobre o funcionamento do curso e suas expectativas em relação às posturas que deveriam ser tomadas pelos alunos. Resumo alguns pontos da carta a seguir, pois foram elementos que se tornaram relevantes para as análises. O documento pode ser consultado na íntegra no ANEXO 1.

1. O curso é conduzido na modalidade *on-line* e em sessões de orientação no *campus* (aulas presenciais), às terças e quintas-feiras, do mês de agosto ao mês de dezembro, estando a carga horária do estágio nas escolas incluída nesse planejamento.
2. A carga horária de orientação presencial é de 60 horas e a carga de estágio, de 150 horas, perfazendo um total de 14 horas semanais de atividades.
3. Automotivação e autodisciplina são fundamentais para o bom desempenho no curso, sendo o aluno responsável por sua performance.
4. O aluno deve consultar regularmente as instruções do programa da disciplina e no Moodle. Todas as atividades serão avaliativas.
5. A participação nos fóruns deve ser constante desde o primeiro dia de aula.
6. As dúvidas devem ser direcionadas para os Fóruns do Moodle.

O primeiro elemento que chama a atenção na Carta é o modo como Janice se apresenta: “formadora das professoras há vinte anos”. Ao fazê-lo, a ela se coloca como uma profissional experiente e delimita seu lugar de professora formadora e, conseqüentemente, o

lugar dos alunos como professores em formação. Compreendo tal movimento como uma estratégia para definir bem os papéis de cada um dos sujeitos participantes e, dessa forma, estabelecer, como se seguiu no texto da Carta, o que Janice, como responsável pela turma, esperava dos alunos.

Percebe-se, também, no texto da carta, uma grande ênfase de Janice sobre a agência do aluno, com a menção da automotivação, autodisciplina e responsabilidade dos discentes pelo seu desempenho no curso. Essas características foram endossadas por Janice no documento e também em uma mensagem trocada no Moodle entre ela, uma aluna da turma da manhã e um aluno do noturno. Entretanto, as expectativas de Janice a esse respeito foram frustradas ao longo dos eventos que ocorreram no semestre letivo. Em vez da automotivação, o que percebi, conforme trago mais adiante, foi a emergência de padrões de resistência dos alunos que provavelmente tenha afetado seu sentimento de motivação e de responsabilização pelo próprio curso.

Além disso, Janice destaca os dias das aulas presenciais e a carga horária do curso, antecipando-se a uma questão institucional delicada que ocorreu naquele semestre relativa ao horário da oferta da disciplina aos alunos. Esse evento marcou a relação de Janice com seus alunos pois foi razão de conflito já no primeiro encontro presencial.

Nota-se, ainda, a intenção de direcionar para o Moodle a comunicação a respeito de dúvidas sobre o curso, deixando para a sala de aula apenas as questões imprescindíveis de serem tratadas presencialmente. Talvez essa tenha sido uma tentativa de organizar o fluxo da comunicação e otimizar o tempo em sala de aula.

Por fim, vale mencionar que a professora ressalta a necessidade do cumprimento das atividades propostas, pois todas elas seriam avaliativas, o que criou expectativas entre os alunos a respeito do sistema de avaliação. Entretanto, um dos grandes desencontros percebidos nesta turma foi justamente o da expectativa em relação às atividades didáticas que, por razões diversas, não foram realizadas.

### **5.2.3 O Cronograma**

O Cronograma da disciplina (ANEXO 2), elaborado pela professora foi intitulado “*Tentative Schedule*”, ou, em português, “calendário provisório”. No cabeçalho do documento, Janice registra: “A professora tem o direito de alterar este cronograma quando necessário”. No espaço em que foi disponibilizado o arquivo no Moodle, pode-se ler um texto introdutório, que também registra que o documento pode ser alterado a qualquer momento



pela professora e, por isso, era necessário que os alunos ficassem sempre atentos ao Moodle. Além disso, Janice enfatiza, em cor azul, que as aulas ocorreriam às terças e quintas-feiras, assunto que já tinha sido abordado na Carta de Boas-vindas.

Outro elemento que chama a atenção nesse espaço é a imagem de uma xícara na qual se lê “*It’s in the syllabus*” (Está no plano do curso) (FIGURA3), reforçando a ideia de que existiu um planejamento da disciplina a ser cumprido, atestado pelo plano do curso. Os dizeres localizados abaixo da imagem da xícara afirmam que o Cronograma não é o plano do curso, mas é parte importante dele, e que ambos os documentos deveriam ser sempre consultados. Percebe-se, com isso, uma tentativa de Janice de se resguardar em caso de possíveis mudanças no cronograma, ao enfatizar, várias vezes, seu caráter provisório. Além disso, a professora reforça a responsabilidade do aluno pelo acompanhamento dos documentos do curso. É interessante notar que Janice citou o programa da disciplina (*syllabus*), mas esse documento não foi disponibilizado aos alunos durante o curso, nem em sala de aula, nem no Moodle.

Figura 3. *It’s in the syllabus*



O importante é que todos saibam que as aulas (todas as atividades referentes à disciplina) são previstas para serem realizadas às terças e quintas-feiras.

O cronograma não é o syllabus, mas é parte importante dele. Leia e releia seu syllabus e seu cronograma sempre.

Fonte: Moodle

O Cronograma previa a data planejada para cada atividade, os tópicos a serem abordados naquele dia e as tarefas a serem realizadas. O planejamento foi realizado considerando um total de 16 semanas de atividades didáticas, que ocorreriam entre 1º de agosto e 23 de novembro. Diferentemente da organização do Moodle, cujo conteúdo foi especificado por semana, unificando as atividades das aulas de terça e de quinta-feira, as atividades do Cronograma foram detalhadas para cada uma das duas aulas semanais, individualmente. Além disso, alguns tópicos e tarefas contidos no *Tentative Schedule* não estavam previstos no Moodle, como foi o caso das Semanas 7 e 8.

O documento elaborado por Janice dava indícios de que o curso havia sido planejado com base numa abordagem dos estudos críticos. Por exemplo, a professora inseriu no Cronograma um texto e uma palestra de Ken Zeichner. O professor e autor problematiza o modelo de formação das professoras nos Estados Unidos orientado por uma lógica de mercado e a tendência a uma desprofissionalização da formação do professor naquele país.



Janice também incorporou nos materiais da disciplina filmes que tratam da condição docente no Brasil, ligando essas obras a discussões sobre transdisciplinaridade, conhecimentos e saberes locais. Outro tópico proposto foi a organização de seminários para discussão do ensino de inglês na Educação básica na atualidade. Havia também uma semana reservada para o tema dos letramentos críticos no ensino de inglês no Ensino Fundamental. Essa última proposta, junto com mais duas — discussão sobre o livro didático e discussão sobre as Bases Nacionais Comuns Curriculares —, seriam conduzidas por professores convidados.

Figura 4. Registro das primeiras informações do Cronograma

A professora tem o direito de alterar este cronograma quando necessário

<i>Mês / Semana</i>	<i>Dia</i>	<i>Tópico</i>	<i>Tarefa</i>
<b>AGOSTO</b>			
<b>Semana 1</b>	1	Introdução ao Curso	Ler <i>Welcome Letter</i> no Moodle
	3	Formação de Professores: o que estamos fazendo aqui? Palestra e texto: <i>The Search for The Soul of Teacher Education</i> (Ken Zeichner)	Reflexão: como se deu sua formação como professor de inglês até agora Assistir vídeo no Moodle
<b>Semana 2</b>	8	Discussão dos Filmes <i>Nunca me Sonharam e Você Só Dá Aula</i> Discussão sobre transdisciplinaridade, conhecimento e saberes	Film Reaction Paper Worksheet 1 Participar de atividade no auditório
	10	Discussão dos Filmes <i>Nunca me Sonharam e Você Só Dá Aula</i> Discussão sobre transdisciplinaridade, conhecimento e saberes	Film Reaction Paper Worksheet 1

Fonte: Moodle

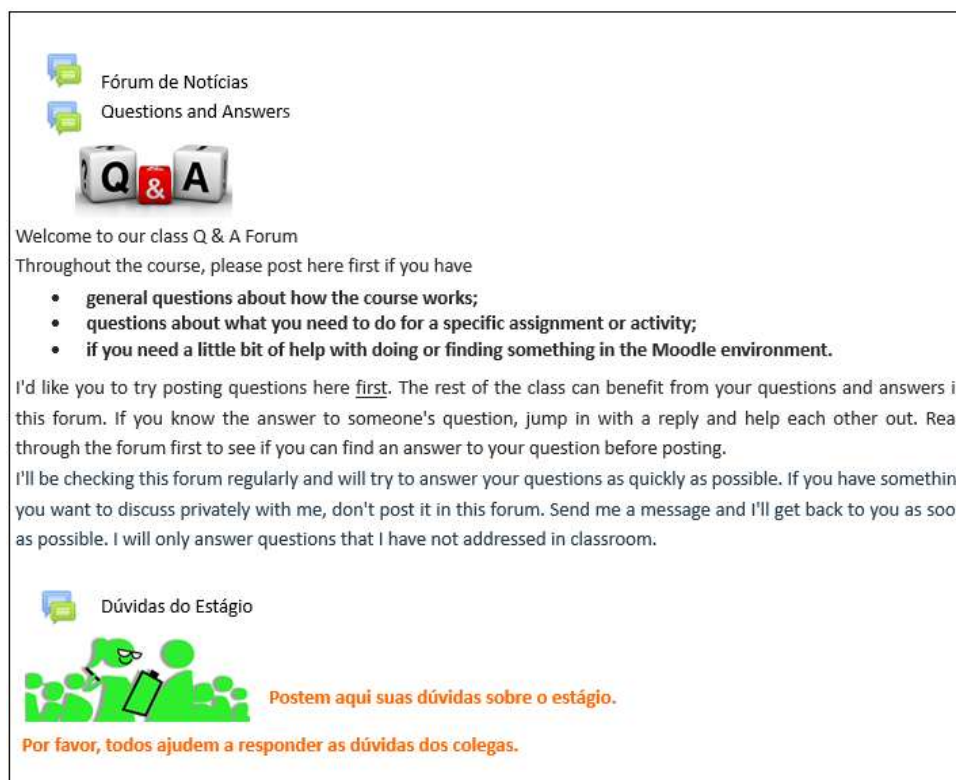
#### 5.2.4 Fóruns e Entradas no Moodle

Existiam três Fóruns no Moodle: Fórum de Notícias, Fórum *Questions and Answers* e Fórum Dúvidas de Estágio (Figura 5). O Fórum de Notícias foi destinado a notícias e informes sobre as aulas, a disciplina ou de interesse para a área de formação das professoras de inglês. Apenas Janice realizou postagens nesse espaço.

O Fórum *Questions and Answers* tinha o objetivo de dirimir dúvidas sobre a disciplina e sobre o ambiente virtual em geral. Esse foi o que contou com maior interação dos alunos. Nesse Fórum, a professora solicitou que todas as dúvidas fossem direcionadas para aquele espaço antes de serem levadas à sala de aula. Além disso, ela informou que responderia apenas às questões que não tivessem sido comentadas em sala e que acessaria o Fórum com frequência. Dessa forma, Janice se colocou como alguém que estaria disponível para dar suporte aos alunos via Moodle, respondendo, tão rapidamente quanto possível, suas dúvidas,

desde que observadas certas regras, (por exemplo, não ter sido assunto abordado em sala de aula ou já tratado em outros fóruns do Moodle).

Figura 5. Fóruns da página inicial do ambiente *on-line* do curso



Fonte: Moodle – ambiente *on-line* do curso.

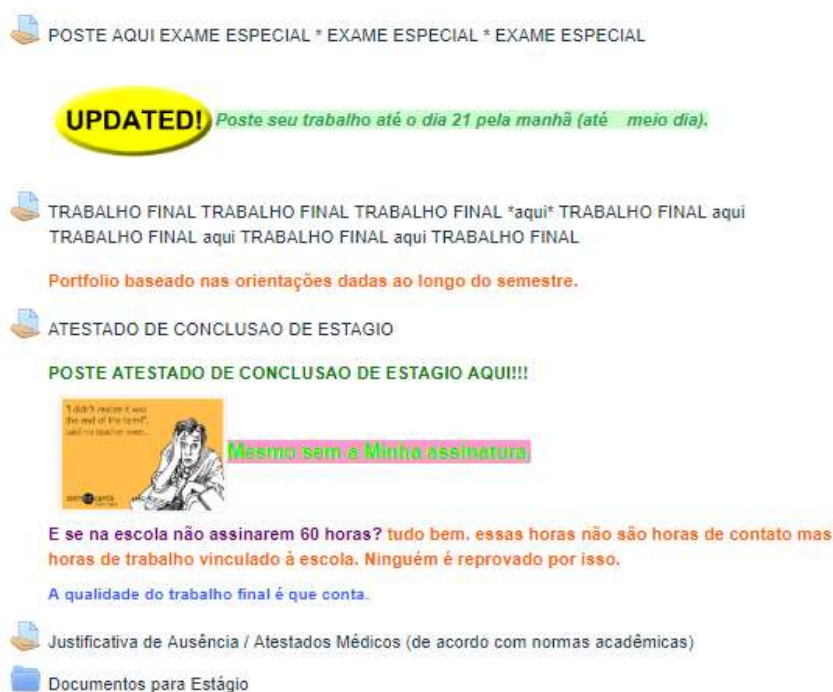
O Fórum Dúvidas de Estágio era reservado para questões procedimentais e burocráticas. Associada a ele, havia a orientação: “Postem aqui suas dúvidas sobre o estágio. Por favor, todos ajudem a responder às dúvidas dos colegas”. Nesse espaço, houve apenas três postagens.

Com a divisão dos Fóruns em três, percebe-se a intenção de organizar a comunicação via Moodle, destinando cada tipo de dúvida ou discussão para um espaço específico. Houve uma movimentação maior no Fórum *Questions and Answers*, reflexo do volume de dúvidas concernentes a questões didáticas (tarefas, atividades avaliativas, prova, produção de portfólio etc.). Nele, também houve uma intensa troca de mensagens a respeito do Atestado de Conclusão de Estágio. Notou-se, ainda, a expectativa de Janice pela autonomia dos alunos e por uma atitude colaborativa, ao convidá-los para discutir entre si sobre possíveis dúvidas.

Após os Fóruns, havia uma série de entradas (FIGURA 6). Elas eram destinadas à postagem, pelos alunos, do Exame Especial, do Trabalho Final, da Justificativa de Ausência e do Atestado de Conclusão de Estágio.

As orientações dispostas na entrada “Atestado de Conclusão de Estágio” refletem a polêmica em torno da entrega e assinatura do documento. Em razão das experiências com a questão da documentação nos semestres anteriores, Janice postou, desde o início das aulas, algumas informações relevantes sobre o Atestado em diferentes locais, como na Carta de Boas Vindas e em mensagens aos alunos no Moodle.

Figura 6. Entradas do Moodle



Fonte: Moodle

Por último, Janice disponibilizou os Documentos para Estágio, com as seguintes orientações:

Figura 7. Orientações da pasta Documentos de Estágio

Kit de documentos para estágio contendo

- carta de apresentação alternativa (elaborada pela profa.)
- documentos da página da Central de Estágio: Orientações sobre o preenchimento estão na página. Leiam com atenção e sigam as regras no [site](#).
- Template** de ofício para solicitações formais à Professora, Colegiado ou Central de Estágios

**Atenção:** O Diário de Classe com a nota dos alunos corresponde ao Atestado de Conclusão de Estágio. Ninguém é aprovado na disciplina sem concluir estágio.

Escaneie TODOS os documentos antes de entregar cópias na Central de Estágios. Poste-os no link abaixo. Faça um PDF único com todos os documentos assinados pela escola.

Fonte: Moodle

Nesse espaço a professora aconselha os alunos a consultarem as orientações oficiais no site da Central de Estágios, disponibiliza os documentos necessários para celebração do contrato de estágio com a escola e retoma a questão dos Atestados de Conclusão. Ela reforça que não pode haver reprovação por conta daquele documento. Nota-se, diante desta e das ocorrências anteriores a respeito do Atestado de Conclusão de Estágio, uma repetição de informações semelhantes em diferentes partes do Moodle.

Além das questões referentes ao conteúdo do ambiente virtual, destacou-se a dimensão estética do Moodle, não apenas na “primeira parte”, mas ao longo de toda a plataforma. A seguir, faço algumas considerações a esse respeito.

### **5.2.5 Impressões sobre a primeira parte do Moodle**

A leitura da primeira parte do ambiente virtual me permitiu chegar a algumas considerações gerais. A primeira diz respeito à interação entre alunos e professora. A expectativa de Janice era de que o Moodle fosse um veículo importante de comunicação entre as partes. A professora produziu alguns documentos que atestaram tal desejo (*Welcome Letter* e *Tentative Schedule*), reiterado ao longo das primeiras postagens e de mensagens eletrônicas que enviou à turma.

A segunda consideração recai sobre a expectativa de Janice sobre a autonomia dos estudantes. Os textos produzidos por ela para o Moodle abordam a agência e autonomia dos alunos. Pelo que é possível perceber a partir desses documentos (*Welcome Letter* e *Tentative Schedule*), as postagens no Moodle e a observação das aulas, o curso foi planejado com a premissa de que os alunos seriam autônomos para buscar as informações necessárias para realizar as atividades didáticas concernentes à disciplina.

Por último, constato a ênfase de Janice no planejamento da disciplina. O *TentativeSchedule* e a organização semanal do Moodle criaram a imagem de uma sequência de atividades bem planejada e coesa para o curso. Além do conteúdo didático, observa-se o uso de recursos visuais, como imagens e diferentes cores das fontes para chamar a atenção para elementos que a professora considerava importantes e que a posicionavam teoricamente.

Assim, o que denomino de “primeira parte” em que estava organizado o Moodle, foi composta, em sua maioria, por documentos da disciplina e fóruns para troca de mensagens *on-line* entre a turma. A leitura desse conteúdo proporcionou ao aluno o primeiro contato com a professora e a oportunidade de elaborar para si o que seria o curso. Em outras palavras, com

o conteúdo disponibilizado na plataforma, os alunos puderam elaborar ao longo do curso, junto a outros elementos que já possuíam, um quadro de referências para si sobre o curso, o qual proporcionava por sua vez, a concepção de modos de compreender a sala de aula e agir naquele ambiente.

### 5.3 A segunda parte do Moodle – Conteúdo didático

A “segunda parte” do Moodle compreendia o conteúdo didático, planejado semana a semana, organizado por Janice em Semana 1, Semana 2, Semana 3 e assim sucessivamente. Nesse espaço estavam disponibilizados textos teóricos, vídeos, folhas de atividades, orientações para as tarefas e espaços para postagem de tarefas. Ao comparar o conteúdo do Moodle com o Cronograma, nota-se que existia uma coincidência razoável entre a programação, o conteúdo semanal *on-line* e as atividades presenciais, especialmente nas quatro primeiras semanas. Na Seção a seguir, trato das tarefas solicitadas a cada semana no Moodle.

#### 5.3.1 Tarefas Semanais

As tarefas foram dispostas semanalmente. Para a Semana 1, Janice preparou algumas atividades para os alunos postarem como forma de introdução à disciplina. A primeira proposta foi o Fórum “*Introduce Yourself*”, no qual os alunos deveriam se apresentar à professora e aos colegas. Além disso, no Moodle estavam disponíveis os seguintes recursos a serem consultados para as aulas presenciais da primeira semana:

- Um texto<sup>24</sup> e um vídeo<sup>25</sup>, ambos intitulados “*The Struggle for the Soul of Teaching and Teacher Education in the USA*”, do professor Ken Zeichner;
- A programação de um evento que ocorreu na semana seguinte intitulado “Semana ser professor” (ANEXO 4), semana organizada pela administração da Faculdade de Educação da qual todos os alunos deveriam participar. A programação do evento estava acompanhada da seguinte mensagem da professora: “Divulguem entre colegas interessados em uma

---

<sup>24</sup> ZEICHNER, Ken. The struggle for the soul of teaching and teacher education in the USA. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, n 40, vol 5, p. 551-568, 2014.

<sup>25</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HkhpkbitbeY>. Acesso em: 27/09/2017.

formação mais ampla! Vocês participarão da Semana Ser Professor em conformidade com as orientações postadas no MOODLE”.

Na Semana 2, os alunos deveriam participar do evento “Semana ser Professor”. A professora registrou que os filmes e os debates propostos naquele evento seriam os pilares para as discussões que ocorreriam em sala de aula sobre o ensino de inglês na escola regular. Foi solicitado que os alunos assistissem a dois filmes exibidos na Semana: “Nunca me Sonharam”<sup>26</sup> e “Você só dá aula?”<sup>27</sup>. Para cada filme estavam previstas atividades *on-line*. Para o filme “Nunca me sonharam” a professora disponibilizou uma folha de atividades — *worksheet* (ANEXO 5) — em que os alunos deveriam se basear para realizarem suas anotações sobre a obra e as questões para discussão. Para o segundo filme, “Você só dá aula?”, havia uma tarefa intitulada “*Film Reaction Paper*” (ANEXO 6), um documento em que o aluno deveria registrar suas impressões sobre a obra e sobre o debate que seguia sua exibição. A terceira atividade era comparecer à palestra “Currículo em Movimento: saberes tradicionais, formação transversal”. Foi disponibilizada uma folha com as direções para registro da palestra pelos alunos (ANEXO 7). Essas três atividades, segundo a professora, seriam o material de discussão para a aula presencial.

Na Semana 3 houve feriado na terça-feira, dia 15 de agosto. A programação para a aula de quinta-feira, dia 17 de agosto, eram as discussões baseadas no evento “Semana Ser Professor”, e no vídeo e no texto do professor Zeichner, disponibilizados na primeira semana.

Para a Semana 4 (FIGURA 8), foram disponibilizados uma série de documentos e atividades. Foram programadas apresentações de trabalhos sobre os tópicos: a) *Reflective Writing* (escrita reflexiva); b) *Teaching Portfolio* (portfólio de ensino); c) *Learning Contract* (contrato de aprendizagem) e *Teacher’s Agency* (agência do professor); d) *Teaching Philosophy* e *Learning Biography* (filosofia de ensino e biografia de aprendizagem); e) *Creating a TED Talk* (criação de uma TED Talk<sup>28</sup>); f) *Classroom Observation* (observação da sala de aula).

---

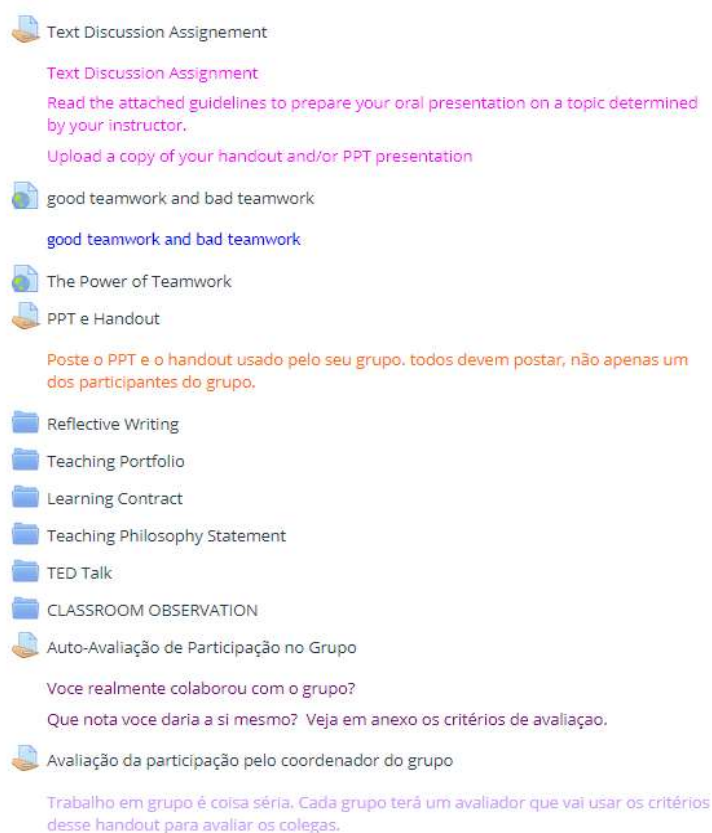
<sup>26</sup> Documentário: Nunca me sonharam. Direção: Cacau Rhoden. Produção: Maria Farinha Filmes, duração: 1h20’, 2017. Disponível em: <http://www.videocamp.com/pt/movies/nuncamesonharam>. Acesso em: 27/09/2017.

<sup>27</sup> Documentário: Você só dá aula?. Direção: Mariana Sposati. Produção: Noise Coletivo, duração: 19min20’, 2016. Disponível em: [http://www.noisecoletivo.com.br/2014/?page\\_id=130](http://www.noisecoletivo.com.br/2014/?page_id=130). Acesso em: 27/09/2017.

<sup>28</sup> TED Talk são palestras curtas realizadas por profissionais e estudiosos de diversas áreas do conhecimento, produzidas pela organização sem fins lucrativos Technology, Entertainment and Design. As palestras são realizadas em vários lugares do mundo e são veiculadas *on-line* pelo site da organização (<https://www.ted.com/talks>).



Figura 8. Atividades da Semana 4



Fonte: Moodle

Esses tópicos diziam respeito aos gêneros textuais ou atividades que a professora solicitava para os alunos durante o curso como tarefas avaliativas. O título das atividades da semana era “*First Things First: Getting Ready for your Practicum*” (Uma coisa de cada vez: se preparando para seu estágio). Dessa forma, compreende-se que se tratam de atividades que prepararam os alunos para escreverem e a desempenharem tarefas durante o estágio.

A primeira tarefa para a Semana 4 era “*Text Discussion Assignment*”. Os alunos deveriam ler as orientações para a apresentação em grupos disponíveis no arquivo “*Text Presentation Guidelines*” (ANEXO 9) e preparar o *handout* da apresentação para ser distribuído aos colegas em conformidade com o documento. Nas orientações fornecidas pela professora também estava registrada a forma de avaliação dessa atividade, a única para qual foram previstos critérios de avaliação, além do trabalho final. A ela seriam atribuídos 100 pontos, dos quais 50 seriam destinados à apresentação oral e 50 para o material preparado para a turma (*handout*).

A próxima entrada da Semana 4 era um vídeo sobre trabalho em grupo intitulado “*Good teamwork and bad teamwork*”<sup>29</sup>, seguido por outro vídeo chamado “*The Power of Teamwork*”<sup>30</sup>. A intenção da professora ao inserir esse material, segundo conversa durante as apresentações, era tentar promover a participação de todos os membros dos grupos no trabalho. Entretanto, pelo número de alunos na disciplina, um total de dez, os trabalhos foram realizados em duplas. Com isso, um dos temas propostos, a produção de uma TED Talk foi cancelada. Na sequência, ainda na Semana 4, havia um fórum para a postagem dos arquivos utilizados nas apresentações em dupla e também do *handout*. A professora destacou que todos deviam postar a atividade e não apenas um integrante do grupo.

Os próximos documentos disponibilizados na entrada da Semana 4 eram pastas que continham textos teóricos sobre os temas dos seminários. Por fim, havia dois espaços para postagem das avaliações das apresentações pelos alunos: “Autoavaliação de Participação no Grupo” (ANEXO 10) e “Avaliação da participação pelo coordenador do grupo” (ANEXO 11). O objetivo era que os próprios componentes dos grupos se autoavaliassem quanto a sua participação coletiva e que um aluno, líder do grupo, avaliasse a participação de seus colegas.

Na Semana 5 estava prevista uma “atividade especial” relacionada ao ensino de línguas, que não foi especificada por Janice e não ocorreu. A segunda atividade, agendada para a aula da quinta-feira, dia 31 de agosto, era uma prova. Não foi mencionado qual seria o conteúdo da avaliação. Havia, por fim, uma pasta com um conjunto de textos teóricos sobre letramentos críticos, mas não havia instrução sobre o que os alunos deveriam fazer com aqueles textos e eles não foram utilizados no curso.

A Semana 6 continha dois arquivos: o texto, em pdf, das BNCC Língua Inglesa” e uma pasta denominada “Materiais para o ensino de Inglês”, com três textos: uma dissertação de mestrado intitulada “O letramento crítico no ensino de língua inglesa: Identidades, práticas e percepções na formação do Aluno-cidadão”, de Soares (2014); um capítulo de livro de autoria de Tenuta, Jorge e Souza (2017), intitulado “Language Teaching in the Brazilian Changing Scenario of Language Education Policies”; e um capítulo de livro: “Livro Didático de Línguas Estrangeiras: construindo identidades positivas”, de Jorge (2014). Não havia no Moodle, entretanto, instrução sobre os arquivos e eles não foram utilizados no curso.

---

<sup>29</sup> Filme *Good teamwork and bad teamwork*. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=fUXdrI9ch\\_Q](https://www.youtube.com/watch?v=fUXdrI9ch_Q). Acesso em: 01 dez 2018.

<sup>30</sup> Filme *The Power of Teamwork*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dJpIjC9hQtI>. Acesso em: 01 dez 2018.



Quadro 4. Síntese das entradas semanais do Moodle

Semana 1	01 a 07 de agosto	Introduce yourself Vídeo e texto: The Struggle for the soul of teacher education
Semana 2	8 a 14 de agosto	Semana Ser Professor – assistir aos filmes <i>Nunca me Sonharam</i> e <i>Você só dá aula?</i> e participar dos debates Worksheet <i>Nunca me Sonharam</i> Film Reaction Paper <i>Você só dá aula</i> Palestra Currículo em Movimento: saberes tradicionais, formação transversal – participar e submeter worksheet
Semana 3	15 a 21 de agosto	Discussão dos temas das Semanas 1 e 2 em sala de aula
Semana 4	22 a 28 de agosto	Apresentações em grupos sobre: reflective writing, teaching portfolio, learning contract e teacher's agency, teaching philosophy e learning biography, creating a TED Talk, classroom observation. Postagem das apresentações em formato ppt e de handouts Autoavaliação de participação no Grupo Avaliação da participação pelo coordenador do grupo
Semana 5	29 de agosto a 4 de setembro	Prova
Semana 6	5 a 11 de setembro	BNCC Língua Inglesa Materiais para o ensino de Inglês
Semana 7	12 a 18 de setembro	-
Semana 8	19 a 25 de setembro	Data-limite para assinatura dos documentos de estágio
Semana 9	26 de setembro a 2 de outubro	Estágio Postagem do comprovante de participação em Atividade Acadêmica Complementar
Semana 10	3 de outubro a 9 de outubro	Estágio
Semana 11	10 de outubro a 16 de outubro	Estágio
Semana 12	17 de outubro a 23 de outubro	Estágio Postagem de comprovante de participação na Semana do Conhecimento
Semana 13	24 de outubro a 30 de outubro	Estágio
Semana 14	21 de outubro a 6 de novembro	Estágio
Semana 15	7 a 13 de novembro	Estágio
Semana 16	14 a 20 de novembro	Compartilhamento dos resultados do estágio
Semana 17	21 a 27 de novembro	Postagem do trabalho final
Semana 18	28 de novembro a 4 de dezembro	-
Semana 19	5 a 11 de dezembro	-
Semana 20	12 a 18 de dezembro	Encerramento do semestre

Fonte: Elaborado pela autora

Para as Semanas 7 e 8, não houve previsão de atividades didáticas no Moodle. No Cronograma, no entanto, estavam previstas oficinas com professores convidados, que não ocorreram. Assim, no Moodle, a partir da Semana 7, havia apenas algumas instruções sobre assinatura de documentos, fóruns para postagem de atestados de participação em atividades

complementares e sinalização das datas importantes para o encerramento do curso. Foi aberto, na Semana 16, um Fórum para compartilhamento dos resultados do estágio, mas não houve participação dos alunos.

#### 5.4 Recursos Visuais

Em todo o ambiente virtual foi possível perceber a relevância da dimensão estética. Com o uso de imagens, fontes e cores, Janice tentou chamar a atenção para questões relevantes e criar um ambiente “descontraído” para os usuários, segundo suas próprias palavras. Além disso, em vários momentos, as imagens e os itens enfatizados revelaram o posicionamento de Janice diante de alguns temas.

Ao acessar o ambiente virtual, a primeira imagem que se via era a de um quadro-negro onde estavam escritos o nome da professora e a sentença: “Educar é um ato político”, frase de autoria de Paulo Freire. Na imagem, em frente ao quadro havia uma mesa na qual se encontrava um globo terrestre, na extremidade esquerda. Na extremidade direita viam-se e livros sobre os quais estava uma maçã (Figura 9).

Figura 9. Imagem inicial do ambiente Moodle da turma



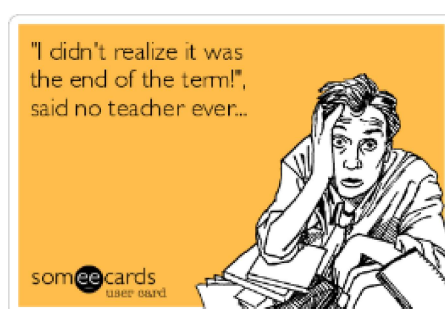
Fonte: Moodle – ambiente *on-line* do curso.

A figura nos dá pistas da concepção de uma sala de aula em que o conhecimento, simbolizado pelos livros e pela maçã, está relacionado à dimensão política e a uma perspectiva de conhecimento de mundo, possivelmente simbolizadas pelo globo terrestre. Faço essa leitura embasada nos vários momentos em que a professora fez referência a Paulo Freire, à importância de ler a palavra e ler o mundo e também ao caráter político da educação. Dessa forma, Janice se posiciona, desde o primeiro contato virtual com seus alunos, sobre sua concepção de educação e sua filiação teórica.

A intenção de criar um ambiente agradável e descontraído, verbalizada por Janice em uma de nossas conversas, se revela na escolha de imagens que retratam, com bom humor,

alguns dos problemas relacionados à condição e ao adoecimento dos docentes. Por exemplo, no espaço reservado para a postagem do Atestado de Conclusão de Estágio, Janice coloca uma imagem (Figura 10) de um professor cuja expressão facial parece de desespero e cansaço extremos. Ao lado do professor, o seguinte texto, em inglês: “Eu não me dei conta de que era o fim do semestre!”, jamais disse um professor... A mensagem e a imagem fazem referência ao esgotamento físico e mental que as professoras podem experimentar ao final dos semestres letivos, devido à grande carga de trabalho típica desses períodos de encerramento.

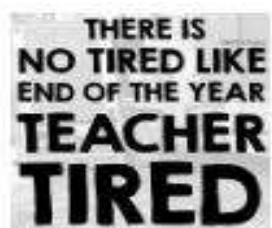
Figura 10. Ilustração da entrada Atestado de Estágio



Fonte: Moodle

Outra imagem que faz referência à mesma questão foi a que a professora escolheu para ilustrar a semana de encerramento do semestre letivo (Figura 11):

Figura 11. Ilustração do encerramento do curso



Fonte: Moodle

Na imagem, se lê, em inglês: “Não há cansaço igual ao cansaço de fim de ano de professor”. Nota-se, com isso, a sensibilidade de Janice para questões relacionadas à profissão, reconhecendo o cansaço gerado pela condição docente e, de certa forma, enfatizando o fim do ano letivo, o que apontaria para um período de descanso.

Vale mencionar, ainda, em relação ao uso dessas imagens e textos, que eles não foram utilizados aleatoriamente. O curso ocorreu no segundo semestre letivo, período em que

professores e estudantes começam a sentir, de forma mais acentuada, o cansaço. Além disso e, talvez mais relevante, Janice se encontrava, antes mesmo do início do semestre letivo, em um processo de adoecimento docente, apresentando sinais de esgotamento físico e emocional já no início das aulas. Falas como “eu estou doente” e “eu não estou saudável” foram ditas em sala de aula para os alunos. Em determinado momento do semestre, inclusive, Janice precisou se afastar por recomendação médica, assunto que trato com mais profundidade no Capítulo 6.

O Moodle continha outro lado, mais descontraído e otimista. Por exemplo, a primeira semana de aula foi ilustrada com a imagem a seguir (Figura 12):

Figura 12. Ilustração da entrada da primeira semana de aula



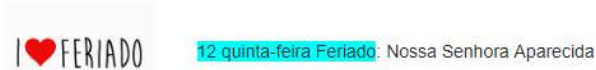
Fonte: Moodle

O quadro-negro traz os dizeres, em inglês: “VOLTA ÀS AULAS. Não deixe os dias corridos colidirem com caminhos saudáveis e felizes” (tradução minha), remetendo à importância de se preservar a saúde e a felicidade enquanto se trabalha e/ou estuda. No quadro ainda estão desenhados frutas e vegetais, provavelmente em referência a questões de saúde, alimentação saudável e qualidade de vida. Na mesa da professora se veem vários materiais escolares, tais como lápis de cor, tesoura e livros, todos em cores vibrantes, que criam a impressão de um ambiente alegre e positivo. Além disso, há uma maçã, símbolo do fruto da árvore do conhecimento, normalmente oferecido de presente ao professor pelos alunos. Pode-se relacionar o ato de dar e de receber a maçã com a expressão de laços afetivos que se criam entre aluno e professor ao longo de sua convivência em sala de aula. Analogamente, a criação de um ambiente virtual agradável e descontraído parece apontar para o desejo de Janice de estabelecer uma boa relação com a turma.

Na semana em que houve feriado, Janice ilustrou a data com uma figura de um jogo de palavras que mesclava o inglês, o português e a imagem de um coração (Figura 13). A imagem é lida como “*Ilove* feriado” ou, em português, “Eu amo feriado” (tradução minha). Percebe-se, com isso, um movimento de valorização de momentos de descanso e lazer.

Figura13. *I loveferiado*

10 outubro - 16 outubro



Fonte: Moodle

Em outras ocasiões, para diminuir possíveis tensões em torno de determinadas atividades, a professora também lançou mão dos recursos visuais. Na semana em que estava prevista a prova, por exemplo, havia a seguinte imagem:

Figura 14. Ilustração da Semana de Prova



Fonte: Moodle

Fazendo referência ao um *meme* popular da internet<sup>31</sup>, que se originou da imagem publicitária “*keep calm and carry on*”<sup>32</sup>, Janice traz uma imagem composta por uma coroa branca, desenhada sobre um fundo vermelho, com os dizeres, também na cor branca, “mantenha a calma e arrase na prova” (tradução minha). Normalmente, provas podem ser motivo de ansiedade e tensão para os alunos. Janice tenta reduzir tal desconforto com bom humor e utilizando uma linguagem mais próxima dos discentes, como os *memes*.

---

<sup>31</sup> “Em referência ao campo da informática, a expressão Memes de Internet é utilizada para caracterizar uma ideia ou conceito, que se difunde através da web rapidamente. O Meme pode ser uma frase, *link*, vídeo, *site*, imagem, entre outros, os quais se espalham por intermédio de *e-mails*, *blogs*, *sites* de notícia, redes sociais e demais fontes de informação”. Disponível em: <https://www.infoescola.com/comunicacao/memes/>. Acesso em: 01 dez 2018.

<sup>32</sup> “O *meme* surgiu em 1939, na Grã-Bretanha, quando o Ministério da Informação da Inglaterra criou um cartaz motivacional com a expressão *Keep calm and Carry on* (“Fique calmo e Siga em frente”, em português). O objetivo era encorajar os cidadãos britânicos a não perderem a esperança e calma, caso o exército nazista invadisse o país durante a Segunda Guerra Mundial. No entanto, a publicidade não ficou muito conhecida na época. Apenas no ano 2000, quando o cartaz foi redescoberto em um sebo numa livraria no nordeste da Inglaterra, é que a expressão começou a ganhar destaque mundial. Na imagem original do cartaz é possível ver uma coroa em cima de *Keep Calm*. Este é um símbolo que remete à realeza britânica, mais precisamente ao Rei George VI, que governou entre 1936 e 1952, período em que ocorreu a 2ª Guerra Mundial. Disponível em: <https://www.dicionariopopular.com/keep-calm/>. Acesso em: 01 dez 2018.

O uso de cores, negritos, fontes e outros realces nos textos também se destacou. Na maior parte dessas ocorrências, a ênfase era para assuntos considerados importantes por Janice ou potenciais motivos de discordância ou mal-entendidos entre professora e alunos. O Fórum *Questions and Answers* (Figura 15), por exemplo, trazia elementos gráficos, como a abreviação do título (Q&A), com cada caractere impresso em um dado. Trazia também sentenças destacadas em negrito ou palavras sublinhadas. Esses recursos serviram para enfatizar a natureza das postagens que deveriam ser destinadas àquele espaço.

Figura15. Fórum *Questions and Answers*



Throughout the course, please post here first if you have

- **general questions about how the course works;**
- **questions about what you need to do for a specific assignment or activity;**
- **if you need a little bit of help with doing or finding something in the Moodle environment.**

I'd like you to try posting questions here first.

Fonte: Moodle

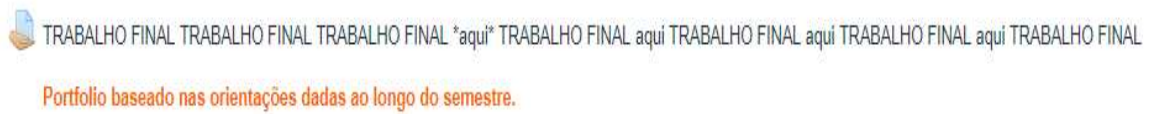
Em inglês, Janice pontua que o fórum deve ser utilizado para:

- Questões gerais sobre o funcionamento do curso;
- Questões sobre o que você deve fazer para uma tarefa ou atividade específica;
- Se você precisar de alguma ajuda para fazer ou encontrar algo no ambiente do Moodle.

Nesse mesmo texto, outro recurso utilizado foi sublinhar palavras relevantes. Janice escreve: “Eu gostaria que vocês tentassem postar as perguntas aqui primeiro” (tradução minha), indicando que ela preferia tentar resolver as dúvidas via Fórum e apenas aquelas que não pudessem ser dirimidas *on-line* deveriam ser levadas para a sala de aula. Podemos pensar nessa estratégia como uma forma de otimizar o tempo em sala de aula, priorizando o Moodle como canal de discussão de dúvidas de caráter técnico ou operacional.

Outro exemplo interessante é o espaço para postagem do trabalho final. Janice destaca essa entrada com fontes em cor azul e em caixa alta, e repetindo a frase “trabalho final aqui”.

Figura 16. Ilustração da Entrada “Trabalho Final”



Fonte: Moodle

Registro esse exemplo porque, em cor laranja e em negrito, a professora avulta que o trabalho final deve seguir as orientações sobre portfólio dadas ao longo do semestre. Isso é interessante porque a produção de portfólios como trabalho final foi ponto bastante delicado entre ela e os alunos, que afirmaram nas entrevistas não terem tido orientação suficiente a respeito da elaboração do documento e não compreendiam muito bem como deveriam elaborá-lo.

Com esses exemplos da utilização de imagens e elementos de realce nas postagens podemos ver a tentativa de Janice de criar um ambiente agradável para os usuários. Além disso, a escolha de elementos textuais realçados demonstra que ela, por sua experiência com a disciplina ao longo do tempo, previa certos pontos de conflito e avaliava necessário enfatizar e mesmo repetir determinadas informações relativas aos pontos conflituosos, como a questão do portfólio e do Atestado de Conclusão de Estágio. Dessa forma, Janice criou, por meio do Moodle, estratégias para tentar minimizar possíveis desencontros. Entretanto, existem evidências de que o efeito pretendido por Janice não tenha sido satisfatoriamente alcançado. Martins, por exemplo, em entrevista, revelou que para ela, “o Moodle é todo bonitinho, todo cheio de coisa que não diz nada”. Outros alunos, como Gaia e Zion, também mencionaram que o Moodle era um espaço confuso. Tais percepções reforçam a ideia de desencontros que permearam a sala de aula.

## 5.5 O ambiente presencial

Nesta Seção, trato especificamente do ambiente presencial. Realizo uma descrição do espaço físico em que ocorriam as aulas, trazendo alguns elementos que se destacaram na sala de aula. Em seguida, traço um panorama do dia-a-dia da turma, com a indicação de alguns padrões que emergiram durante as observações. Por fim, trago considerações sobre as atividades didáticas realizadas, considerando a interface entre o presencial e o virtual.



### 5.5.1 A sala de aula

O espaço físico em que as aulas aconteceram era uma sala multimídia que contava com duas mesas grandes em formato oval, com cerca de 14 cadeiras cada uma. As mesas eram dispostas paralelamente e sobre elas havia vários computadores portáteis (*notebooks*) para os alunos. A sala também contava com projetor (*datashow*), computador *desktop* para o professor, sistema de áudio e lousa eletrônica, além de equipamento de ar-condicionado e janelas ao longo de uma das paredes, que dividia a sala da área externa, onde se localizava o estacionamento do prédio.

Normalmente, os alunos se sentavam em volta da mesma mesa, a segunda, mais afastada da porta da sala. A professora formadora alternava sua posição entre sentar-se à cabeceira dessa mesa junto com os alunos, no intuito de estabelecer um espaço para conversas, sentar-se à mesa onde ficava o computador do professor, quando precisava utilizá-lo para projetar materiais no *datashow*, ou permanecer de pé, na frente da sala, durante as aulas expositivas. Eu costumava me sentar ao lado de Janice. Percebia que os alunos evitavam sentar-se muito próximos a ela e a mim. Eles preferiam manter distância de, pelo menos, uma cadeira entre nós. Percebi uma disposição frequente nos assentos, como é comum nos espaços escolares. Os alunos que pareciam ter mais proximidade entre si se sentavam sempre ao lado uns dos outros, formando duplas ou trios. Outros, que se sentavam mais ao fundo, permaneciam mais “isolados”, sem estabelecer interação com os colegas ou com a professora, a não ser quando solicitados.

O uso dos computadores portáteis era frequente pelos alunos, mesmo quando não estava previsto como recurso didático para a aula. Janice considerava tal comportamento problemático, pois, como ela disse em uma das aulas, não era possível saber se os discentes estavam executando a tarefa proposta para a aula ou utilizando as máquinas para outros fins. Existia, também, uma política de não uso de aparelho celular durante a aula. No primeiro encontro Janice mencionou que gostaria que evitassem o uso dos celulares durante as aulas. Na terceira aula, enquanto os alunos realizavam uma atividade escrita, ela colou, nas paredes, sem dizer nada aos alunos, cartazes com o a frase “*cellphone free zone*” (zona livre de telefone celular). Percebi, no entanto, o uso constante dos aparelhos durante as aulas.



### 5.5.2 O cotidiano

Em virtude das especificidades de cada aula, torna-se difícil elaborar uma descrição de cunho generalista sobre o dia a dia daquela turma ou uma espécie de rotina que possa ser sistematizada e resumida. Entretanto, é possível descrever algumas tendências e padrões que emergiram e se repetiram ao longo do semestre. Nesta seção, abordo brevemente, de maneira descritiva, alguns aspectos gerais e, em seguida, trato da análise dos padrões de interação e comportamento mais marcantes.

As aulas ocorriam às terças e quintas-feiras, das 07h50min às 11h:50min. Os alunos eram, no geral, frequentes. Havia, entretanto, uma questão com a impontualidade, de ambas as partes. Alguns alunos, mesmo se encontrando no prédio, por vezes demoravam a entrar em sala de aula. Janice também se atrasou com frequência.

As aulas normalmente eram expositivas. Com frequência, a professora utilizava equipamentos eletrônicos, como o projetor, para lançar mão de recursos como apresentações eletrônicas, vídeos e exibição do próprio conteúdo do Moodle. Apesar de as aulas serem bastante centradas na professora, foi possível notar que Janice sempre tentava estimular a participação da turma com perguntas e solicitando a opinião dos discentes. Um fato marcante observado nas aulas, entretanto, é que grande parte dos alunos resistia em participar. Muitas vezes, após a professora lançar alguma pergunta para a turma, havia longos períodos de silêncio. Apesar disso, alguns participavam com maior frequência e de forma voluntária: Martins, Pedro, Sally e Zion, com destaque para o último. Foi ele também que notadamente desenvolveu uma relação mais próxima com a professora, se tornando, inclusive, uma espécie de “porta-voz” dos colegas.

A aparente incompreensão dos alunos sobre os objetivos do curso e a (não) realização das atividades avaliativas previstas foi marcante durante todo o semestre. Próximo à data de entrega do trabalho final, por exemplo, os alunos ainda possuíam dúvidas sobre o que deveria ser feito, o que se tornou explícito a partir da troca de mensagens no Moodle entre a turma e a professora.

Após as oito semanas de encontros presenciais previstos no Cronograma, os alunos foram liberados para iniciar seus estágios nas escolas. Nesse momento, Janice entrou definitivamente em licença médica. Suas ausências durante o período de aulas presenciais se deram em virtude de motivos médicos, mas não se configuraram como licenças prolongadas. Com o afastamento definitivo de Janice, o restante do semestre ocorreu completamente à distância. A professora, no entanto, manteve o contato com a turma via Moodle e também, por

meio de um representante da turma, via aplicativo de mensagem de uma rede social. Apesar disso, houve, naquele período, grandes períodos de silêncio no Moodle que, via de regra, eram quebrados por iniciativa de Janice ao enviar mensagens aos alunos solicitando que eles se manifestassem sobre dúvidas e dificuldades relacionadas aos estágios. Estava previsto um último encontro presencial para apresentação dos trabalhos finais (portfólios de estágio), o que não foi possível em virtude do afastamento, por tempo indeterminado, de Janice por motivos de saúde. Assim, a entrega dos portfólios foi realizada no formato *on-line* dos e o semestre foi encerrado.

### **5.5.3 Considerações sobre as atividades e sua execução — interface entre o virtual e o presencial**

A análise da segunda parte do Moodle evidencia que havia, até certo ponto, uma coincidência do planejamento previsto no Cronograma e no conteúdo que foi postado *on-line*. Essa coincidência foi maior até a Semana 6. Após esse período, houve um distanciamento do planejamento.

Em relação aos materiais utilizados, havia a disponibilização de textos sobre temas ligados à formação das professoras sob um viés crítico, como letramentos críticos, ensino de inglês para a justiça social e identidades das professoras. Nota-se, com isso, a ênfase à carga teórica pretendida por Janice, e o trabalho com as abordagens críticas no ensino da língua inglesa, voltado para as escolas públicas urbanas brasileiras.

Em determinadas semanas, como foi o caso da Semana 4, percebeu-se um grande volume de textos e atividades solicitadas. Para essa semana, assim como para as Semanas 1 e 2, havia orientações didáticas a respeito do conteúdo proposto. Para as outras, materiais foram disponibilizados para *download* sem orientações aos alunos quanto a atividades a serem realizadas. A ausência de orientações explícitas sobre as tarefas a serem realizadas, além de causar dúvidas e insegurança entre os alunos, podem agravar os desencontros de percepção de ordem instrucional e pedagógica, que, conforme nos mostra Kumaravadivelu (2003), podem ocorrer mesmo quando existe instrução explícita e detalhada das atividades a serem desenvolvidas.

O acompanhamento da turma durante o semestre foi capaz de ilustrar que parte considerável do que foi previsto no Cronograma e no Moodle não foi executado ou foi realizado de modo parcial. Em boa medida, isso se deve ao atraso no andamento do curso

pelas ausências de Janice. Muitas aulas foram canceladas por motivo de saúde e, diante da situação, a professora parece ter priorizado as discussões previstas para as quatro semanas iniciais. Entretanto, mesmo algumas atividades planejadas para o período citado não foram demandadas, ainda que não tivessem sido oficialmente canceladas pela professora.

Por exemplo, em relação às atividades da “Semana ser Professor”, que compreendiam as Semanas 2 e 3, muitos alunos não entregaram as tarefas e, os que entregaram, não tiveram retorno da professora sobre sua avaliação. Alguns argumentaram, em sala de aula, que não haviam compreendido bem o que deveria ser feito, por isso não haviam realizado as tarefas. Alguns, inclusive, submeteram atividades que foram solicitadas à turma do noturno, pois haviam se equivocado. Esses fatos apontam novamente para a presença de desencontros de percepção de ordem instrucional. Apesar de ter havido instrução no Moodle a respeito das atividades dessas duas semanas (Semanas 2 e 3), parte da turma não compreendeu a instrução de forma satisfatória.

Da mesma forma, para a Semana 4, estavam previstas várias atividades que integrariam os Seminários. Contudo, além da apresentação dos temas pelas duplas e da confecção dos *handouts*, nenhuma outra tarefa solicitada (aquelas relativas à autoavaliação e avaliação dos colegas da dupla) foi realizada pelos alunos. Vale registrar que, apesar de estarem previstas para a Semana 4, as atividades relacionadas aos Seminários ocorreram, de fato, nas Semanas 5 e 6. Outra atividade que não ocorreu foi a prova, prevista para a Semana 5. Naquela semana, a aula foi cancelada. A professora não informou aos alunos outra data para realização da avaliação ou sobre o cancelamento da mesma. O mesmo ocorreu com as atividades previstas para a Semana 6 (BNCC Língua Inglesa e Materiais para o ensino de Inglês).

Cabe mencionar aqui a questão dos critérios de avaliação. Não identifiquei, nem no Cronograma nem no Moodle, a atribuição de pontos às atividades propostas. No início do curso, Janice escreveu, em mensagem aos alunos via Moodle, que enviaria a distribuição de pontos da disciplina em breve. Na Carta de Boas-vindas, a professora registrou que todas as atividades seriam avaliativas. Apesar dessas informações, até o final do curso não se sabia a distribuição de pontos e os critérios de avaliação das atividades propostas.

Assim, apesar de se perceber o cuidado anterior ao início do semestre letivo com o planejamento da disciplina e com sua apresentação no Moodle, prevaleceu, durante o curso, um descompasso entre o planejado e o executado. Nota-se um fôlego um pouco maior, por assim dizer, de Janice, nas primeiras quatro semanas, quando o que foi programado foi, de fato, realizado, apesar do cancelamento de algumas aulas. Isso parece ser indicativo do

avanço de um processo de adoecimento laboral, que já estava em curso desde semestres anteriores.

Para os alunos, percebi que a falta de clareza sobre os critérios de avaliação, o cancelamento das atividades avaliativas sem notificação e a falta de feedback das atividades entregues, entre outros eventos, provocaram certa insegurança e, com isso, resistência em continuar realizando as tarefas demandadas. Esses fatos, somados às ausências da professora por motivo de saúde, geraram em alguns alunos, como relataram Pedro, Luiz e Zion, nas entrevistas, um sentimento de desamparo. Assim, para a turma, a sala de aula pareceu tornar-se um ambiente de incertezas e de objetivos pouco claros, propício para o surgimento de desencontros de diversas naturezas. Além disso, para Janice, este parece ter sido um lugar de agravamento de sua condição de saúde.

## **6 O(S) (DES)ENCONTRO (S) NO ESPAÇO DA SALA DE AULA**

A sala de aula de Estágio Supervisionado I foi lugar de encontro de pessoas que se reuniram naquele local com objetivo de cursar uma disciplina no contexto da formação das professoras de língua inglesa. O encontro com o outro, no entanto, não está isento de desencontros. Como nos lembra Novelli (1997, p. 49), a sala de aula é “um encontro entre humanos e, talvez, precisamente devido a isso, tenham-se desencontros”.

O que compreendo como desencontro neste trabalho relaciona-se ao termo “*mismatch*” utilizado por Kumaravadivelu (2003) na frase “*perceptual mismatch*”, que traduzi como desencontro de percepções. Não se trata da negação do encontro no sentido da ausência de relação entre os sujeitos. Antes, diz respeito à incompatibilidade ou a modos distintos e, muitas vezes, conflituosos de estar no encontro.

Neste Capítulo, comento sobre os (des)encontros identificados no ambiente da pesquisa. Tento, ao mesmo tempo em que os descrevo, estabelecer uma reflexão que leve em consideração a relação entre a sala de aula física e o espaço virtual. A análise que faço é fruto da observação de padrões e recorrências observados durante os encontros presenciais, nas interações via Moodle e nas conversas com os participantes. Interpreto os eventos que se sucederam como desdobramentos de desencontros de percepções entre professora e alunos, inspirada nas fontes de potenciais desencontros de percepção definidas por Kumaravadivelu (2003).

Entretanto, as dez fontes elencadas pelo autor são insuficientes para dar conta da interpretação dos eventos da sala de aula de Estágio Supervisionado I, dado o contexto original dos estudos de Kumaravadivelu (2003) aplicado à sala de aula de língua estrangeira. Por esse motivo, além de incorporar algumas das categorias próprias do autor, em especial, as de desencontros pedagógico e instrucional, estruturo a análise que se segue em torno desencontros de outra ordem, aos quais chamei desencontros de experiências, desencontros de tempos e desencontros de desejos. Com isso, tentei elaborar uma reflexão mais condizente com a dimensão relacional da realidade observada.

### **6.1 O desencontro de experiências: o aluno entre o professor e a instituição**

A sala de aula não existe no vazio. Seja como espaço físico ou virtual, ela existe no tempo e por um período determinado. É parte de uma unidade acadêmica, com seus setores

acadêmicos e técnico-administrativos de determinada instituição de ensino que, por sua vez, integra um conjunto de instituições brasileiras. Essas são regidas por políticas e diretrizes para a educação superior no âmbito nacional, definidas pelo Ministério da Educação. Todos esses elementos são fatores intercontextuais que influenciam o que acontece dentro do espaço da sala de aula de estágio.

A reflexão sobre o contexto mais amplo em que se inseria a sala de aula me levou a perceber que os alunos se encontravam em um espaço delicado, uma espécie de lugar intermediário entre a instituição e a professora. Compreendi a relação de Janice com a Universidade como um importante fator intercontextual que contribuiu para o modo como a sala de aula se constituiu, pois teve desdobramentos sobre a sua relação os alunos.

O desencontro tratado nesta Seção é o “desencontro de experiências”. Assim os nomeei por perceber os modos como professores e alunos experienciaram porções distintas de um mesmo evento ou realidade. Cada uma das partes possuía acesso a informações e vivências que eram, muitas vezes, desconhecidas ou inacessíveis à outra. Nesse sentido, Janice e seus alunos viviam o mesmo evento de forma distinta e, por esse motivo, interpretaram a realidade da sala de aula de modo não coincidente. O desencontro fundamental, nesse aspecto é, então, fruto das vivências distintas da realidade, não apenas no no campo subjetivo, mas sobretudo, na esfera das relações institucionais, como explicito na sequência.

Foi recorrente, em vários momentos da pesquisa, a menção de Janice sobre conflitos institucionais com outras professoras e com o pessoal técnico-administrativo da Faculdade, entre eles, os Colegiados, o Setor de Estágios e o Setor de Audiovisual. Dentre os eventos que pude acompanhar, destaco quatro por, em minha análise, compreender que tenham sido relevantes durante todo o curso.

A primeira questão é uma ocorrência anterior ao início do semestre letivo e diz respeito à oferta da disciplina. Na Universidade, as disciplinas são ofertadas no começo de cada semestre letivo, em dias e horários definidos pelas professoras em conjunto com o Colegiado de Graduação. É esse o Setor responsável pela oferta, divulgação e operacionalização da matrícula. Os alunos possuem acesso à oferta via internet e a matrícula é realizada numa etapa *on-line* e outra presencial<sup>33</sup>.

Em virtude da extensa carga horária da disciplina (210 horas), os Estágios I e II eram tradicionalmente ofertados duas vezes por semana, às terças e quintas-feiras, em quatro

---

<sup>33</sup> Nesse caso, apenas para acerto de matrícula.

horários de cinquenta minutos, ocupando um turno completo. Entretanto, a oferta e a matrícula naquele semestre (2017/02) foram realizadas de forma equivocada pelo Colegiado de Graduação, pois previam apenas um encontro semanal, às terças-feiras. Com isso, alguns alunos haviam se matriculado em outras disciplinas cujo horário coincidia com o do estágio (às quintas-feiras) ou manejado seus horários de trabalho e outros compromissos em consonância com a oferta oficial. Descobriram sobre o equívoco apenas no início do semestre, quando a matrícula já estava concluída e não havia mais possibilidade de alteração. Em razão disso, uma relação conflituosa entre a professora e a turma se estabeleceu já no primeiro dia de aula.

Janice havia se antecipado à possibilidade de surgimento de problemas relativos a essa questão em postagens no Moodle. Algumas das mensagens, inclusive, eram anteriores ao início das aulas presenciais. No local onde postou o Cronograma, por exemplo, a professora destacou que “O importante é que todos saibam que as aulas (todas as atividades referentes à disciplina) são previstas para serem realizadas às terças e quintas-feiras”. Além disso, ainda na primeira semana de aula, em 08 de agosto de 2017, Janice enviou à turma, pelo Fórum de Notícias, a seguinte mensagem, intitulada “Dias de nossas aulas”:

Figura 17. Mensagem “Dias de nossas aulas”

Caras alunas, caros alunos,  
tudo bem?

Escrevo a fim de esclarecer um ponto importante sobre a oferta da Disciplina. Por alguma razão foi feita a matrícula de vocês em apenas um dia da semana, sendo que o curso prevê dois dias (terça e quinta). Sendo assim, já solicitei esclarecimentos e solução à Direção da Faculdade e à Coordenação do Colegiado. Não preenchi o Diário de Classe, mas já estou organizando o Moodle por semana, considerando nossos encontros às terças e quintas. Fiquem atentos ao Moodle. Insiram uma foto no perfil de vocês.

Em breve, encaminharei a distribuição de pontos do curso.

Abraço.

Fonte: Moodle

Na mensagem, Janice enfatiza que as aulas ocorrerão às terças e quintas-feiras e afirma estar no aguardo de uma posição da Direção e do Colegiado da Faculdade. A professora já havia dito, na primeira aula presencial, que havia ocorrido um engano por parte da ofertante, mas que não haveria a possibilidade de redução da carga horária do curso. Portanto, não seria possível que os alunos fossem dispensados dos encontros presenciais às quintas-feiras. Naquela aula, Martins e Sally questionaram o fato, argumentaram que seriam prejudicadas, pois tinham compromissos de trabalho às quintas-feiras de manhã, e solicitaram

uma solução. Janice insistiu que aguardassem um posicionamento oficial do Colegiado, informação retomada na mensagem “Dias de nossas aulas”. A resposta esperada, contudo, não aconteceu. Por isso, alguns alunos, às quintas-feiras, precisavam sair antes do fim da aula. Aqueles que tinham compromissos que impediam sua presença às quintas-feiras seguiram inseguros sobre o desfecho de sua situação, especialmente em relação ao cômputo de faltas. Sally, inclusive, comentou em sala de aula que acionaria sua irmã, que é advogada, caso houvesse algum problema em relação às faltas e fosse necessário abrir um processo administrativo contra a Universidade.

Percebe-se que a divergência sobre a oferta e a matrícula na disciplina que, a rigor, não se gerou dentro da sala de aula, foi um evento que repercutiu negativamente no estabelecimento da relação de Janice com sua turma e, por conseguinte, no modo como se produziu a cultura da sala de aula. Em outras palavras, o semestre letivo teve início fundado em uma situação conflituosa entre professora e alunos, que, em última instância, estava relacionada a questões intercontextuais de natureza administrativa e institucional. Os desdobramentos disso, entretanto, foram negativos para os alunos, que tiveram que se readaptar para cumprir a carga horária da disciplina, pois não havia o que eles pudessem fazer a respeito. Também não houve posicionamento da instituição em relação ao ocorrido, de modo que a questão dos horários seguiu inconclusa.

Em torno desse exemplo, a natureza do desencontro, do modo como o interpreto, diz respeito ao acesso a diferentes fontes que propiciaram, para Janice e para sua turma, versões diferentes do mesmo fato. As expectativas de resolução do problema também eram distintas para alunos e professora. Para Janice, tratava-se de uma questão originada por um equívoco do Colegiado e deveria ser resolvida por aquela instância. Para os alunos, que apenas tiveram ciência do equívoco após a conclusão da matrícula, a expectativa era de que a professora pudesse resolver a situação, por exemplo, substituindo os encontros presenciais por atividades à distância. A professora tinha o acesso à dimensão técnica e administrativa que envolvia o problema, a qual era inacessível aos alunos. Portanto, ambos os lados possuíam um quadro de referência distinto para interpretar a realidade e possibilidades distintas de atuar sobre ela.

O segundo tema que elenco dentro da perspectiva dos desencontros de experiências foi o “Atestado de Conclusão de Estágio”, documento elaborado pela universidade em consonância com a Lei Federal que rege o estágio no Brasil (Lei 11.788/08). O Atestado comprova, por meio da assinatura do Supervisor de Estágio (professor da escola básica) e da Professora Orientadora (Janice), o cumprimento da carga horária no campo de estágio (escola básica) pelo aluno.



Durante todo o curso, esse documento foi fonte de controvérsias entre a professora e a turma. O motivo do conflito, na percepção de Janice, seria que os alunos teriam recebido do setor administrativo que cuida da tramitação dos documentos, a informação equivocada de que a ausência ou o preenchimento incorreto do Atestado de Conclusão os impediria de colar grau. Para Janice, mesmo diante das informações oficiais prestadas por ela, tal informação equivocada a respeito do Atestado de Conclusão, bem como das informações fornecidas pelo site da Faculdade e, até mesmo, aquelas registradas pelo Pró-Reitor de Graduação, teria feito com que, prevalecesse o sentimento de insegurança entre os estagiários.

Novamente os alunos se encontram imersos em situações conflituosas entre instituição e professora, que não foram geradas na interação em sala de aula, mas que, em razão de informações contraditórias sobre determinado assunto, gerou insegurança entre os discentes e influenciou a interação entre eles e a professora.

Prevendo essa situação, Janice escreveu no Moodle, antes do início das aulas:

Figura 18. Registro sobre o Atestado de Conclusão de Estágio na primeira parte do Moodle

E se na escola não assinarem 60 horas? Tudo bem. Essas horas não são horas de contrato, mas horas de trabalho vinculado à escola. Ninguém é reprovado por isso. A qualidade do trabalho final é que conta. (grifos originais)

Fonte: Moodle

Sobre o mesmo assunto, em sala de aula, no dia 12 de setembro, ao se referir aos documentos necessários para formalização de estágios, Janice disse: “E o outro documento, Atestado de Conclusão de Estágio, é um *plus*, mas o que atesta que vocês concluíram o estágio é o meu Diário de Classe, tá?”. Também no Fórum *Questions and Answers*, Janice se manifesta, em mensagem enviada em 13 de novembro, intitulada “Final de 2017”:

Figura19. Mensagem “Final de 2017”

Assinatura do Atestado de Conclusão de Estágio: poste no Moodle cópia pdf do mesmo. Eu os assinarei depois. No entanto, NINGUÉM deixará de se formar porque o termo não foi entregue à Central de Estágios. (grifo original)

Fonte: Moodle

Janice destaca, em letras maiúsculas, a palavra “ninguém”, o que interpreto como estratégia para enfatizar que todos os alunos, independentemente de possuírem o documento assinado ou não, seriam aprovados na disciplina e poderiam colar grau, desde que fossem

aprovados no trabalho final. Entretanto, não houve respostas ou comentários dos alunos a essa mensagem.

O tema foi retomado em 24 de novembro, quando a professora postou no Fórum de Q&A novamente sobre o Atestado de Conclusão de Estágio. Em resposta a questionamentos dos alunos, Janice realizou uma consulta formal à Pró-Reitoria de Graduação para consolidar as informações que havia prestado sobre a entrega do Atestado de Conclusão de Estágio e sua (não) relação com a colação de grau ou aprovação na disciplina. O documento, respondido pelo Pró-Reitor de Graduação, informa que o Atestado de Conclusão é um recurso administrativo, que não interfere na avaliação ou na aprovação do aluno na disciplina. A resposta da Pró-Reitoria (Figura 20) foi postada na íntegra no Moodle.

Figura 20. Resposta da PROGRAD ao e-mail “Atestado de Conclusão de Estágio”

**ATESTADO DE CONCLUSÃO DE ESTÁGIO**  
por Janice - sexta, 24 Nov 2017, 13:15  
Queridos alunos,  
não se desesperem com relação ao atestado de conclusão de estágio. Vejam o que a Pró-Reitora de Graduação diz sobre o documento. Deixem os documentos para eu assinar no meu escaninho e eu assino. NINGUÉM DEIXA de se FORMAR por isso.  
Prezada Profa. Janice,  
Por demanda do Prof. João\* e em referência à sua consulta\*\*, informamos que é nosso entendimento que os registros do diário de classe são suficientes para configurar a procedência da atividade realizada, uma vez que o diário constitui documento que atesta o cumprimento das exigências definidas, atualmente, para a atividade acadêmica estágio (nota, frequência).  
A entrega de “atestado” constitui procedimento que não se encontra regulamentado na instituição. É possível que sua adoção tenha uma função na administrabilidade do tema, mas não deve ser fator impeditivo para o reconhecimento de que se cumpriu a exigência curricular.  
Estimando-lhe ótimo trabalho, colocamo-nos à disposição para quaisquer outras questões.  
Atenciosamente,  
Ronaldo\*\*\*  
Diretor Acadêmico  
p.s. Em referência à consulta abaixo:  
\* Nome fictício  
\*\* O estudante das disciplinas de estágio de licenciatura, aprovados pelo professor, com nota lançada no Diário de Classe, mas que não entregou na Central de Estágios um documento intitulado Atestado de Conclusão de Estágio, que é assinado pelo professor supervisor de estágio, poderá ser **impedido de se formar**? Apenas um dos registros (nota no Diário de Classe ou Atestado de Conclusão de Estágio) é suficiente? A nota e conceito do Diário de Classe podem ser considerados, para fins jurídicos, como documento que atesta a conclusão do estágio?  
\*\*\* Nome fictício

Fonte: Moodle

Um dos elementos interessantes na mensagem de Janice é sua escolha lexical no início do texto endereçado aos alunos com a resposta da Pró-Reitoria de Graduação. Janice utiliza o verbo desesperar no modo imperativo “não se desesperem”, indicando que a situação criada em torno do documento teria tomado proporções maiores do que o esperado, levando os alunos a um estado de desespero. Entende-se que os alunos poderiam estar desesperados, receosos de que não fossem aprovados na disciplina por conta de uma questão burocrática e

de responsabilidade da professora. A não aprovação na disciplina acarretaria o atraso na conclusão do curso e a necessidade de cursar novamente o estágio.

Entretanto, mesmo após o posicionamento da Pró-Reitoria de Graduação, o assunto continuou sendo motivo de dúvidas e questionamentos. No Fórum *Questions and Answers*, em 06 de dezembro, Janice postou uma mensagem intitulada “Onde estão as perguntas de vocês?”. Dentre os tópicos abordados, novamente surgiu o Atestado de Conclusão de Estágio. Gaia, Martins e Sally registraram sua participação com dúvidas a esse respeito. Gaia perguntou sobre a carga horária no campo de estágio, assunto que já havia sido tratado na página inicial do Moodle, na entrada “Atestado de Conclusão”. Na ocasião, a aluna registrou que o problema do não cumprimento das 60 horas se deu em virtude de os alunos terem sido “liberados muito tarde para a prática”, queixa também feita por Sally numa postagem anterior, e por outros alunos em algumas das entrevistas.

Figura 21. Mensagem “Onde estão as perguntas de vocês?”

**Re: Onde estão as perguntas de vocês?**  
Por Gaia - sexta, 8 Dez 2017, 09:37

Bom dia Janice,  
Como Viegas já conversou com você, tenho dúvidas quanto ao atestado de conclusão.  
Meu último dia de estágio foi na quarta-feira e a professora da escola fez uma observação na minha carga horária, indicando que não foram 60h. Deixei o atestado no seu escaninho, mas gostaria de saber se essa observação me trará algum transtorno.  
Como a senhora já está ciente, muitos de nós tivemos problemas em encontrar as escolas - tendo em vista que fomos liberados muito tarde para a prática.

Fonte: Moodle

Nessa mensagem a aluna expõe sua dúvida sobre possíveis transtornos causados pelo registro, por parte da escola, de carga horária de estágio inferior à prevista. Como expus, o assunto havia sido tratado em outros momentos. Diante disso, Janice respondeu, de forma bastante incisiva, que “não existe a possibilidade de essa carga horária causar transtorno, nem a curto ou a longo prazo” e continuou: “Se te disserem algo diferente disso e você continuar insegura, sugiro que vá direto à PROGRAD, pois a Diretoria de Ensino recebe os alunos muitos bem e tem a última palavra em relação a tudo que diz respeito à Graduação”. Ao finalizar a mensagem, Janice ressalta que conhece bem a legislação sobre estágio e pede que a aluna diga se foi “suficientemente esclarecida” com a resposta.

Destaco, nesse texto, dois elementos. O primeiro é uma recorrência, que diz respeito à reafirmação de que não há possibilidade de transtorno em decorrência do Documento. O que

chama a atenção nessa fala é a repetição da informação, que foi registrada em diferentes momentos no Moodle e nas aulas presenciais. O segundo é a orientação “Se te disserem algo diferente disso e você continuar insegura, sugiro que vá direto à PROGRAD”, que possui dois elementos. O primeiro, “Se te disserem algo diferente disso”, remete à questão das informações desconstruídas entre o Setor de Estágios e aquelas providas por Janice aos alunos. Trata-se de um fator intercontextual sobre o qual Janice não tinha controle, mas que se fazia presente constantemente no espaço físico e virtual da sala de aula. O segundo é a sugestão: “sugiro que vá direto à PROGRAD”, que compreendo como se Janice tivesse desistido de convencer os alunos sobre o assunto e decidido delegar essa competência a uma instância superior, que, de acordo com ela, teria “a última palavra em relação a tudo o que diz respeito à graduação”.

Ainda assim, houve outras mensagens trocadas entre Janice e Sally nas quais a aluna mencionou “possíveis consequências negativas” da falta de assinatura no documento, o que significa que ainda restava dúvidas sobre a questão. Após a resposta de Janice, afirmando não haver possibilidade de consequências negativas, o assunto não foi mais abordado.

Esses trechos da interação entre professora e alunos ilustram o modo como a cultura da sala de aula e, por conseguinte, as relações interpessoais e pedagógicas que se estabelecem naquele ambiente são influenciadas por fatores externos ao espaço físico da sala e por atores alheios àquele ambiente. Outros discursos que circulam no espaço acadêmico também se fazem presentes e possuem efeitos nas relações, podendo gerar um desencontro que, muitas vezes, torna-se difícil contornar, como foi o caso da turma que acompanhei.

O terceiro exemplo de como conflitos entre a instituição, o pessoal técnico administrativo e o corpo docente alteraram a dinâmica na sala de aula diz respeito a abertura do laboratório onde as aulas ocorriam. Mais de uma vez houve problemas de ocupação da sala ou liberação da chave. Por exemplo, na data em que seria a primeira aula presencial, em 1º de agosto, Janice escreve uma mensagem aos alunos, intitulada “Volta às Aulas 2017-2”. Um dos tópicos da mensagem dizia o seguinte (Figura 22):

Figura 22. Item “b” da mensagem “Volta às aulas 2017-2”

b) Por enquanto, nossa sala de aula é a sala de Informática no andar térreo da faculdade. Como houve um problema de reserva das salas, pode ser que haja alguma mudança. Fiquem atentos ao Moodle para nossa comunicação.

Fonte: Moodle

Alguns dos atrasos que ocorreram para início das aulas se deram em virtude da não reserva da sala, que deveria ser feita via sistema. O Setor de Audiovisual, responsável pelo controle do uso do espaço, informou que as reservas deveriam ser realizadas pela professora para cada data individualmente, o que não estava ocorrendo. Janice, por sua vez, afirmou ter acordado com a Vice-Diretoria da Unidade que, às terças e quintas, a sala estaria automaticamente reservada para sua disciplina, durante todo o semestre letivo. Entretanto, o Setor de Audiovisual não teria recebido as reservas no sistema. Isso acarretou, além dos frequentes atrasos para início das aulas, o cancelamento de algumas, pois houve datas em que a sala se encontrava reservada para outra disciplina, como ocorreu no dia 03 de agosto, quando estava programada a segunda aula presencial:

Figura 23. Item “d” da mensagem “Volta às aulas 2017-2”

d) Hoje, terça-feira 01/08/2017, dei aula para a turma da manhã e combinamos que não teremos aula na quinta-feira devido a problemas institucionais (grifo meu).

Fonte: Moodle

Os problemas institucionais aos quais Janice se referiu, de acordo com o que ela declarou em conversa informal, diziam respeito à da reserva da sala.

Dos oito encontros presenciais, apenas dois, de acordo com os registros de campo, tiveram início no horário determinado. Os demais começaram com maior ou menor atraso, e quase sempre motivados pela relação conflituosa entre a professora e a instituição no que tangem às questões burocráticas. Em decorrência desses eventos, percebi a emergência do que chamei de “cultura do atraso”. Em virtude das questões não resolvidas entre a professora a instituição, os atrasos foram recorrentes e, em resposta, os alunos também desenvolveram o hábito de chegar atrasados. Fato curioso é que mesmo estando no prédio pontualmente, como pude verificar algumas vezes, alguns discentes demoravam a se dirigir à sala de aula. Mesmo o retorno dos intervalos costumava ocorrer com atraso.

Mais uma vez, a recorrência de tais eventos leva à reflexão sobre o desencontro de experiências. É possível pensar que os alunos vivenciaram desdobramentos do conflito institucional e interpretaram os eventos relacionados a tais conflitos de um determinado modo, sem a possibilidade de acesso a outras informações que os permitiriam compreender os motivos dos atrasos. Certamente, o conhecimento dos alunos sobre as questões institucionais envolvidas nos acontecimentos não implicaria numa justificativa para os constantes atrasos da professora. O que tento demonstrar, contudo, é como o acesso a determinadas vivências e

informações, a depender do papel e da posição que o sujeito ocupa em determinado contexto, atuam sobre sua percepção da realidade vivida.

Por fim, é importante considerar o adoecimento docente de Janice<sup>34</sup>, inclusive para compreender sua resistência em lidar com os pares, com as questões burocráticas da instituição e seus desdobramentos para a turma. A esse respeito, destaco um trecho da entrevista realizada com Zion que ecoa uma fala de alguns de seus colegas sobre o estado da professora:

Ah, não sei, a sensação que eu fiquei é de que já era uma condição dela, que ela desde, desde o começo do semestre, ela sabia dessa, dessa (hesitação) indisposição que ela estava enfrentando. Então, talvez, não ter nem, falado olha, não começado o semestre, deixar tudo com, com uma [professora] só. É... em respeito aos alunos. (Zion, entrevista, 07/11/2017).

O trecho mostra que, na visão do aluno, por saber de sua condição de saúde, a professora não deveria ter assumido a turma naquele semestre, deixando a disciplina a cargo de outra professora. Com essa solução, situações problemáticas teriam sido evitadas. Entretanto, fatores que extrapolam a sala de aula e que talvez não sejam de amplo conhecimento atuam sobre a impossibilidade de uma substituição das professoras rápida e sem conflitos. A legislação que rege a contratação de professor substituto prevê que um professor somente pode ser substituído por afastamento quando o período da licença médica for superior a sessenta dias. Ainda assim, no contexto estudado, a contratação se dá por meio de abertura de edital, o que não ocorre de forma rápida. Dessa forma, a contratação de professor substituto para assumir a disciplina naquele semestre se tornava inviável.

Outra possibilidade, talvez mais simples, seria que uma professora do quadro assumisse a turma. Entretanto, esse seria um arranjo institucional de cooperação entre colegas, o que nem sempre é possível, segundo Janice. A esse respeito, ela chegou a afirmar, em sala de aula, que “[a] vida do professor universitário está nas mãos dos pares... E todos os conflitos. Todas as decisões são feitas por órgãos compostos pelos pares e, muitas vezes, existem as arenas de vingança” (Janice, notas de campo, 24/08/2017). A fala de Janice aponta para uma possível relação conflituosa com os colegas. Na última aula presencial, inclusive, enquanto explicava sobre os procedimentos burocráticos sobre o estágio, a professora disse que assinaria todos os documentos naquele dia, pois “[n]em sempre tem um colega disponível ou disposto para assinar documentos” (Janice, notas de campo, 26/09/2017).

---

34

Trato do adoecimento docente com mais profundidade na próxima seção.



A partir das palavras de Janice, percebe-se que a transferência dos alunos para outra turma não seria possível, já que dependeria de acordo com os pares o que, de acordo com a professora, não poderia ser concretizado. Do ponto de vista legal, a contratação de um professor substituto também não contemplaria aquela turma específica, pois era necessário um longo afastamento da professora para que ela fosse substituída, o que provavelmente só teria efeitos para as turmas futuras.

Uma reflexão com base na ideia do desencontro que proponho aqui, em torno dos eventos apresentados, mostra que Janice possuía experiência de vários anos à frente da disciplina e também experiência administrativa. Ciente de suas responsabilidades e das questões legislativas e burocráticas que envolvem o estágio, ela sabia que não era possível haver reprovação, senão por insuficiência de nota ou por infrequência. Entretanto, a inexperiência dos alunos naquele contexto, aliada à sua posição intermediária no conflito entre a professora e a instituição, contribuiu para que a percepção e os efeitos dos fatos tenham sido marcadamente diferentes entre as partes, acentuando uma indisposição que já se percebia desde o início do curso. Embora a professora seja, evidentemente, a responsável direta pela turma e pela condução da disciplina da melhor forma possível, a dinâmica é permeada pela atuação de outras instâncias, que muitas vezes acarretam em consequências diretas para os alunos, que são a parte mais afetada nessas relações.

## **6.2 Tempos que se (des)encontram no mesmo espaço**

Um ângulo pelo qual se podem pensar as relações estabelecidas entre os atores é o tempo. Não me refiro ao tempo cronológico, mas à percepção do tempo vivido. Janice e os alunos são sujeitos em tempos distintos que se encontram no mesmo espaço físico e virtual. Percebi que havia, entre os participantes, um descompasso em termos de suas trajetórias de vida, ao qual denominei desencontro de tempos.

### **6.2.1 Os tempos de Janice – trajetória do adoecimento docente**

Janice é uma professora que possui mais de 20 anos na docência no ensino superior. Durante todo esse período, Janice tem lecionado na mesma instituição e ministrado a mesma disciplina para o curso de licenciatura em língua inglesa. Com base nas falas da professora nas aulas e nas conversas que tivemos, pude recuperar elementos que dizem sobre o tempo em

que ela se encontrava naquele momento. Alguns desses remetem às memórias de Janice. Outros, ao que ela vivia no presente.

A questão temporal aliada à da condição docente nos leva a refletir sobre adoecimento docente. Ao longo do semestre letivo, durante as aulas, Janice falou várias vezes de seu estado de saúde. Declarações como: “Eu estou doente, não estou saudável” (Janice, notas de campo, 12/09/2017) eram frequentes nas aulas. Nessa mesma aula, registrei em minhas notas que “novamente ela cita a questão do estado de saúde. Disse estar resistindo, mas foi orientada a se afastar, tirar licença. Nessas ocasiões, os alunos não falam nem perguntam nada” (Janie, notas de campo, 12/09/2017).

Forattini e Lucena (2015, p. 34), em um estudo em que realizam uma revisão de pesquisas que tratam do adoecimento docente nas instituições de ensino superior brasileiras registram:

À docência de nível superior em uma IFES são atribuídas as atividades de ensino, pesquisa e extensão, além de funções administrativas. Cada um desses segmentos é composto de um conjunto de atividades altamente complexas que exigem atualizações constantes do docente, tanto genéricas quanto específicas. Da pressão constante sobre o docente, advinda dos processos de qualificação, carreira, geração de resultados, do convívio com discentes que apresentam os mais variados níveis de cognição, da obediência às políticas públicas de ensino que privilegiam a burocracia e, principalmente, da carga de trabalho excessiva e sem reconhecimento ou recompensas, advém um significativo impacto em sua estrutura psíquica.

Em um contexto similar ao descrito por Forattini e Lucena (2015) situo Janice. E pude perceber que o adoecimento que se desenvolve ao longo do tempo, nos contextos de trabalho, no caso específico da docência possui consequências não apenas para o professor, mas também para seus alunos. Exemplifico tal constatação por meio de um evento ocorrido na última aula presencial, em 26 de setembro, quando Janice e a turma discutiam sobre a condição docente nas escolas de ensino básico. Trago para ilustrar um trecho da interação entre Zion e Janice, no qual os alunos abordam a dificuldade de ensinar no ensino básico. A professora, por sua vez, tenta explicar os motivos pelos quais adoeceu, mencionando a questão do tempo.

**Zion:** Você mesmo já falou com a gente que até você chegou num ponto, tipo assim...

**Janice:** Mas eu cheguei nesse ponto, gente, por outros caminhos, não foi pelo caminho... Vocês são a melhor parte da minha vida na Universidade. Alunos. E o ensino.

**Zion:** Não, eu falo assim [inaudível] pela questão de ficar dando [inaudível]

**Janice:** Murro em ponta de faca?

**Zion:** É.



**Janice:** Eu perdi a esperança. Foi ótimo você falar isso. Agora é a minha vez de pedir desculpas. **Eu** perdi, eu individualmente, a minha subjetividade está falando muito ultimamente em termos de eu perdi as esperanças porque nós vivemos o golpe, eu vivi uma certa, umas situações aí meio complicadas. Mas eu estou lá voltando. Mas eu nunca deixei de acreditar que transformar é possível. [...] porque olha, oh, eu fiz o concurso para essa disciplina, e eu nunca quis fazer concurso na [faculdade de] Letras, por exemplo, ou outra Universidade. Por que? Eu acabei meu mestrado muito novinha. Tinha esse concurso. Caí aqui e eu estava cansada. Falei: “Ah, não, gente!”. Primeiro você passa por uma graduação enorme [...]. Depois eu fiz o meu mestrado num tempo em que eu era aquela... Aí eu fiz o concurso aqui e falei: “cansei”. Mas vejam bem. Eu dou a **mesma** disciplina há **vinte** anos. Vê! Olhem só, não dá nem para variar! [...] Imaginem isso! (Zion, Janice, transcrição da aula de 26/09/2017, grifos meus).

Na fala do aluno nota-se a percepção do desencontro entre o que Janice tentava ensinar e o que ela efetivamente demonstra com palavras, ações e em seu corpo. Zion questiona o fato de Janice dizer que é preciso tentar e ter esperanças, quando ela mesma declarava estar desesperançada e doente por motivos de trabalho. Na resposta da professora, observa-se que ela enfatiza o tempo como um dos motivos de seu estado naquele momento. O uso do adjetivo *mesma* para qualificar a disciplina “a mesma disciplina” dá ideia de repetição e estagnação. Na mesma sentença Janice utiliza um marcador de tempo: “há vinte anos”, demonstrando o prolongamento da “mesmice”. Além disso, a professora, ao mencionar sua trajetória acadêmica, declara que havia se cansado após a sequência de estudos na graduação, no mestrado e para o concurso que fez, por isso, não havia tentado lecionar em outro curso ou instituição de ensino. Sua fala sugere uma trajetória ininterrupta e, no olhar de Janice, cansativa.

A despeito de se declarar cansada e sem esperança e de, contraditoriamente, afirmar que nunca deixou de acreditar na transformação, Janice diz aos alunos: “Vocês são a melhor parte da minha vida na Universidade. Alunos. E o ensino”. Com isso, retomo Foratini e Lucena (2015), quando mostram que, além do ensino, da pesquisa e da extensão, é demandado ao professor universitário que assuma uma série de funções administrativas e de medidas para a progressão na carreira, qualificação e produção acadêmica. Esse cenário aponta para a precarização do trabalho fundamental do professor, que é o ensino, o que tem gerado consequências para a saúde dos discentes, manifestadas em diversas formas de sofrimento psíquico, desde o *stress* até condições mais graves. Vale registrar que, no período em que a pesquisa foi conduzida, além das atividades acadêmicas, Janice ocupava um cargo administrativo em uma Pró-Reitoria, sem redução da carga horária letiva.

Naquele momento, Janice parecia se encontrar num estado de esgotamento, fruto de um processo que se desenvolve ao longo do tempo. Nesse sentido, um dos problemas de

saúde mais comuns identificados entre os docentes, tanto do ensino básico quanto do superior, é a síndrome do *burnout* (esgotamento). O *burnout* é uma doença laboral e possui três dimensões. A primeira caracteriza-se pela exaustão emocional, expressa tanto no esgotamento físico quanto mental, causado pela perda progressiva de energia para as atividades relacionadas ao trabalho. A segunda diz respeito à diminuição da realização pessoal, com o comprometimento da autoestima e da autoconfiança frente o trabalho. Por fim, a despersonalização, que compromete as habilidades de relacionamento interpessoal e a capacidade de cumprir metas (FORATTINI; LUCENA, 2015; MASLACH; JACKSON *apud* SILVA; BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2018).

Durante as aulas, foi possível perceber que a professora tinha sua habilidade de se relacionar com os alunos e, em certa medida, de conduzir o curso conforme o planejamento, comprometida. Seu esgotamento era visível aos alunos e causava neles desconforto. Não empreendo, com isso, uma tentativa de realizar um diagnóstico médico de Janice, o que extrapola minha competência profissional e os objetivos deste trabalho. O que busco é trazer elementos para a discussão sobre a condição e o adoecimento docente ao longo do tempo como um dos fatores que influenciou as relações no contexto estudado. Para ilustrar o efeito dessa condição, registro um excerto da entrevista com Zion:

Olha, então. Primeiro assim, né, eu acho a Janice uma, uma professora, assim, extremamente capaz. Eu tenho um carinho muito grande por ela, mas eu, eu sou muito crítico também. E talvez por essa fase que ela está vivendo na vida dela (risos), tipo assim, atrapalhou totalmente o curso. E, é... e isso eu comentei com ela em sala de aula, não com essas palavras, mas assim, era desmotivador chegar lá e ver tipo, a **cara** da Janice, tipo, “O que é que eu estou fazendo aqui? Nem eu sei o que eu estou fazendo aqui”. E alguns comentários que ela fazia com a gente (risos), que tipo assim, e que desmotivavam, tipo nossa, sabe! “Olha onde que eu estou entrando”! [...] Então, assim, os comentários que ela faz, fez em relação à própria vida pessoal dela no aspecto de que, tipo, que ela deixou nítido que ela está muito insatisfeita, que ela está há vinte anos ou vinte e três anos, sei lá, lecionando a mesma disciplina e que isso foi, sabe? Os conflitos aqui dentro da Universidade, isso foi desmotivando, sei lá, a atuação dela, que ela comparada — palavras dela — comparada à professora que ela era quando ela começou com a professora que ela é agora, ela mesmo reconhece que ela não faz um trabalho com tanta excelência igual fazia. E eu vi, Lígia, uma contradição muito grande, no que ela vivia e no que ela estava ensinando para a gente. Porque o que ela estava tentando passar para a gente é “olha, vocês vão enfrentar dificuldades, mas não deixem isso morrer dentro de vocês”. Embora ela tenha falado isso também, tipo, para não a tomar como exemplo [...], mas espera aí! Quem é que a gente vai tomar como exemplo? São as professoras que estão nos formando! (Zion, entrevista, 07/11/2017).

Diante disso, chega-se a duas constatações. A professora possuía uma longa e consolidada trajetória docente e seu tempo presente era marcado por um processo de adoecimento laboral. Os alunos, por sua vez, se encontravam no momento final de sua

graduação e, alguns, na etapa inicial de sua vida profissional como professores. Eles não teriam, assim, experimentado os efeitos da condição docente sofridos por Janice. Surge então, a partir das falas de Janice e Zion, a questão: em que medida a condição da professora influenciou, tanto em termos pedagógicos quanto em termos pessoais, o processo de formação docente dos alunos? A fala de Zion dá indícios de que os efeitos tenham sido, para utilizar o termo empregado pelo aluno, desmotivadores.

O desencontro de tempos no mesmo espaço ocupa o lugar do encontro, cujo objetivo era de formação inicial das professoras. Tem-se, em vez disso, na percepção dos alunos, a desmotivação para a profissão. Pode-se acrescentar que situações como essa podem provocar resistência nos alunos, expressa, na turma acompanhada, de diversas formas, desde os frequentes atrasos até a recusa de se comunicar diretamente com a professora, elegendo um colega para mediar a comunicação, temas que abordo adiante.

Janice também percebia a situação. Na última aula presencial, por exemplo, quando falava da sua condição de saúde, um aluno não participante da pesquisa comentou que apesar de a professora dizer o contrário, ele a via como uma pessoa otimista. A professora, em resposta, diz: “Graças a Deus! Porque eu achei que estava fazendo vocês desistirem da vida” (Janice, notas de campo, 26/09/2017). Cito esse trecho para registrar que Janice estava consciente do que acontecia entre ela e os alunos e para notar que mesmo naquela situação havia também um desencontro de percepções entre os próprios discentes. Se, por um lado, alguns se sentiam desestimulados por perceberem desmotivação na professora, por outro, alguns a viam como otimista, o que reafirma a ocorrência de desencontros de percepção em sala de aula. Possivelmente, o que é tido como oportunidade de aprendizado seja diferente para esses alunos. Aqueles que conseguiam ver a professora como profissional otimista provavelmente se sentiram mais motivados para cursar o estágio e perceberam ali mais oportunidades de aprendizagem. Em contrapartida, aqueles que, como Zion, Martins, Gaia e Sally, percebiam o adoecimento e o pessimismo em Janice, se sentiam desmotivados. Por isso, não viam sentido no que acontecia na sala de aula e no próprio estágio.

### **6.2.2 Os tempos dos alunos**

Apesar de não se tratar de uma turma homogênea, pode-se pensar o tempo dos discentes e em sua relação com o tempo em termos do momento acadêmico e profissional em que se eles encontravam. O Estágio I ocorre no oitavo, dos nove períodos regulares da licenciatura. Isso significa que, via de regra, o aluno, quando cursa o estágio, está em seu

último ano na graduação. É razoável que nos “momentos finais” do curso, eles tenham o desejo de concluir sua graduação o mais rápido possível. Se considerarmos ainda, como é o caso de boa parte da turma, que são alunos trabalhadores, a tendência é que o desejo de finalizar o curso se acentue.

Percebi indícios disso em algumas falas dos estagiários. Sally, por exemplo, fez uma crítica ao momento em que o estágio era inserido no currículo da licenciatura, pois este “vem numa etapa do curso em que o aluno quer mais é formar e conseguir o título” (Sally, notas de campo, 17/08/2017). Na aula de 26 de setembro, a mesma aluna comenta: “Eu estou cansada disso aqui. Eu odeio isso aqui”, ao falar sobre sua experiência na Universidade e seu desejo de se formar. Para Luiz, o estágio, no momento em que acontece, é pouco relevante. Nas palavras do aluno:

Eu acho que ele [o estágio] tem uma relevância muito pequena, né? Primeiro por ser no último, nos últimos dois semestres e, segundo, porque eu acho que você ir para escola, é, começar com um professor que você não conhece, uma escola às vezes distante daqui, igual foi no meu caso, é um pouco... Não cria aquela conexão, sabe? (Luiz, entrevista, 14/11/2017).

Esse entendimento visão não era compartilhado por todos os alunos. Para Pedro, o estágio nos dois últimos períodos do curso faz sentido. Ao ser questionado sobre a questão, em entrevista, o aluno disse:

Olha, eu não vejo nisso um problema. Não vejo nisso um problema porque se for para você encarar uma atividade prática, é interessante você ter um conhecimento básico que faça sentido. Que você tenha um conhecimento básico introdutório antes, né? Então, para mim, faz sentido o estágio, né? A aula do estágio [...] nesse momento, né, nos últimos momentos da formação do estudante de licenciatura (Pedro, entrevista, 15/11/2017).

Além da questão do momento do estágio no curso de Letras e sua relevância, pude notar a fala de alguns alunos trabalhadores que indicava a dificuldade de conciliar trabalho, estágio e estudos. Na fase em que se encontravam, a maior parte dos alunos estudava e trabalhava. Por exemplo, Pedro, que é funcionário de uma empresa pública, obteve licença do emprego por dois anos para concluir o curso, pois não conseguiria conciliar a carga horária acadêmica, especialmente no momento do ES, com o trabalho. Também Martins, que é funcionária pública municipal, havia saído de licença por três meses em seu trabalho especificamente para realizar o estágio. O excerto da entrevista ilustra a relevância das questões ligadas ao tempo para a aluna:

Martins: [...] eu sou muito ligada a tempo.

Pesquisadora: Tempo?

Martins: É. Tempo. Tipo assim, eu acho que é porque eu faço muitas coisas, então se você fala comigo: “Martins, você tem que vir aqui”, você tem que vir aqui e você tem que ter um objetivo, você tem que ter um direcionamento.

Outro desencontro relacionado ao tempo foi a percepção dos alunos sobre a demora para iniciar as atividades de estágio nas escolas. Apesar da percepção de uma saída tardia, a ida às escolas se deu de acordo com o Cronograma da disciplina (ANEXO 2), a partir da primeira semana de outubro. Entretanto, a demora para iniciar o estágio foi mencionada várias vezes, por diversos alunos, em momentos distintos. Em mensagem no Moodle, por exemplo, Martins afirmou que devido ao equívoco da oferta da matrícula e à saída para o estágio “tarde”, ela enfrentou alguns problemas, tanto no cumprimento da carga horária quanto na produção do trabalho final. Em entrevista, ela mencionou: “Eu acho que, que primeiro a gente ter sido liberado mais cedo, igual eu te falei, para a gente ter oportunidade de ir para escola que quisesse” (Martins, entrevista, 20/11/2017). De acordo com o Cronograma da disciplina, os alunos deveriam cursar 150 horas de aulas em sala de aula antes de partirem para as escolas para cumprir a carga horária de 60 horas em campo.

Outros alunos também se posicionaram de forma semelhante, o que podemos confirmar nas falas de Gaia e Sally, em mensagens trocadas com Janice no Moodle. Nas mensagens chamam a atenção alguns termos que fazem referência ao tempo: *ter mais tempo*, *demoramos*, *tempo está curto*, *muito tarde*.

**Sally:** Gostaria de saber como deve ser o *layout* do trabalho proposto e se podemos ter mais tempo para entregar, já que com o problema que a senhora teve, demoramos muito a achar estágio e o tempo está curto, pois estou tendo que assistir aulas em todos os meus horários vagos para cumprir a carga horária proposta. (Sally, mensagem enviada ao Fórum de Dúvidas de Estágios no Moodle, 06/11/2017).

**Gaia:** Como a senhora já está ciente, muitos de nós tivemos problemas em encontrar as escolas, tendo em vista que fomos liberados muito tarde para a prática. (Gaia, mensagem enviada ao Fórum de *Questions and Answers*, 08/12/2017, grifos meus).

O desencontro que vemos nesses eventos é entre a expectativa dos alunos do momento considerado ideal para irem às escolas e o momento em que isso de fato se deu, segundo o planejamento de Janice. Para os discentes, a saída foi tardia. Para a professora, entretanto, a isso ocorreu no momento adequado, pois, de acordo com Janice, era necessário que os alunos tivessem uma carga teórica em sala de aula antes de saírem para campo. Seria, assim, o tempo de prepará-los teoricamente para as atividades na escola. Nesse sentido, utilizando especificamente uma categoria de Kumaravadivelu (2003), identifico também um desencontro avaliativo. Os alunos consideravam que deveriam ter sido liberados antes para estagiar,

portanto, avaliavam-se aptos para ir à campo. Entretanto, na avaliação da professora, era necessário que eles passassem por um percurso em sala de aula que os habilitaria a realizar as atividades no estágio.

Em outros momentos, alunos expressaram o que compreendi como uma crítica às disciplinas que, em última instância, seriam “perda de tempo”. Luiz, em entrevista, declara: “[...] então, meu sentimento em relação à disciplina, ele acaba sendo ruim, assim, sabe? Estou perdendo um tempo precioso e tal. Podia estar fazendo outras coisas” (Luiz, entrevista, 14/11/2017). Zion também comenta em sala de aula:

Tipo assim, eu olho para os alunos da graduação e eu vejo o seguinte. É obvio que eu vou me dedicar a disciplinas que eu tenho certeza que vão, tipo assim, ser fundamentais para mim, no exercício da minha profissão, do que para disciplinas que eu não vou precisar. (Zion, nota de campo, 12/09/2017)

Dedicação pressupõe tempo. Assim, na visão do aluno, no contexto em que sua fala foi proferida, o curso oferece disciplinas que não são úteis para sua atuação profissional. Logo, o tempo investido em tais disciplinas torna-se dispendioso. O aluno não menciona quais seriam essas disciplinas. Contudo, a expressão “atuação profissional” e o verbo “precisar”, da maneira como os interpreto aqui, remetem à resquícios da já bastante pesquisada dicotomia teoria e prática. Quais seriam os conhecimentos que dariam suporte à atuação profissional, aqueles dos quais os futuras professoras precisariam para conduzir suas aulas? Provavelmente, e de acordo com as falas dos alunos em entrevistas, aqueles relacionados aos fundamentos e métodos do ensino e da aprendizagem de línguas, os quais, ao contrário de sua expectativa, não foram abordados na disciplina de estágio, o que contribui para a geração do sentimento de perda de tempo.

### **6.3 Desencontro de desejos: a prática**

A ementa da disciplina previa a “Fundamentação teórica, reflexão crítica, observação participante, planejamento e prática da docência no ensino da língua estrangeira no ensino fundamental, com ênfase nas escolas urbanas brasileiras”. Nota-se, assim, que a prática da docência é um dos objetivos da disciplina, mas não o único. A fundamentação teórica, a reflexão crítica e a observação também são elencadas como conteúdo do programa e, de fato, tiveram maior peso na condução do estágio. Contudo, na concepção dos alunos, o estágio parece se igualar à prática. É o momento do curso em que se vai para a escola aplicar os

conhecimentos teóricos adquiridos na universidade. Os excertos a seguir comprovam tal percepção:

**Gaia:** Estágio é a matéria prática. A gente vai, todo mundo, enfrentar uma escola pública, ver como realmente é o ensino em nosso país, vamos voltar, vamos conversar e vamos tentar achar uma solução para isso. Porque se não, o que é que a gente está fazendo aqui? (Gaia, entrevista, 07/11/2017).

**Pedro:** Porque a gente tem essa concepção de estágio como algo **prático**, né? Ou seja, eu vou ver, aprender na prática, né? Eu vou ver coisas que eu vou utilizar na prática, então eu quero ferramentas que me ajudem na prática, entendeu? Eu quero adquirir essas ferramentas na prática, mas me parece que o estágio não fornece isso, entendeu? (Pedro, entrevista, 15/11/2017).

Esse desejo pela prática, natural entre os alunos, acaba sendo frustrado pelo fato de que teoria e prática, em realidade, não se opõem. Por esse motivo, Janice propõe na ementa do curso o trabalho com a teoria, com a reflexão e com a observação de aulas, além da prática. A ideia de que teoria é algo para ser aplicado pressupõe que esta antecede a prática, quando se trata de uma relação dialética. As falas dos alunos a seguir exemplificam tal frustração causada pela dicotomia teoria *versus* prática:

**Gaia:** [...]e aí, a gente ficou só não sei, assim, a gente ficou só discutindo umas coisas que a gente já discutiu, que a gente já discutiu em Sociologia, que a gente já discutiu em Didática, sabe? A questão de gênero, de raça, a questão de território, a questão da posição da escola, isso tudo a gente vê nas matérias anteriores. Estágio é a matéria prática (Gaia, entrevista, 07/11/2017).

**Martins:** Então, por isso que eu acho que, assim, parece que é um curso que não está atento à realidade, ao que está acontecendo. Ficou aquela coisa acadêmica, aquela coisa sistematizada nos livros ali, e tipo, “ah, a gente faz isso, a gente faz... que é assim que tem que ser”. É assim que tem que ser na teoria. A prática é muito diferente (Martins, entrevista, 20/11/2017).

**Sally:** Método e teoria é muito bonito no papel, mas vai aplicar para você ver... Eu costumo falar muito isso aqui na faculdade (Sally, notas de campo, 14/09/2017).

**Pedro:** Eu, como não tenho experiência, [não] tenho muita experiência em ensinar, né? Eu, então, eu realmente tinha expectativa de que o estágio, **oestágioprático**, ele fosse me dar ferramentas, né? De como, é ensinar, né? Técnicas, alguma coisa de gestão de classe, e só que, pelo que eu vi, é mais uma questão de discussão a respeito de temas psicossociais, na verdade, né? Da questão da individualidade do aluno, né? Mais voltado para esse tipo de tema, né? E isso nós vimos muito na aula de Didática e a gente, eu estou vendo isso agora na aula de Sociologia. (Pedro, entrevista, 15/11/2017).

Com base nas falas desses alunos, percebe-se o desencontro entre sua concepção do que a professora oferecia no estágio e aquilo que desejavam ter. Percebe-se, também, como citam Gaia e Pedro, uma sensação de que as discussões levadas por Janice para a sala de aula estavam deslocadas. Seriam temas a serem tratados nas aulas de Didática, Sociologia e Psicologia da Educação, mas não no contexto da disciplina de estágio, pois não seriam da ordem da prática.



Em relação ao conceito de prática, ainda que não se tenha uma definição única, mesmo nos documentos oficiais, parece haver uma distinção teórica entre prática e estágio. O Artigo 13º da Resolução do CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, em seu parágrafo primeiro, determina que os cursos de licenciaturas deverão contemplar:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição.

Dessa forma, a resolução do CNE diferencia a prática do estágio ao atribuir cargas horárias obrigatórias para as duas atividades separadamente. Ainda, o parágrafo 6º da mesma resolução, prevê: § 6º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.

Sendo assim, o estágio guarda uma relação intrínseca com a prática, mas não se iguala a ela, justamente pela dimensão teórica e reflexiva que, em conjunto com a prática, conduz à práxis.<sup>35</sup>

A prática pura, como apontam os estudiosos (PIMENTA; LIMA, 2005; PIMENTA, 1995; 2012; VALSECHI; KLEIMAN, 2014; ANDRADE; RESENDE, 2010; PICONEZ, 2012), especialmente no contexto de um curso de formação das professoras, não é formadora porque prescinde da teoria que a informa. Entretanto, a sensação dos discentes era de que o objetivo da disciplina não estava sendo alcançado porque a prática, tal qual a compreendiam, não acontecia. Nesse desencontro de desejos causado, em parte, pela dicotomia tão enraizada entre teoria e prática, a posição de Janice era de que não seria possível que os alunos partissem para as escolas sem um mínimo de aporte teórico para realizarem uma leitura daquele ambiente. Nos termos de Green e Dixon (1994), era necessário que o quadro de referências dos alunos estagiários fosse composto, também, pelas questões teóricas que Janice considerava importantes. Contudo, o aporte teórico desejado por eles não era, necessariamente, aquele que a professora ofereceu. Nas entrevistas, foram quase unânimes as críticas a respeito das teorias abordadas em sala de aula, frequentemente por entenderem que

---

<sup>35</sup> Para Pimenta e Lima (2005, p. 7), o conceito de práxis “[...] aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, das professoras, dos alunos e da sociedade”. Vázquez (*apud* Pimenta, 2012, p. 102), registra que a práxis é “[...] uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica.



não se relacionavam com a realidade escolar ou não possuíam utilidade prática. Por exemplo, Martins afirmou, quando questionada sobre sua visão a respeito do conteúdo teórico:

Totalmente surreal! Assim, né, a gente teve, por exemplo, não esqueço de uma vez que ela [Janice] falou da poesia, de uma música [...]. A realidade dos meninos é completamente diferente desta. Você não trabalha uma poesia, uma música, sendo que os meninos não sabem nem o verbo *to be*. [...] E você tem que seguir uma coisa que já é preestabelecida, e é um conteúdo grande. Você não fica discutindo, por exemplo, a questão, discutir gênero, família (Martins, entrevista, 20/11/2017).

Também Zion registra sua opinião nesse sentido:

[...] não que eu não concorde com a literatura crítica, mas eu senti o curso meio que como uma doutrinação (gesto de aspas com as mãos) para essa área, sabe? Tá... que ela [a teoria crítica] é muito forte para ela [Janice], que é ao que ela se dedica. E... muito, e não foi gasto muito tempo dentro do, tipo, espera aí, “olha, isso aqui, é... a... *critical literacy* é só mais um, uma possibilidade de trabalho para você. E se eu não concordo com isso aqui”, igual, tem gente lá que não concorda, “tem essa parte que você pode explorar isso, você pode explorar aquilo”. Eu senti falta disso porque... [hesitação] meio que restringiu o trabalho. “É desse jeito aqui porque esse jeito aqui é o que está legal, que está dando certo”. Não, não é, sabe? Acho que é muito subjetivo (Zion, entrevista, 07/11/2017).

Depreende-se disso, que o desencontro de desejos entre Janice e seus alunos, passa, também, por diferentes visões de mundo, de concepções sobre o ensino de línguas, do que é ser professor, ser aluno, ser aluno de escola pública, entre outros fatores. Uma visão predominantemente técnica do ensino de inglês parece prevalecer entre os alunos, o que confronta a concepção da professora, que traz para o centro do ensino fatores contextuais e sociais.

O segundo desencontro de desejos observado foi aquele relacionado à própria formação das professoras. Estudos como o de Jucá (2017) demonstram que é comum que os alunos da licenciatura do inglês não desejem, de fato, se tornar professores após a conclusão do curso ou não desejem atuar na escola básica, especialmente a pública. Com o grupo de alunos com os quais desenvolvi a pesquisa, pude notar a mesma tendência. No questionário aplicado no início da disciplina, nenhum dos respondentes manifestou intenção de atuar na escola pública. Em entrevista, apenas Luiz e Pedro mencionaram a possibilidade de atuar na escola básica pública, ainda assim, no caso de Luiz, a título de experiência.

**Luiz:** Tenho vontade de dar aula na escola pública a título de experiência, de contribuir, de pesquisar, fazer parte, entender como esse processo realmente é porque ser professor no Brasil, na minha visão, eu acho que se você não vê essa realidade, que é a maioria, é como se você não fosse [professor]. É como se você não estivesse fazendo parte da base ali, onde mais precisa de gente, né? (Luiz, entrevista, 14/11/2017, grifo meu).

Entretanto, em outro momento da entrevista, Luiz afirma:

**Luiz:** É por isso que dar aula não é meu foco número um. Chega um momento da vida que a gente tem que escolher (risos): ou você [dá aula] ou consegue viver, né? E, assim, eu quero dar aula, mas eu percebo que se eu não respeitar meu limite, não vai ser bom pra mim, entendeu? (Luiz, entrevista, 14/11/2017). (Grifo meu).

Pedro também atesta, mas sem grande convicção, seu desejo em ensinar na escola:

**Pedro:** Olha, após eu ter essa aula prática é, do estágio, né? Eu fui à sala de aula, né? Observei, cheguei a ensinar algumas aulas, alguns dias. Eu achei um trabalho **muito** difícil. Muito difícil. Eu, sinceramente, eu me pergunto se eu estou preparado ou se eu vou estar preparado para aquilo. Embora eu ache que eu realmente, eu queria, eu quero poder ajudar (Pedro, entrevista, 15/11/2017, grifo meu).

Os demais participantes da pesquisa manifestaram categoricamente, seja em sala de aula, no questionário ou em entrevista, que não desejavam atuar na escola pública. A maioria planejava lecionar em cursos livres, escolas particulares e no ensino superior. Trago alguns excertos que ilustram esse desejo:

**Martins:** Quem quer dar aula em escola? Eu não quero. (Martins, notas de campo, 14/09/2017).

**Gaia:** Eu quero dar aula, mas eu tenho plena consciência do que eu quero, assim. Eu quero mexer com criança, eu quero mexer, talvez na escola privada. É, numa escola privada, assim, que eu consiga trabalhar com os meninos. Não quero esse caos na minha vida não. Eu não dou conta, não, de pegar uma turma de terceiro ano de escola estadual de verdade, não (Gaia, entrevista, 07/11/2017, grifo meu).

É possível perceber isso a que chamo de desencontro de desejos ao contrapor as falas dos alunos a alguns documentos: a Carta de Boas-Vindas escrita por Janice, a Ementa da disciplina, a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015 e o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras pesquisado. A referida Resolução orienta a formação das professoras para o ensino básico, especialmente na rede pública de ensino. No Artigo 3º, parágrafo 6º, incisos I e II deste documento, temos:

§ 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;

II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da **rede pública de ensino**, espaço privilegiado da práxis docente. (Grifo meu).

O Plano Pedagógico do curso, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, registra que: “A formação do professor de educação básica constitui o pilar estrutural da proposta pedagógica da Faculdade de Letras e sempre constituiu, desde a sua fundação, a sua vocação principal”. Na Ementa da disciplina, Janice especifica ainda mais a orientação para a formação das professoras para o “ensino da língua estrangeira no ensino fundamental, com ênfase nas escolas urbanas brasileiras”. Ainda, na Carta de Boas-Vindas, a professora registra que abordará os fundamentos do ensino do inglês nas escolas brasileiras.

Sendo assim, percebe-se, que existe um grande desencontro entre os objetivos da disciplina (que são, de certo modo, os de Janice como professora formadora das professoras) e o desejo dos alunos com seus projetos de vida. O que significa formar professores para a escola básica que não desejam ser professores da escola básica? Possivelmente, tal desencontro tenha consequências importantes na percepção da professora sobre os alunos e, da mesma forma, na percepção dos alunos sobre a professora e sobre o curso de Letras, de forma geral. Talvez esse seja um dos fatores que contribuíram para a sensação de inadequação percebida entre os participantes em relação ao que a disciplina oferecia e ao que eles desejavam.

#### **6.4 Desencontros pedagógicos, instrucional e avaliativo**

Os eventos de que trato na Seção anterior podem também ser analisados sob a ótica dos desencontros de percepção desenvolvidos por Kumaravadivelu (2003). O quadro analisado se aproxima bastante dos conceitos de desencontro pedagógico, instrucional e avaliativo. Em termos do desencontro pedagógico, destaca-se o fato de que nem o objetivo das atividades propostas, seja a curto ou longo prazo, nem o propósito do próprio curso, foram compreendidos pelos alunos da mesma forma que o foram para a professora.

Nesse sentido, podem ser citados vários eventos, entre os quais destaco a produção do portfólio de estágio. Conforme demonstrei em outras partes deste trabalho, a questão dos portfólios talvez tenha sido o elemento mais controverso em termos de atividades propostas. O portfólio de ensino é um documento produzido pelo professor que reflete sua concepção de ensino e aprendizagem, suas filiações teóricas e sua prática. O portfólio também serve como uma ferramenta para reflexão sobre a própria prática e seu aprimoramento.

Nas entrevistas, os alunos afirmaram não terem clareza sobre o que deveria ser produzido para o portfólio. No Moodle também foi possível perceber tal fato. Por exemplo, em 13 de novembro, em resposta a dúvidas quanto ao formato do portfólio e outras questões, a professora enviou uma mensagem aos alunos. Naquele momento, ela já se encontrava em licença médica. Na mensagem, Janice informou a prorrogação de seu afastamento e se propôs a esclarecer dúvidas frequentes, inclusive sobre o portfólio.

Alguns dias depois, em 24 de novembro, Janice enviou nova mensagem ao grupo, intitulada “O trabalho Final está Difícil?”. Diante de diversas dúvidas e reivindicações dos alunos, que teriam sido levadas a ela por Zion, Janice preparou um *template* para servir de base para a produção dos trabalhos. A professora afirmou ter concordado em simplificar o formato por conta da ausência de postagens semanais que deveriam ter sido solicitadas durante seu afastamento, enquanto os alunos frequentavam as escolas, o que teria gerado acúmulo de conteúdo. Na mensagem, Janice comentou que foi proposta por alguns alunos a escrita de um artigo científico em substituição ao portfólio. A professora não concordou com a alternativa porque, segundo ela, os alunos não foram preparados para a escrita desse gênero durante sua disciplina. Janice afirma na mensagem que os seminários que ocorreram em sala de aula prepararam os discentes para produzirem o portfólio e também o gênero híbrido que ela propunha agora como alternativa. Entretanto, conforme as entrevistas e o que pude compreender pelas mensagens trocadas no Moodle, há uma discordância em relação a essa afirmação, o que podemos compreender em termos de um desencontro de percepções de caráter pedagógico e avaliativo.

Janice afirmou que os alunos não tiveram, em sua disciplina, preparação para escrever o gênero artigo. Contudo, os alunos solicitaram a escrita de um artigo, gênero que seria mais familiar a eles. Disso depreende-se que os discentes não se sentiram preparados, ou ao menos confortáveis, para elaborar o portfólio. Portanto, os alunos se avaliam diferentemente da professora em relação à sua habilidade e a seu preparo na disciplina para a produção do trabalho final.

Tal fato nos leva, finalmente, a refletir sobre o desencontro instrucional. Apesar de a professora ter, conforme sua percepção, fornecido instruções e diretrizes sobre as tarefas propostas, as falas dos alunos nas entrevistas, como demonstrei, a resistência quanto à produção dos gêneros textuais solicitados por Janice, materializada fortemente no pedido de substituição do portfólio por um artigo, entre outros elementos, mostram que a instrução, na visão dos alunos, não foi suficiente.

## **6.5 Relações que se destacaram: resistências**

As relações interpessoais são fundamentais na construção da cultura da sala de aula. Nesta Seção, comento em maior detalhe dois casos que se destacaram durante o semestre. Apesar de tratar especificamente deles, é importante ressaltar que não são relações que se deram entre aluno e professor, individualmente. Elas estão inseridas no contexto da cultura da sala de aula como um todo e, portanto, foram afetadas pela relação que se estabeleceu entre a turma e a professora, de forma geral. Por isso, ao comentar a atuação desses dois atores e de Janice, por vezes menciono também os outros integrantes da turma.

De alguma maneira, pode-se dizer que esses dois alunos foram os protagonistas nos eventos que ocorreram naquele semestre. Assim, eles foram relevantes também no contexto coletivo. Trato de cada uma separadamente, contudo, por suas especificidades: o caso Sally se destacou por parecer uma relação conflituosa entre professora e aluna. Em minha avaliação, a relação entre Sally e Janice é simbólica do conflito e da resistência que percebi entre a turma e a professora. Já o caso Zion, ao contrário, parece refletir uma relação harmoniosa entre aluno, professor e colegas. Desse modo, o seu caso representa, no âmbito coletivo, as possibilidades de convívio um pouco mais harmonioso e de estabelecimento de relações mais fluidas, ainda que conflito e resistências estejam presentes. O curioso é que a mesma sala de aula seja o local em que relações aparentemente tão opostas se desenvolvem.

### **6.5.1 O caso Sally**

Sally foi um dos atores mais ativos na sala de aula. Desde a primeira aula presencial instaurou-se uma relação conflituosa entre a aluna e a professora, perceptível a todos. Instaurou-se, também, um padrão de resistência em ambas as partes. Faço um relato mais extenso dos primeiros momentos de interação em sala de aula para ilustrar o evento que ocorreu e que influenciou toda a dinâmica da sala de aula ao longo do semestre.

A professora chegou e abriu a sala. Iniciou a aula cumprimentando os alunos e se desculpando pelo atraso. Enquanto ela se apresentava, logo no começo de sua fala, Sally pediu a palavra e lhe disse que precisava “pedir algo”. A aluna explicou que a disciplina foi ofertada oficialmente apenas às terças-feiras e que, por esse motivo, teria feito compromissos de trabalho às quintas-feiras, de forma que precisaria faltar ou não poderia permanecer até o final das aulas naqueles dias. Outros alunos se manifestaram sobre o problema, pois também haviam planejado suas atividades conforme a oferta oficial. Martins, por exemplo, afirmou que precisaria faltar às aulas, pois haveria conflito com seu horário de trabalho.

Janice interrompeu a fala das alunas e respondeu, com um tom firme, que não haveria a possibilidade de as aulas de quinta-feira serem canceladas, pois se tratava de uma disciplina cuja carga horária era de 210 horas, das quais 150 deveriam ser cumpridas em sala de aula. Na sequência, a professora fez um “desabafo”. Janice disse aos alunos que se sentia “muito incomodada, porque é muito ruim quando antes de dar bom dia, os alunos já fazem esse tipo de pergunta” (Janice, notas de campo, 17/08/2017). Ela então explicou que houve um erro do Colegiado na oferta e na matrícula da disciplina, e que preferiria esperar o posicionamento formal do Colegiado para responder à turma como proceder. Enquanto isso, a orientação era de que as aulas transcorreriam conforme o cronograma.

Percebi que se instaurou, logo no início, um clima de tensão entre Janice e os alunos. A aula iniciou com o descontentamento dos discentes com o atraso, o que notei enquanto aguardávamos. Houve também a frustração de não ser possível negociar com a professora as faltas às quintas-feiras ou ter um posicionamento definitivo sobre o assunto por parte da IES, de modo que teriam que aguardar o desenrolar dos fatos. Percebi ainda o desconforto de Janice com a situação, verbalizado por ela mesma em sala de aula, ao se dizer incomodada com o modo como foi abordada pelas alunas e também externar seus sentimentos sobre o equívoco da instituição, que gerou consequências desagradáveis para ela e, principalmente, para os alunos.

A maior parte da turma permanecia em silêncio enquanto Sally e Janice conversavam. A aluna expressou seu descontentamento com o momento em que o estágio acontece no curso de Letras. Para ela, trata-se de “uma etapa do curso em que o aluno quer mais é formar e conseguir o título, então é um momento muito ruim”. Além disso, ela falou de sua insatisfação com o desrespeito das professoras com os alunos, de forma geral. Ela se queixou de que nunca teve “uma aula na [faculdade de educação] em que o professor não chegasse atrasado” e que “[...] as próprias professoras não dão exemplo de seriedade”, com o que alguns concordaram. A fala de Sally pareceu, além de um desabafo, uma forma de protesto pelo atraso da professora.

Janice, após ouvir os alunos, retomou a palavra e finalizou o assunto, solicitando que aguardassem um posicionamento oficial do Colegiado. Ela então iniciou o “conteúdo”, abordando o assunto tratado no vídeo do professor Zeichner. Mais de uma vez, a professora retomou, durante a sua exposição, a fala de Sally sobre o momento ruim em que o estágio é inserido no currículo. Em uma dessas ocasiões, Sally interrompeu Janice e, com um tom de voz alto, expressando irritação, questionou o porquê de Janice se referir tantas vezes ao que ela havia dito. Percebi que a aluna havia tomado a atitude da professora como uma crítica à sua fala e se sentiu ofendida. O clima de conflito se instaurou novamente. Zion e Pedro intervieram para acalmar os ânimos, explicando que haviam compreendido que a retomada da fala de Sally pela professora tinha fins de exemplificação e não de crítica. Da mesma forma, a professora tentou acomodar a situação reafirmando que não se tratava de uma crítica e se desculpou pelo mal-entendido. A aluna também pediu desculpas e Janice prosseguiu com a exposição” (Janice, notas de campo, 17/08/2017).

Em diversos outros momentos, nas aulas presenciais e nas interações via Moodle, foi forte a sensação de um conflito subjacente nas interações entre as duas. Por exemplo, no encontro do dia 22 de agosto, ao final da aula, enquanto organizava seus materiais para sair, Sally perguntou à Janice sobre como seriam tratadas as questões das ausências. A professora respondeu que havia a necessidade de postagem das justificativas e atestados no Fórum do Moodle, até mesmo como uma forma de resguardar os alunos, pois ainda não havia posicionamento do Colegiado sobre a questão. A aluna então comentou com Zion, que estava a seu lado, num tom de voz que os outros alunos e eu pudemos ouvir, que acionaria sua irmã,

que é advogada, caso houvesse algum problema em relação às faltas e fosse necessário abrir um processo administrativo contra a Universidade.

Eram frequentes, durante as aulas, comentários de Sally sobre falas de Janice. Registro nas notas de campo da aula de 14 de setembro que, ao dar orientações sobre as apresentações dos seminários programados para aquela e para a próxima aula, Janice diz aos alunos: “Todo mundo tem que ler tudo, hein!”, ao que Sally responde: “Eu queria ter tempo para ler tudo”. Ao registrar essa interação, fiz o seguinte comentário, entre parênteses, ao lado da fala da aluna: “sempre retruca”. Como compreendi a partir das entrevistas, vários alunos compartilhavam dos sentimentos de Sally sobre a professora e a disciplina. Entretanto, essa aluna se destacou por ter sido quem verbalizou, com mais frequência, suas percepções no espaço da sala de aula.

Trago esse exemplo não como forma de julgamento da aluna ou da professora, mas como recurso para ilustrar o conflito e discutir a resistência que se criou entre as duas, me apoiando em Seidel e Tanner (2013), segundo as quais, uma das formas pelas quais a resistência dos alunos pode se expressar é o “*student rebuttal*” ou a “refutação do aluno”. Para as autoras, o aluno refuta ou se contrapõe ao que o professor diz para expressar sua insatisfação. Meu comentário registrado na nota de campo, especialmente pelo uso do advérbio de tempo “sempre”, indica que esse foi um padrão observado durante as interações em sala de aula.

Por outro lado, Seidel e Tanner (2013) notam que certos comportamentos do professor podem estimular a resistência do aluno, entre os quais cito: o professor é ausente ou atrasado, faz exposições confusas ou não claras ou desvia do plano do curso. Menciono essas por serem observações recorrentes que os alunos fizeram nas entrevistas e em sala de aula e que, possivelmente, tenham influenciado o comportamento de Sally e dos demais alunos.

Outra forma pela qual a resistência pode se expressar, conforme Seidel e Tanner (2013) é “*avoidance*”, ou o ato de evitar o professor, que as autoras exemplificam como o abandono do curso, faltas ou não participação. No caso de Sally, assim como ocorreu com outros alunos, isso se deu com atrasos e também com saídas antes do final das aulas. Além disso, Seidel e Tanner (2013) apontam que os alunos podem utilizar o recurso de recorrer a fontes com mais poder ou, nos termos das autoras, “*appealing to powerful others*”, que nos remete à fala de Sally sobre acionar a justiça caso houvesse prejuízo em decorrência dos horários da disciplina.

Também no Moodle houve eventos em que se percebeu a tensão entre as partes. Por exemplo, numa interação sobre o documento Atestado de Frequência, após várias mensagens



trocadas entre Janice e os alunos nas quais a professora afirmava que não haveria nenhuma consequência para os discentes caso o documento não fosse assinado por ela, Sally escreve:

**Figura 24.** Interação entre Sally e Janice na mensagem “Onde estão as perguntas de vocês?”

Re: Onde estão as perguntas de vocês?  
por Sally - domingo, 10 Dez 2017, 19:23

Olá professora,

Acho que todas as respostas aqui registradas e também registradas por e-mail já nos respaldam quanto a problemas que podem surgir. O trabalho está postado e acho que as dúvidas foram sanadas por você via Zion e por isso não utilizei muito o Moodle.

Att,  
Sally.

---

Re: Onde estão as perguntas de vocês?  
por Janice - terça, 12 Dez 2017, 18:54

Não haverá problemas, Sally. Lanço as notas, elas entram no histórico e ninguém toca no assunto. Se algum dia vocês precisarem comprovar experiência de estágio na educação básica, podem usar a declaração que eu mandei (junto com o histórico) ou o atestado de conclusão de estágio ou tudo junto.

Boas férias

Atenciosamente,  
Janice

Fonte: Moodle

Destaco, na fala da aluna, como forma de resistência, a reafirmação de que poderia haver problemas caso a professora não assinasse os papéis, mas que havia o respaldo da troca de mensagens eletrônicas entre as partes caso algo de fato ocorresse. Essa atitude pode ser relacionada a uma das formas de resistência citadas por Seidel e Tanner (2013): “*ignoring the teacher*”, ou ignorar o professor. No caso, as afirmações de Janice de que não haveria nenhum problema em relação ao documento parecem ter sido ignoradas pelos alunos, que expressam sua resistência ao desconsiderar suas falas e insistir na possibilidade de surgimento de problemas relativos àquela documentação. Por outro lado, Janice responde à aluna de uma forma que interpreto como uma tentativa de encerrar a conversa sobre aquele tema, definitivamente, com pouca margem para contra-argumentações ao escrever “ninguém toca no assunto”.

A resistência entre Janice e a aluna, além de perceptível nas relações em sala de aula, foi mencionada por Zion. Em entrevista, o aluno afirmou:

[...] quando o professor ele, ele, tem uma, ele simpatiza mais com um aluno do que outro. Acho que até em relacionamento profissional isso deveria ser separado. Então, por exemplo, dava para perceber que determinados alunos, especificamente,



uma delas, a Sally (risos), havia menos disposição hum, hum, no esclarecer as dúvidas, ou (hesitação) não sei, tipo, sabe? Ajudar mais do que, por exemplo, eu senti comigo mesmo, propriamente falando. É... mas eu acho que vai muito da disposição do aluno também. Isso acaba influenciando (Zion, entrevista, 07/11/2017).

A percepção de Zion era de que o tratamento de Janice para com Sally era diferente do dispensado aos demais alunos, em especial, ele mesmo. Conforme o estudo de Seidel e Tanner (2013), a expressão de favoritismo em sala de aula pode também ser uma fonte potencial para resistências.

Foi notório que havia um bom relacionamento entre Zion e Janice. Inclusive, como Sally cita na troca de mensagens que analiso acima, ela teria participado pouco dos Fóruns do Moodle justificando que “as dúvidas foram sanadas por você via Zion e por isso não utilizei muito o Moodle” (Sally, Fórum de Notícias, 10/12/2017). De fato, especialmente após o afastamento da professora, Zion passou a ser uma espécie de interlocutor entre a turma e Janice. Com isso, nota-se que mesmo que várias questões levadas a ela pelo aluno em nome dos colegas tenham sido respondidas em mensagem direcionadas a todos os alunos via Moodle, a interação dos discentes com a professora foi bastante restrita após o fim das aulas presenciais. Notei que a turma delegou a Zion, que possuía um melhor relacionamento com a professora e, por isso, menor resistência a ela, a tarefa de se comunicar com ela no lugar do grupo, tornando-se um “porta-voz”. Trato do relacionamento que se estabeleceu entre os dois na próxima seção.

### **6.5.2 O caso Zion**

Assim como Sally afirma não ter participado com frequência do Moodle porque o contato com a professora estava a cargo de Zion, Gaia registra: “Como Zion já conversou com você, tenho dúvidas quanto ao atestado de conclusão” (Gaia, Fórum *Questions and Answers*, 08/12/2017). Esse fato pode ser indicativo de uma dificuldade de comunicação ou resistência que se estabeleceu entre professora e alunos. A professora disse algumas vezes, em sala de aula, que gostaria que aquele fosse um espaço “seguro, mas desconfortável”, no sentido de que todos poderiam dizer o que quisessem. Entretanto, as discussões deveriam provocar destabilizações de crenças nos alunos. Além disso, Janice reafirmou, em diversas mensagens, que os alunos não deveriam ser tímidos e deveriam participar mais dos fóruns. Apesar das tentativas de Janice de estimular o diálogo com a turma, uma comunicação suficiente parece não ter sido atingida. Por outro lado, a comunicação entre Zion e a

professora parecia acontecer de forma fluida. Por isso, o aluno comunicava à Janice sobre as demandas da turma, via aplicativo de mensagens de uma rede social, e ela o respondia. Muitas vezes, entretanto, Janice respondia às questões levadas por Zion para todos os alunos via Fóruns do Moodle.

Zion foi um dos alunos mais participativos em sala de aula. Na maior parte das vezes, de forma voluntária, o aluno fazia perguntas, expressava opiniões e interagiu com a turma. Em vários momentos, quando Janice demandava participação dos alunos, havia um silêncio generalizado. As notas de campo que registrei em 24/08/2017 exemplificam esses eventos recorrentes.

A profa. pediu que os alunos comentassem a respeito do que estava sendo abordado. Disse que todos teriam que falar e pediu para levantarem a mão quando estivessem prontos. Silêncio. O que diz o silêncio? Após um período meio desconfortável de silêncio, Zion decidiu falar, apesar de Janice ter dito que ele tinha um *voucher* de silêncio porque sempre participa. Mesmo assim, o aluno falou sobre o currículo e as relações de poder e a sala de aula como lugar de ensinar e aprender muito mais do que o inglês. Diante da baixa participação dos alunos, a professora disse: “Na maior ruindade, eu vou seguir a lista”. E começou a chamar pelos nomes. (Notas de campo, 24/08/2017).

O silêncio, uma forma de resistência, era incômodo. Várias falas dos alunos já trazidas neste trabalho indicam que um dos motivos do silêncio, e que possivelmente seja o caso do evento que trago no excerto anterior de minhas notas de campo, seja o que Seidel e Tanner (2013) classificam como “exposições confusas ou pouco claras”. Foram frequentes as afirmações de que as aulas eram confusas, de que os alunos se sentiam “perdidos” e que não concordavam com a abordagem teórica da disciplina. No momento em que Janice solicitou a participação dos alunos, por exemplo, ela fazia uma exposição sobre temas como relações de poder na escola, relações étnico-raciais e criminalização do trabalho do professor, citando movimentos que têm sido observados em nosso país, como o Escola Sem Partido, e nos Estados Unidos, como o Campus Reform. Uma possibilidade de interpretação do silêncio, com base nos dados, é de que os alunos avaliassem que não tinham elementos suficientes para realizar comentários sobre tais temas ou não atribuíam sentido para a discussão que se desenvolvia em sala de aula.

Faço essa pequena digressão para sinalizar que Zion, com frequência, era o aluno que rompia o silêncio, possibilitando o prosseguimento da aula. Registro nas notas de campo que a impressão que eu tinha nesses momentos era de que já havia uma expectativa instaurada na turma de que ele fosse o primeiro a falar. A professora, ciente do desequilíbrio de participações, afirmou que o aluno teria um “*voucher* de silêncio”, como uma maneira de

tentar estimular a participação dos outros alunos. A tentativa de Janice, entretanto, não foi bem-sucedida, pois, diante do grande desconforto instaurado na sala de aula com o prolongamento do silêncio, foi Zion aquele que primeiro falou.

Assim, se por um lado, as relações que se estabeleceram em sala de aula contaram com uma aluna que atuava como uma figura que simbolizava a resistência coletiva à disciplina e à professora, por outro lado, houve um ator que se posicionava como mediador desses conflitos, embora ele mesmo discordasse de determinados elementos, como vimos ao longo deste trabalho. Vale destacar a respeito da atuação de Zion, entretanto, que seu papel de mediador era também uma das faces da resistência, pois a função que ele passou a assumir na turma foi fruto da indisposição dos colegas em se comunicar com a professora.

## **7 REFLEXÕES SOBRE A ANÁLISE**

A observação e a reflexão sobre a sala de aula da disciplina Estágio Supervisionado I possibilitaram que eu identificasse padrões de interação emergentes entre seus membros, ao longo do período de convivência naquele espaço, seja em sua dimensão física ou virtual. Tais padrões compuseram os quadros de referência por meio dos quais os sujeitos criaram repertórios de comportamentos e interação, dando origem a uma cultura local.

Ao identificar os padrões de interação, categorizá-los em desencontros e analisá-los, considero ter atingido o objetivo geral desta pesquisa: “compreender como se constitui uma sala de aula da disciplina de Estágio Supervisionado I no curso de licenciatura em língua inglesa, considerando as relações entre seus participantes e os processos que a constituíram”.

Na Introdução deste trabalho também elenquei três objetivos específicos. O primeiro foi “caracterizar os participantes e a sala de aula em sua constituição espacial e social, considerando a sala de aula como cultura”. Realizei essa caracterização no Capítulo 5, “A sala de aula – interfaces entre o físico e o virtual”, por meio do registro do ambiente virtual de aprendizagem Moodle e da sala de aula física. Nesse capítulo, articulo os eventos ocorridos em ambos os espaços e demonstro a emergência de padrões de interação entre os participantes. A identificação de padrões de interação e eventos recorrentes foi, inclusive, o segundo objetivo específico que me propus a alcançar. Por fim, o terceiro objetivo específico foi “compreender e discutir as interações que se estabeleceram entre alunos e a professora na produção desse espaço e os processos educativos que ali se desenvolveram”. Isso foi realizado com maior especificidade no Capítulo 6, “O(s) (des)encontro(s) na sala de aula.

### **7.1 A recorrência do desencontro no ambiente físico e no virtual**

Os participantes, por um período relativamente curto (oito encontros presenciais), estiveram presentes no mesmo espaço físico e, por um período maior (durante todo o semestre letivo), compartilharam o espaço virtual do Moodle. Por isso, a sala de aula presencial e a virtual se inter-relacionaram de modo bastante forte. Essa constatação me gerou o questionamento: “É possível afirmar que o Moodle tenha sido uma extensão da sala da sala de aula física ou teria sido o ambiente virtual outra maneira de ser sala de aula?”. Não pude, nesse trabalho, responder a essas questões, que seguem abertas para futuros estudos. O que pude observar, contudo, foi que padrões de interação e modos de se relacionar no espaço

físico também foram notados na modalidade virtual. Ambos, o ambiente físico e o Moodle, foram espaços de encontros e desencontros, de aprendizagem e conflitos.

Uma leitura ampla da análise realizada mostra que o conflito, parte natural do encontro com o outro (NOVELLI, 1997), foi a característica marcante desta turma de Estágio Supervisionado I. Por isso, a leitura geral que faço da sala de aula, sem diferenciar o físico do virtual, é de que ela se tratou de um espaço em que predominaram os desencontros. Desencontros esses observados nas formas de se compreender os eventos vividos, as oportunidades de aprendizagem e as relações que se estabeleceram entre os participantes. Vale reforçar que os desencontros que elegi para representar a forma como interpretei os padrões identificados não foram observados como ocorrências independentes. A categorização que propus, inspirada nas fontes trazidas por Kumaravadivelu (2003), serve apenas como tentativa de sistematizar o que foi apreendido, pois a sala de aula é dinâmica e a cultura que se produz ali, a rede de significados, da qual nos fala Geertz (1988), é imbricada.

Identifiquei um primeiro desencontro, ao qual nomeei “desencontro de experiências”. Em vários momentos, Janice e os alunos pareceram compreender suas vivências em torno da mesma situação de formas bastante divergentes. Muitas das vezes, as percepções desencontradas sofreram influências de fatores intercontextuais, como a atuação da instituição de ensino relativamente a questões técnicas e administrativas. A análise desses eventos apontou para certas considerações, que trago na sequência.

Em primeiro lugar, registro a reiteração de que, conforme o referencial teórico que foi adotado neste trabalho sobre a construção social da sala de aula, ela não se trata de um espaço hermético, circunscrito em si mesmo. Fatores extraclasse — ou intercontextuais — foram decisivos na construção do cotidiano vivido ali. Primeiramente, houve o equívoco na oferta da matrícula, que além de causar mal-estar entre Janice e seus alunos, demandou que os discentes se reorganizassem em termos de sua vida pessoal, acadêmica e profissional para assistirem às aulas às quintas-feiras. Outro fator foi a atuação, no entendimento de Janice, do Setor de Estágios, ao prestar informações não condizentes com a legislação e normas pertinentes ao estágio, um dos motivos do conflito em torno do documento “Atestado de Estágio”, percebido do início ao fim do semestre letivo. Além disso, houve os conflitos entre Janice e o pessoal técnico-administrativo em relação à reserva da sala, motivo não apenas dos frequentes atrasos para início das aulas, mas também do cancelamento de algumas delas.

O que se sucedeu entre Janice e seus alunos, em razão dessas ocorrências foram a emergência de padrões de resistência, especialmente dos alunos para com a professora. Talvez o efeito mais pronunciado dos desencontros tenha sido a responsabilização das partes pelas

situações conflituosas. Para a professora, a instituição possuía grande peso na forma como os eventos se desenrolaram. Para os alunos, a professora era responsável pelo que ocorria na disciplina. Sem a pretensão de realizar juízo de valor ou de deslegitimar as experiências dos sujeitos participantes da sala de aula, faço uma consideração. Minha análise é que tais divergências foram, em certa medida, afetadas pela vivência de diferentes “versões”, por assim dizer, de uma mesma realidade e, conseqüentemente, por maneiras distintas de se interpretar os mesmos eventos. Para utilizar o termo de Green e Dixon (1994), houve, em torno desses eventos, um conflito entre os quadros de referências de Janice e de seus alunos ou, conforme Kumaravadivelu (2003), um desencontro de percepções.

O segundo desencontro do qual tratei foi o dos tempos que se encontram no mesmo espaço. Por tempo quero dizer do tempo psicológico, da percepção dos sujeitos em relação aos eventos vividos em sua trajetória até o presente. Naquele momento, o tempo de Janice era o do adoecimento docente e contrastava fortemente com o tempo dos alunos, que era o de certa ansiedade pela finalização de um percurso acadêmico. Janice estava há duas décadas na profissão, exercendo basicamente as mesmas atividades. Os alunos estavam no penúltimo período do curso e, boa parte deles, havia iniciado sua carreira docente enquanto cursava a licenciatura. Sob a perspectiva de uma trajetória percorrida, Janice se encontrava num momento de cansaço, de quem já havia trilhado o percurso do qual seus alunos estavam no início. Já os discentes estavam no tempo de planejar seus próximos passos e criar expectativas para o início ou prosseguimento de sua vida profissional. Tal desencontro teve como desdobramento, para alguns alunos, a desmotivação, explicitada nos relatos de Gaia, Martins, Pedro e Zion. Janice também se reconhecia desmotivada e recordava com nostalgia o tempo em que o estágio era conduzido, por ela, de forma melhor e com experiências mais ricas na escola, segundo sua própria avaliação. Com isso, penso que os tempos dos sujeitos que se encontraram naquele espaço tenha afetado as relações que foram construídas e os modos de estar naquele lugar.

O terceiro desencontro que observei foi o de desejos. Os desejos de Janice e da Instituição, em termos de orientação político-pedagógica para a formação das professoras, não eram coincidentes com os dos alunos. As diretrizes do Ministério da Educação, seguidas pela IES estudada e endossadas por Janice, dão ênfase à formação das professoras para a escola básica, especialmente a pública. Janice adicionou a isso uma perspectiva pautada nos estudos críticos. Esse quadro contrastava fortemente como desejo dos alunos. Como tem sido discutido em outros estudos, dentre os quais, neste trabalho, citei o de Jucá (2017), grande parte dos alunos da licenciatura em inglês não desejam, de fato, ingressar na escola básica.

Parte considerável deles não planeja sequer atuar na docência após a conclusão do curso. No caso do estudo que conduzi, aqueles que manifestaram o desejo de atuar como professores o fizeram considerando lecionar na rede privada, no ensino superior ou em outras instâncias do ensino da língua inglesa que não a escola de ensino básico pública.

Além disso, havia uma grande expectativa dos alunos em relação à prática. As entrevistas demonstraram que os discentes atribuíam ao estágio um caráter prático, como se fosse uma oportunidade de treinamento profissional. Apesar de a prática compor a ementa da disciplina e também as orientações do MEC para os estágios obrigatórios na licenciatura, o estágio, segundo esses documentos, não é a prática ou não se restringe a ela. Os documentos oficiais definem que deve haver uma articulação teórico-prática na formação das professoras e nos estágios. Na disciplina acompanhada, pode-se dizer que houve uma predominância da exploração teórica, da observação e da análise da sala de aula na escola básica. Desse modo, a prática, tal qual os discentes a compreendiam aconteceu apenas pontualmente, quando, eventualmente, o professor Supervisor no estágio lhes autorizava a lecionar.

Sendo assim, para os alunos, o curso não lhes oferecia o suporte para atuar naquilo a que almejavam profissionalmente, ou seja, não lhes eram garantidas oportunidades de exercer a prática da docência em ambientes diversos. Esse sentimento deriva da percepção de que o Curso de Letras, de forma geral, e o estágio, mais especificamente, direcionaram a formação na Licenciatura para o ensino básico e público, sem considerar outras possibilidades profissionais, e também não proporciona a prática. Adiciona-se a isso o fato de muitos alunos discordarem da abordagem crítica adotada por Janice ou não concordarem com sua predominância na disciplina de estágio. Percebi, com isso, uma sensação de inadequação entre o desejado e o oferecido, o que interpretei como uma possível fonte de resistência e desmotivação.

Permeando todos os eventos que pude observar ao longo do semestre surgiu a questão do adoecimento docente. Era visível, para mim e para os alunos, que Janice estava adoecida. A própria professora declarou, em mais de uma ocasião, em sala de aula, não estar saudável. Como causas de seu estado de saúde, Janice atribuía a condição docente do professor de instituições de ensino superior, com suas múltiplas demandas, os conflitos institucionais com os colegas e com o pessoal técnico administrativo, e à própria trajetória percorrida ao longo de sua vida acadêmica e profissional. Vale notar que além da função docente, Janice ocupava, naquele momento, um cargo administrativo em uma Pró-Reitoria que, segundo a professora, era difícil conciliar com as aulas.

A discussão que trouxe sobre o adoecimento, em especial sobre a síndrome do *burnout*, mostra que os docentes são afetados com a perda de energia e da autoconfiança para executar as tarefas profissionais, e com o comprometimento das habilidades de relacionamento interpessoal e do cumprimento de metas profissionais. A dificuldade de Janice em estar presente em todos os encontros programados, de cumprir as tarefas planejadas no Cronograma e disponibilizadas no Moodle, e de se relacionar com os alunos parecem coincidir com um quadro de sofrimento psíquico típico do *burnout*. Nesse sentido, o acúmulo de funções, que desviam o professor de sua tarefa fundamental, é um dos motivos do adoecimento docente.

Esse quadro me fez questionar “de que forma o adoecimento docente afeta também os alunos?” O que a presente pesquisa parece indicar é que, na turma estudada, os desdobramentos da condição de Janice foram o cancelamento de algumas aulas, a desmotivação dos discentes, ainda que nem todos tenham percebido sua condição dessa forma, e o afastamento médico, que se traduziu na ampliação da distância entre a professora e a turma. Com isso, houve, por exemplo, prejuízo às atividades didáticas planejadas, muitas das quais não foram solicitadas, ao trabalho de orientação dos estágios no período em que os alunos estavam nas escolas de ensino básico e, de modo geral, ao cumprimento do planejamento da disciplina. Isso se traduz em redução das oportunidades de aprendizagem ou de aprendizagem significativa para os alunos, além da desmotivação para a própria profissão, pois como Zion afirmou em entrevista, as professoras são espelhos para os alunos.

Por meio da análise dos desencontros, também foi possível perceber a construção de diferentes tipos de relação entre professora e alunos no mesmo espaço e sua ligação com a resistência. Isso foi ilustrado neste trabalho pela escolha de aprofundamento da análise na relação entre Janice e Sally e Janice e Zion. Na primeira, percebeu-se um conflito mais pronunciado, especialmente durante as interações presenciais. Na segunda, uma atitude de mediação por parte do aluno. Ambas as relações, contudo, se produziram num contexto de resistências que era compartilhado pela turma inteira. Tomando Sally como representativa da dificuldade de comunicação da turma com a professora e dos conflitos que emergiram em sala de aula, e Zion como mediador da comunicação, tentei refletir sobre o papel da resistência nesse espaço e sua relação com as percepções desconstruídas.

Os padrões de resistência dos alunos surgiram de maneiras diversas, como discuti no Capítulo 6, desde atrasos para entrar na sala de aula e o silêncio generalizado quando Janice solicitava a participação da turma, até a tentativa de negociar com a professora a mudança da proposta do trabalho final. Entretanto, da maneira como interpreto, tendo em mente a sala de



aula como espaço de comunicação (NOVELLI, 1997), a resistência dos discentes para comunicar-se com a professora foi o padrão que mais se destacou. Foi notória a relutância dos alunos em interagir com Janice. Isso se observou tanto no ambiente presencial da sala de aula, sobretudo por meio do silêncio, quanto no Moodle, pela não interação com as mensagens enviadas por Janice e a quase ausência de interações iniciadas espontaneamente pelos alunos. Foi emblemática, sobretudo, a eleição de um colega que teria melhor trânsito com a professora para mediar toda a comunicação entre ela e a turma após o fim dos encontros presenciais.

Em suma, a sala de aula da disciplina Estágio Supervisionado I foi um espaço de encontro e, por isso, foi também lugar de desencontros. As experiências, os tempos e os desejos da professora e dos alunos, muitas vezes, não eram convergentes. Por vezes, percebi que as relações construídas dentro desse ambiente e os eventos que ali ocorreram foram influenciados por fatores internos (intertextuais) e externos (intercontextuais). Entre os fatores intertextuais estão o modo como a cultura da sala de aula, construída na interação cotidiana, se produziu. Entre os intercontextuais, cito a relevância de aspectos institucionais, da relação de Janice com seus pares e com os colegas técnico-administrativos, e mesmo questões relativas à política educacional em nível nacional. Foi marcante também perceber a relevância do adoecimento docente que Janice expressava e seus desdobramentos sobre as relações profissionais e interpessoais, especialmente com seus alunos. Por fim, destacaram-se as resistências geradas a partir das situações conflituosas observadas durante o semestre, cuja maior expressão, em meu entendimento, foi a eleição de Zion como responsável por toda a comunicação da turma com a professora.

A reflexão sobre o estudo conduzido suscitou as considerações que acabo de expor, baseadas nas observações, nos dados gerados e no aporte teórico escolhido. Espero, com isso, ter oferecido alguma contribuição para o debate sobre a formação das professoras de língua inglesa em nosso país. Obviamente, o estudo de uma turma não está sujeito a generalizações. Ainda assim, é possível considerar que certos aspectos identificados na sala de aula de Estágio Supervisionado I sejam relevantes para o prosseguimento das discussões na Educação e na Linguística Aplicada em torno da formação das professoras de línguas estrangeiras.

Entretanto, mais do que respostas, esta pesquisa deu origem a outros questionamentos: “de que forma os desencontros teriam influenciado a formação e a atuação profissional daqueles alunos?” e “quais seriam as formas de se reduzirem desencontros e resistências entre professores e alunos, a fim de criar um espaço de relações mais equilibradas, no qual os processos de aprendizagem ocorram de maneira mais significativa?”. Tais questões são

difíceis de responder e fogem ao escopo deste trabalho. É possível, contudo, tecer algumas reflexões preliminares sobre elas.

Uma resposta suficiente para a primeira exigiria um estudo longitudinal e, provavelmente, outra abordagem metodológica. Entretanto, pensando exclusivamente nos desdobramentos dos desencontros para a disciplina Estágio Supervisionado I, a dificuldade de interação, os conflitos entre os quadros de referência constituídos ou os desencontros de percepção podem gerar diferenças no que alunos e professores compreendem como oportunidade de aprendizagem e, conseqüentemente na relação entre *input* e *intake*. Por exemplo, Janice compreendia a produção de um portfólio de estágio como uma atividade relevante do ponto de vista do processo de formação do aluno ao mobilizar habilidades de escrita crítico-reflexiva. O portfólio demandaria não apenas a observação e descrição de fatos observados na escola, mas também a reflexão sobre eles, a seleção de artefatos para a análise e a consulta de materiais bibliográficos para embasamento teórico. Os alunos, contudo, não viam adequação ou aplicabilidade para aquela tarefa, que não parecia lhes agregar do ponto de vista pedagógico. Assim, é possível que os desencontros atuem no sentido de limitar o que é percebido como oportunidade de aprendizagem pelas partes.

A segunda questão, por sua vez, recai sobre algumas considerações sugeridas por Kumaravadivelu (2003). O autor pondera que os desencontros são inevitáveis e indefiníveis (são identificados e definidos apenas aproximadamente), mas são administráveis. Para ele, quando administrados com sucesso, os desencontros de percepção podem, até mesmo, se converter em oportunidades de aprendizagem. Por isso, é importante a análise das perspectivas das professoras, alunos e do observador em sala de aula, a fim de se alcançar uma melhor compreensão desse espaço. Portanto, esse foi o esforço que empreendi neste trabalho.


No contexto do ensino de língua estrangeira, Kumaravadivelu (2003) elabora duas microestratégias para minimizar possíveis desencontros de percepção. A primeira diz respeito ao treinamento do estudante para perceber tais eventos. O professor poderia, por exemplo, utilizar o tema dos desencontros de percepção com seus alunos em atividades didáticas. Assim, os discentes poderiam se tornar conscientes da possibilidade de compreensões divergentes entre eles e o professor e mais aptos a identificar e a atuar sobre tais eventos quando ocorrerem. A segunda, de caráter mais localizado, diz respeito ao levantamento das percepções dos alunos sobre uma tarefa específica, com o objetivo de dirimir desencontros em situações particulares. Nos dois casos, isso pode ser feito por meio de tarefas aplicadas aos alunos, como questionários.

Ainda que as macroestratégias possam ser de grande valia para redução de desencontros de percepção de diversas naturezas, no caso do presente estudo, ainda não seriam, por si só, suficientes, devido ao caráter intercontextual e, ao mesmo tempo, (inter)pessoal, de alguns deles. Por isso, as questões que seguem para futuras reflexões são: “Como conciliar os objetivos da formação das professoras, tais quais rezam as diretrizes federais e o próprio curso de letras pesquisado, com o desejo das professoras em formação de terem a oportunidade de se capacitar para atuar em outros ambientes que não a escola básica?” Outra questão, talvez mais complexa do que essa se coloca: “Como pensar os cursos de formação das professoras e, em especial, os estágios curriculares supervisionados, tendo em vista o crescente desinteresse pela profissão docente entre os alunos das licenciaturas?”.

Uma possível resposta para tais questionamentos, certamente, levaria em consideração uma gama de fatores que engendram elementos históricos, políticos, institucionais, interpessoais, psicológicos e pedagógicos, entre outros. É necessária, portanto, a contribuição de outros estudos, tanto no campo indisciplinar da Linguística Aplicada, quanto em outras áreas do saber que também se ocupam dos estudos da Educação e da Linguística, tais como a Sociologia, a Psicologia, a Antropologia e a Didática.

## ANEXOS

### ANEXO 1 – CARTA DE BOAS-VINDAS



## Welcome to Our Class!

Dear Students,

Greetings and welcome to the 2017 Second Semester of *Estágio de Inglês II*! My name is Janice , I've been a teacher educator for the past 20 years and I'm excited to be leading you in the discovery of the fundamentals of teaching English in Brazilian schools.

This course will be conducted both online and face-to-face on-campus orientation on Tuesdays and Thursdays, from August to December. Fieldwork (*estágio*) will also be part of this schedule.

This is a 210 hour semester-long course in which you should expect to spend about 60 hours on orientation sessions and 150 hours doing fieldwork. This means 14 hours per week on coursework and projects. We'll be using a variety of texts, videos, worksheets and other material that will inform both the classroom work as well as fieldwork (*estágio*).

You will find that, as a learner, self-motivation and discipline are paramount. This means that you are completely responsible for establishing and maintaining a regular study and work system to cover 210 hours of our course. In addition, some students anticipate that practice oriented courses will be easier than theoretical courses. From my experience, mostly students say....they are NOT. You will be responsible for the same course materials and the same standards of excellence that are required in any courses you have taken so far. While I will provide you with support during the course, you should be aware of the self-discipline required to successfully complete the coursework.

Review the course instructions in your syllabus and in the course Moodle. They provide important information about the purpose of assignments. Every assignment will be part of your grade.

Remember to begin participating in the discussion forums the first day of the course. Weekly participation is essential throughout the course to be successful in the class.

If you have any general questions about this class, you can contact me through the *Forum de Dúvidas* or *Q & A Forum*.

I look forward to meeting all of you! Welcome again!

**Dr. Janice**

Adapted from: [http://www.lasc.edu/students/classes-areas-of-study/online\\_classes/Suggested%20Welcome%20Announcement.doc](http://www.lasc.edu/students/classes-areas-of-study/online_classes/Suggested%20Welcome%20Announcement.doc)

## ANEXO 2 - CRONOGRAMA DA DISCIPLINA

### Estágio de Inglês 1

Cronograma 2017-2 Profa. [REDACTED]

A professora tem o direito de alterar este cronograma quando necessário

Mês / Semana	Dia	Tópico	Tarefa
<b>AGOSTO</b>			
<b>Semana 1</b>	1	Introdução ao Curso	Ler <i>Welcome Letter</i> no Moodle
	3	Formação de Professores: o que estamos fazendo aqui? Palestra e texto: The Search for The Soul of Teacher Education (Ken Zeichner)	Reflexão: como se deu sua formação como professor de inglês até agora Assistir vídeo no Moodle
<b>Semana 2</b>	8	Discussão dos Filmes Nunca me Sonharam e Você Só Dá Aula Discussão sobre transdisciplinaridade, conhecimento e saberes	Film Reaction Paper Worksheet 1 Participar de atividade no auditório
	10	Discussão dos Filmes Nunca me Sonharam e Você Só Dá Aula Discussão sobre transdisciplinaridade, conhecimento e saberes	Film Reaction Paper Worksheet 1
<b>Semana 3</b>	15	<b>Feriado</b>	Estudo de material para seminários
	17	Organização de Seminários Ensino de Inglês na Educação Básica: Onde estamos e para onde podemos ir (Flipped Classroom, The XXI century teachers and learners)	Assistir vídeos no Moodle
<b>Semana 4</b>	22	Portfolio de Professores Escrita Reflexiva Filosofia de Ensino	Apresentação Oral e Produção de <i>Handout</i>
	24	Observação em Sala de Aula Learning Contract Creating a Ted Talk	Apresentação Oral e Produção de <i>Handout</i>
<b>Semana 5</b>	29	Atividade Acadêmica Complementar	Postar comprovante de Participação no Moodle
	31	Letramentos Críticos no Ensino de Inglês no Ensino Fundamental Guest Speaker TBA <sup>1</sup> Prova Escrita baseada nos conteúdos das semanas 1 a 4	Leitura de Texto Tarefa em sala de aula Prova Escrita (8-9.30 am ou 7.15 – 8.45pm <sup>2</sup> )
<b>SETEMBRO</b>			
	2	O livro Didático de Inglês e o ensino da comunicação oral e escrita Guest Speaker TBA	Leitura de Texto Task: Análise de unidade didática a partir dos critérios do PNLD
<b>Semana 6</b>	5	As BNCC e o ensino de Inglês Guest Speaker TBA	Reflective Prompt 1
	7	<b>Feriado</b>	
<b>Semana 7</b>	12	Oficinas: temas TBA	Handout + Workshop
	14	Oficinas: temas TBA	Handout + Workshop
<b>Semana 8</b>	19	Oficinas: temas TBA	Handout + Workshop

## ANEXO 2 - CRONOGRAMA DA DISCIPLINA (CONT.)

		Data Limite para assinatura de documentos do estágio	
	21	Ted Talk / Microteaching	Filmagem da atividade
<b>Semana 9</b>	26	Ted Talk / Microteaching	Filmagem da atividade
	28	Feedback + Orientações Finais de Estágio	
<b>OUTUBRO</b>			
<b>Semana 10</b>	3	Estágio	Reflective Prompt
	5		Análise de Artefato Orientações no Moodle <sup>iii</sup>
<b>Semana 11</b>	10	Estágio	Reflective Prompt
	12		Análise de Artefato Orientações no Moodle
<b>Semana 12</b>	17	Estágio	Reflective Prompt
	19		Análise de Artefato Orientações no Moodle
<b>Semana 13</b>	24	Estágio	Reflective Prompt
	26	Semana do Conhecimento	Análise de Artefato Orientações no Moodle
<b>Semana 14</b>	31	Estágio	Reflective Prompt
	2		Análise de Artefato Orientações no Moodle
<b>NOVEMBRO</b>			
	7	Estágio	Reflective Prompt
	9		Análise de Artefato Orientações no Moodle
<b>Semana 15</b>	14	Estágio	Reflective Prompt
	16		Análise de Artefato Orientações no Moodle
<b>Semana 16</b>	21	Compartilhamento dos Resultados do Estágio Problematizações	Reflective Prompt
	23	Compartilhamento dos Resultados do Estágio Problematizações	

Datas Finais:

23 de Novembro: Divulgação dos links para Portfolios Eletrônicos \_ versões para feedback

13 de Dezembro Fechamento de Diário de Classe

13 de Dezembro: Data limite da divulgação, por e-mail, de nomes de alunos em Exame Especial (conteúdo TBA)

22 de Dezembro: Fechamento de Diário de Classe com notas de exames especiais

XX de Dezembro: Divulgação de Resultado do Exame Especial

<sup>i</sup> TBA = To be announced

<sup>ii</sup> Não haverá aplicação de prova em outros horários. Haverá aula depois da prova.

<sup>iii</sup> Outras atividades avaliativas poderão ser postadas no Moodle a critério da professora.

Fonte: Disponibilizado pela professora formadora na Plataforma on-line da disciplina.



## ANEXO 3 – PROGRAMAÇÃO DA SEMANA SER PROFESSOR

SEMANA SER PROFESSOR/A 2017-02: FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA				
De 07 a 11 de agosto de 2017 - Auditório				
<p><b>SEGUNDA: 07/08/2017</b></p> <p>8h: Abertura - Direção da FAE - Prograd</p> <p>8:30: Conferência de abertura Desafios para a formação de professores - Nilma Lino Gomes - Shirley Miranda (mediadora)</p> <p>19h30min: Formação de professores/as para uma sociedade em mudança - Paulo Felipe Lopes de Carvalho (mediador) - Shirley Sales - Samira Zaidan</p>	<p><b>TERÇA: 08/08/2017</b></p> <p>8h: "Nunca me sonharam" Exibição do filme e debate sob responsabilidade do TEIA e do MUTUM. - Levindo Diniz - Juliana Batista - Clarisse Alvarenga</p> <p>14h: Roda de conversa: Feminização do Magistério e Cultura do Cuidado - Érica Drumond - Heloisa Silva(mediadora)</p> <p>19h30min: Currículo em Movimento: saberes tradicionais, formação transversal - Ricardo Takahashi - Franz Galvão - Bernardo Jefferson - Edgar Rodrigues Barbosa - Paulo Nogueira (mediador)</p>	<p><b>QUARTA: 09/08/2017</b></p> <p>8h: Reformas em curso - Lívia Damasceno - Suzana Santos Gomes - Gladys Agmar Sá Rocha - Anna Vencato (mediadora)</p> <p>14h: Roda de conversa: Interseccionalidade - Paula Gonzaga - Carmen Regina - Alisson Dias (mediador)</p> <p>19h30min: Formação de professores/as para a Educação Básica - Luciano Mendes F Filho - João Valdir Alves de Souza - Dalila Andrade Oliveira - Maria Azambuja (mediadora)</p>	<p><b>QUINTA: 10/08/2017</b></p> <p>8h: Currículo em Movimento: coletivos de estudantes - Tarácio M Vago - Miriam Alves - Coletivo Maloka - Vinicius Moraes - Coletivo LGBT - Jade Pacheco - Coletivo Ocupa FaE Permanente - Bernardo Gabriel - Estudante secundarista</p> <p>14h: Roda de conversa: Educação Libertadora X Escola sem Partido. - Camila Zucon - Frederico Lopes - Sílvia Costa(mediadora)</p> <p>19h30min: "Você só dá aula?" Debate com a presença das diretoras Mariana Sposati e Samara Carvalho - Mesa sob responsabilidade do Projeto Pensar a Educação/ Pensar o Brasil e da Revista Brasileira de Educação Básica</p>	<p><b>SEXTA: 11/08/2017</b></p> <p>8h: Filme "Você só dá aula?" Debate com a presença das diretoras Mariana Sposati e Samara Carvalho - Mesa sob responsabilidade do Projeto Pensar a Educação/ Pensar o Brasil e da Revista Brasileira de Educação Básica</p> <p>4h: Filme "Você só dá aula?" Debate com Ana Lucia Azevedo Norton - Grey(mediador)</p> <p>19h30min: Currículo e culturas - Duelo de MC's</p>

## ANEXO 4 – ATIVIDADE NUNCA ME SONHARAM



# Nunca me Sonharam

### **Film Study Worksheet for a Documentary Seeking to Persuade the Viewer On a Matter of Political or Social Significance**

Read the questions before you watch the film so that you will know what to look for while you watch. At breaks during the showing or at the film's end, you will have an opportunity to make short notes in the spaces provided. If you make notes while the film is playing, make sure that your note taking doesn't interfere with carefully watching the movie. You do not need to make any notes on the worksheet, but after the film is over, you will be required to fully respond to the questions.

Complete the assignment by answering each question in paragraph form. Answers need to be complete and comprehensive, demonstrating that you paid attention to the film and thought about what was shown on the screen. You may use more than one paragraph if necessary. Be sure that the topic sentence of your first paragraph uses key words from the question. All responses should be in complete sentences using proper spelling, grammar, and punctuation.

1. State the title of the film and the year it was released. Then briefly describe what the film is about and the position that it advocates.



2. Describe the progression of the film: how it begins, what stages it passes through, and how it concludes.





3. List six facts described in the film that impressed you and explain how each fact relates to the film's premise or theme.



5. Did any of the reasoning given in support of the position advocated by the film seem to be weak or misleading? If so, describe the concept put forward in the film and why you thought the reasoning was flawed.



6. Describe any cinematic techniques used in presenting particular scenes, images, or sounds which were designed to appeal to the viewer's emotions and to encourage the viewer to agree with the position advocated by the film, without reliance upon fact or logical argument.



7. If the filmmakers asked how this film could be improved, what would you tell them? Describe the changes you would suggest in detail.



8. Did the film change your mind about any aspect of the subject that it presents? What information, argument or persuasive technique caused you to change your mind?



© TeachWithMovies.com For use by teachers in public or non-profit schools or for personal or family use. See to <http://www.teachwithmovies.org/terms-of-use.html>. Updated 2016.



### TOPICS FOR DISCUSSION, REFLECTION AND PROBLEMATIZATION OF THE FILM (and the debates about it)

- What did you learn from this film?
- How did the film connect to some of the topics or concepts that needs to be discussed in our class?
- Does the film remind you of something else that has taken place in another context?
- How might this film affect students', teachers' and teacher educators' lives?
  
- What is your opinion of what happened and why do you feel that way?
- What can you do to initiate change at the local/state/federal government level?
- What can you do (or have you done) to initiate change in your own thinking or daily habits?
- What are some possible solutions to the problems that were discussed?
- How is this film likely to change the world (on either a small or large scale)?

How does the film *Nunca Me Sonharam* Inform the practice of teachers of English as a Foreign Language in Brazil?

## ANEXO 5– ATIVIDADE FILM REACTION PAPER



### How to Write a Film Reaction Paper

Reaction papers are mainly used to gauge whether you understand the film content or material. I use the paper to determine whether you know how film content fits the context of the theme. For these reasons, you do not need a summary or personal opinion.

*The purpose of a reaction paper is to help the reader understand and appreciate ideas and elements that are less obvious. Therefore,*

- *Narrow down your thesis; focus on a single scene or a secondary character. Avoid focusing on a central theme and main characters because you will most likely follow them and retell the story.*
- *Emphasize on topic sentences in body paragraphs*
- *Limit your summary to a single short paragraph (this is a mechanical approach that suits learners and competent writers)*
- *Assume that the reader has already watched the movie or film therefore, no need for you to retell what he or she already knows.*

You ought to **focus strongly on the movie as literature** and see how it fits into the context of what you are studying. Hence, you need to:

#### *Treat the movie as literature*

Focus on the themes of the movie and motifs you come across in the film. Write about dialogue, characterization.

#### *Choose the ideal focus for your paper*

It is essential to select the ideal focus for your essay to understand how to a reaction paper to a movie. For instance, identify where the film is accurate and where it assumes an artistic license or so. If you feel more connected to specific characters than you possibly thought, talk about it.

Additionally, talk about how the characters portrayed with special features of each character. For instance, who is more charming or sympathetic? Based on your knowledge did the characters surprise you, how is a certain period portrayed and so forth. Remember to include elements of the movie that truly tipped you off to the period it was made.

#### *Choose the elements to include*

It is essential to choose elements to include in your reaction paper. For instance, you can determine production elements to tell your story. What is effective, could it have been worse or better. Try to differentiate between cinematography, the acting and the screen writing. Did these elements work in harmony in your essay or is it the case of the director's work. Let the reader understand whether the film was surprising or predictable.

#### *Review the essay*

Once the essay is complete, review it to be sure that you included all details explaining your thinking or thoughts. Is your language clear? Evaluate spelling, punctuation and the format of your paper for consistency. Proofreading and editing is essential for your essay because a paper that is full of mechanical errors is very hard to understand.

**TIP:** A little research on the making of the film you are responding to, the vision of the director, source of material and content is essential. It helps you to write an effective reaction.

#### **Outline for your essay**


- *Write a plot summary briefly*
- *Write the movie's theme and purpose*
- *explain how the themes were brought about*
- *state any filmmaking technique*
- *compare the movie with others silent or sound*
- *Write your overall reaction, was the movie successful? Did it achieve its goals; was it worth recommending to others? State good and bad points etc.*

Adapted from: <https://www.globalcompose.com/blog/how-to-write-a-reaction-paper-to-a-movie/>  
©Miriam Jorge

## ANEXO 6 – ATIVIDADE CURRÍCULO EM MOVIMENTO: SABERES TRADICIONAIS E FORMAÇÃO TRANSVERSAL

Currículo em Movimento: saberes tradicionais, formação transversal

### Conceitos importantes e Palavras-Chave

 Anote o que foi dito sobre os conceitos nos boxes abaixo. Anote frases, palavras-chave que possam te ajudar a recuperar a discussão em nosso encontro em sala de aula.

Currículo:	Saberes Tradicionais:	Formação Transversal:

1. Por que Currículo em movimento?
2. Como a ideia de Formação Transversal se relaciona com a) a formação do professor de inglês, b) o ensino de línguas estrangeiras (de modo geral) e c) o ensino de inglês na escola de educação básica.
3. E os saberes tradicionais? Qual o lugar dos mesmos na educação contemporânea e no ensino/aprendizagem de inglês e outras línguas estrangeiras
4. O que os conceitos de currículo, saberes tradicionais e transdisciplinaridade te ensinaram sobre educação em tempos de globalização e demandas por inclusão social?

*Na sessão de Perguntas e Respostas, não fique tímido! Faça perguntas aos participantes da mesa-redonda! Todos gostam de ouvir perguntas! Antes de perguntar identifique-se: fale seu nome, curso e professora que a convidou para o auditório*

## ANEXO 7 – ATIVIDADE TEXT PRESENTATION GUIDELINES



### *Text Discussion Assignment*

The purpose of this assignment is twofold. First, it will provide you with the opportunity to develop your understanding of the issues and materials of this course in discussion with other students. Second, it will directly engage you in the process of generating an in-depth and focused discussion of the issues and readings in this course. The idea here is for you to develop and facilitate a discussion of the significant issues, topics, and questions that arise from the material.

### *Requirements*

1. Read your text(s) many times and be sure you understand its content.
2. You should focus on some specific aspect(s) of the reading – your job is not to explain all of the text, but rather to focus on some part of the text(s) we are reading for that day (e.g. a particular argument, passage, or connections among the readings, or connections between aspects of the reading and your own experience).
3. It is key here that your presentation be focused on the text. While you may use outside sources to help you articulate your understanding (if you do so, you must present the class with a list of those sources), any claim you make should be tied to the texts themselves.
4. You should prepare a short (20-30 min) presentation that aims to increase your own and other students' understanding of the materials, and you have a number of options for doing this. First, present a brief introduction to the author/authors that contribute to your understanding of her work. Then briefly offer your own reaction(s) and position on the material. Also, you might try one or more of the following:  
List/outline some questions or issues or points that arise out of specific passages in the readings and which can be the focus for a classroom wide discussion.  
Develop some creative individual or group activities based on thinking about the readings: responding to a survey, setting up a debate, drawings or paintings, collages, writing poems or monologues in response to an idea represented in the readings. Show a video clip, or clips, related to the text, and develop a discussion based on questions about that relationship.
5. Your presentation must be tied directly to the readings that are assigned for that class. But, your presentation shouldn't be a mere summary and re-play of what we have read, nor should it be a straight lecture. You should aim, through your presentation, to enable other students to think in greater depth about the material and also have fun with it!
6. You should also prepare the following:  
Some material that you offer to your classmates to help them understand the text(s) and/or understand your presentation (an outline, study sheet, list of questions, picture or graph, a song, whatever). This should be structured such that it can aid students in following your presentation and studying the material for exams. Note: If you use any outside source materials to assist you in developing your handout, you must cite the sources! To not do this constitutes plagiarism.  
A series of at least several questions that you believe will do two things: first, prompt interesting discussion, and second, help us connect the material to our everyday lives.
7. Your grade here (100 points for each presentation and handout) will be broken down in the following manner: a) 50 points for the presentation itself; b) 50 points for the study material you provide for other students.
8. One final note: Enjoy the presentations and be as creative as you like! If, as you are preparing the presentation, you are unsure of what to do, do not hesitate to contact me to talk about the material. In fact, I recommend that you give yourself time to talk with your colleagues as you prepare your presentation.



## ANEXO 8 – ATIVIDADE TEXT PRESENTATION GUIDELINES (Continuação)

(Adapted from: <http://www.oakton.edu/user/0/mstaats/wacpresentation.html>)

### Presentation Planning Checklist

Have I analyzed the assignment criteria so I am clear about the purpose of my presentation? \*\*Is there a time limit? (This will influence the amount of detail you can include). \*\* How does my presentation relate to unit outcomes, weekly topics and assessment criteria? \*\* Do I need to include in-text citations and a slide with a reference list? If so make sure it is in a referencing format specified by your lecturer. \*\* Are there instructions about using visuals? \*\* Do I need to allow time for audience questions? What definitions/key words do I need to define or explain to this audience? (You can assume a certain level of technical language). \*\* How will I keep my audience engaged? \*\* What information can I put in a graph, table, figure, etc. to better explain my point? \*\* How can I encourage the audience to ask questions? \*\* Have I researched an appropriate amount for this presentation? Is it a short presentation responding to one article or a longer presentation that requires more comprehensive research? \*\* Does my presentation have an introduction? (Introduce yourself, explain the purpose of your presentation and outline what you will cover). \*\* Does my presentation have a body? (Discuss each point in a logical order. Include images to illustrate your point where possible, rather than lots of written information). \*\* Does my presentation have a conclusion? (Summarize your main points, let the audience know your presentation has finished, ask for questions and thank your audience). Have I rehearsed my presentation in front of an audience such as family or friends? (This will allow you to check if you can deliver your presentation on time and check if the content is clear to the audience). \*\* Have I practiced presenting so that I am facing the audience as much as possible? (Try to make eye contact to convey confidence even if you are feeling nervous). \*\* Have I kept within the time limit? (You may need to allow time for audience questions). \*\* Have I memorized the introductory and closing remarks to start and finish my presentation strongly? \*\* Have I anticipated some audience questions and how I might respond to them? (Understanding that you that don't always have to provide an immediate answer).

### Grading Rubric

Oral Presentation Rubric				
	4—Excellent	3—Good	2—Fair	1—Needs Improvement
Delivery	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Holds attention of entire audience with the use of direct eye contact, seldom looking at notes</li> <li>• Speaks with fluctuation in volume and inflection to maintain audience interest and emphasize key points</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consistent use of direct eye contact with audience, but still returns to notes</li> <li>• Speaks with satisfactory variation of volume and inflection</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Displays minimal eye contact with audience, while reading mostly from the notes</li> <li>• Speaks in uneven volume with little or no inflection</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Holds no eye contact with audience, as entire report is read from notes</li> <li>• Speaks in low volume and/or monotonous tone, which causes audience to disengage</li> </ul>
Content/ Organization	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demonstrates full knowledge by answering all class questions with explanations and elaboration</li> <li>• Provides clear purpose and subject; pertinent examples, facts, and/or statistics; supports conclusions/ideas with evidence</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Is at ease with expected answers to all questions, without elaboration</li> <li>• Has somewhat clear purpose and subject; some examples, facts, and/or statistics that support the subject; includes some data or evidence that supports conclusions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Is uncomfortable with information and is able to answer only rudimentary questions</li> <li>• Attempts to define purpose and subject; provides weak examples, facts, and/or statistics, which do not adequately support the subject; includes very thin data or evidence</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Does not have grasp of information and cannot answer questions about subject</li> <li>• Does not clearly define subject and purpose; provides weak or no support of subject; gives insufficient support for ideas or conclusions</li> </ul>
Enthusiasm/ Audience Awareness	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demonstrates strong enthusiasm about topic during entire presentation</li> <li>• Significantly increases audience understanding and knowledge of topic; convinces an audience to recognize the validity and importance of the subject</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Shows some enthusiastic feelings about topic</li> <li>• Raises audience understanding and awareness of most points</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Shows little or mixed feelings about the topic being presented</li> <li>• Raises audience understanding and knowledge of some points</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Shows no interest in topic presented</li> <li>• Fails to increase audience understanding of knowledge of topic</li> </ul>
Comments				

(From: [http://www.readwritethink.org/files/resources/printouts/30700\\_rubric.pdf](http://www.readwritethink.org/files/resources/printouts/30700_rubric.pdf))

©

## ANEXO 9 – ATIVIDADE Auto-Avaliação de Participação no Grupo

### Group Work Rubric

CATEGORY	4 points	3 points	2 points	1 point
<p><b><u>Contributions</u></b></p> <p>“ I have something more to add.”</p>	<p>Routinely provides useful ideas when participating in the group and in classroom discussion. I think and talk like an expert and support my ideas with examples from the text.</p> <p><b>A definite leader who contributes a lot of effort.</b></p>	<p>Usually provides useful ideas when participating in the group and in classroom discussion.</p> <p><b>A strong group member who tries hard!</b></p>	<p>Sometimes provides useful ideas when participating in the group and in classroom discussion.</p> <p><b>A satisfactory group member who does what is required.</b></p>	<p>Rarely provides useful ideas when participating in the group and in classroom discussion.</p> <p><b>May refuse to participate.</b></p>
<p><b><u>Focus on the task</u></b></p> <p>“What did you mean when you said...”</p>	<p>Consistently stays focused on the task and what needs to be done. I build on comments and connect my ideas</p> <p><b>Very self-directed.</b></p>	<p>Focuses on the task and what needs to be done most of the time. I make an attempt to connect ideas most of the time.</p> <p><b>Other group members can count on this person.</b></p>	<p>Focuses on the task and what needs to be done some of the time.</p> <p><b>Other group members must sometimes nag, prod, and remind to keep this person on-task.</b></p>	<p>Rarely focuses on the task and what needs to be done.</p> <p><b>Lets others do the work.</b></p>
<p><b><u>Quality of Work</u></b></p> <p>“Can you give me an example of that?”</p>	<p>Provides work of the highest quality. Work is checked and corrected for mistakes, and shows high level of effort.</p>	<p>Provides high quality work. Some small errors that do not interfere with meaning.</p>	<p>Provides work that occasionally needs to be checked/redone by other group members to ensure quality.</p>	<p>Provides work that usually needs to be checked/redone by others to ensure quality.</p>
<p><b><u>Working with Others</u></b></p> <p>“ I disagree with _____ because...”</p>	<p>Almost always listens to, shares with, and supports the efforts of others. Tries to keep people working well together. I paraphrase partner ideas to clarify deepen. I actively listen and take turns.</p>	<p>Usually listens to, shares, with, and supports the efforts of others. Does not cause ‘waves’ in the group. I am usually respectful and listening actively.</p>	<p>Often listens to, shares with, and supports the efforts of others, but sometimes is not a good team member. Sometimes I take turns talking and listening.</p>	<p>Rarely listens to, shares with, and supports the efforts of others. Often is not a good team player. I show little eye contact or listening. I interrupt or dominate the conversation</p>





**ANEXO 11 – ATIVIDADE Avaliação da participação pelo coordenador do grupo –  
continuação**

Group Process Questions

Describe any communication problems within your group, or describe how well members of your group were able to communicate with each other.

Did you meet outside of class to establish goals and stay in tune with each other?

What worries you the most when working in groups?

Did you think you did your fair share?

Did others do their fair share?

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1 – PROPOSTA DE PESQUISA E COLETA DE DADOS ENVIADOS POR E-MAIL AOS ALUNOS

#### **Proposta de pesquisa e coleta de dados**

Lígia Domingos <liligiabh@gmail.com>

Tue, Oct 10, 2017, 12:39 AM

Olá, pessoal. Mais uma vez, agradeço pela colaboração.

Escrevo para esclarecer melhor a minha proposta de pesquisa e formas de coleta de dados.

O meu objetivo é, em linhas gerais, compreender a sala de aula a partir dos processos de naturezas diversas que se estabelecem nesse espaço. Para isso, algumas etapas de investigação serão necessárias, conforme descrevo adiante. Antes disso, é necessário ressaltar que sua participação é completamente voluntária e você pode decidir deixar de participar a qualquer momento, se assim desejar, sem prejuízo de qualquer natureza para sua avaliação na disciplina.

Em contrapartida à sua colaboração, proponho fazer, ao final da pesquisa, um levantamento sobre os pontos que geram mais dúvidas e questões que dizem respeito na prática do estágio, sobretudo, a partir da percepção de vocês e com isso, elaborar um documento com esses pontos comentados. Esse documento será enviado a vocês por e-mail. A ideia é que ele possa servir como apoio para seu próximo estágio. Além disso, enviarei uma cópia da versão final dissertação.

Sobre a coleta de dados:

Para realizar uma análise confiável é necessária certa diversidade de dados. Desejo "dar o mínimo de trabalho" possível para vocês, mas preciso fazer algumas solicitações:

1 – Diários reflexivos em áudio: proponho que após cada observação de aula no estágio seja enviado para mim, em formato de mensagem de áudio via Whatsapp ou de texto, um pequeno registro da experiência (para quem já iniciou as observações, proponho uma mensagem sobre as impressões até o momento e, na sequência, um registro a cada dia no estágio). Nele vocês podem falar das impressões, reflexões, acontecimentos e pontos que considerarem relevantes sobre a observação na escola.

2 – Questionário: disponível pelo Google Forms: um questionário com questões abertas e fechadas a serem respondidas online e que me permitirão conhecer melhor vocês, suas trajetórias acadêmicas e profissionais e suas percepções sobre ensino de inglês, docência e estágio supervisionado. Este questionário servirá de base para que eu estruture as entrevistas (que explico na sequência). Por isso, gostaria que fosse respondido assim que puderem.

Segue o link: <https://goo.gl/forms/bFWLiUb7O8iWoyBH2>.

3 – Visita ao campo de estágio: se possível, gostaria de ir à escola com vocês durante um dia. A ideia é conhecer a escola e "observar vocês fazendo observação". Gentileza me informar se me autorizam e, caso positivo, verificar na escola se é possível.

4 – Entrevistas em profundidade: um encontro individual ou em pequenos grupos (preferencialmente logo após o término das suas observações na escola). Serão agendados em local e horário conveniente para cada um.

5 – Análise de documentos escritos produzidos para a disciplina (toda a produção avaliativa entregue pessoalmente ou via Moodle para a disciplina).

Estou à disposição para esclarecimentos.

Obrigada,

Lígia Domingos

## **APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Caro(a) licenciando(a) em Letras – Língua Inglesa, aluno(a) da disciplina Estágio Supervisionado I.

Você é convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “A sala de aula de estágio curricular supervisionado: um estudo no contexto da formação inicial das professoras de língua inglesa”, desenvolvida por mim, Lígia Cristina Domingos Araújo. Essa investigação será realizada durante o segundo semestre do ano de 2017 em sua sala de aula com o objetivo de compreendê-la enquanto sistema social construído coletivamente, partindo do estudo dos processos e relações que se instauram nesse espaço específico da formação docente.

A abordagem adotada é a da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, que compreende a observação participante sistemática da sala de aula. A observação será registrada por meio de notas de campo e por gravação das aulas em áudio. Para coletar informações dos participantes serão utilizados, além dos registros das observações das aulas, entrevistas, também gravadas em áudio, aplicação de questionário eletrônico, diários gravados em áudio e análise de toda a produção escrita pelos alunos para a disciplina, seja por meio físico ou virtual.

Sua participação é completamente voluntária. Você pode se recusar a responder questões que lhe tragam constrangimentos ou mesmo desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem risco de ser penalizado(a) no curso e/ou na instituição. Sua participação na pesquisa, em nenhuma hipótese, acarretará impactos positivos ou negativos em sua avaliação na disciplina.

Os riscos decorrentes de sua participação são reduzidos, pois tomaremos todas as medidas éticas para que não haja qualquer efeito negativo. Entretanto, é possível que haja desconforto e constrangimento em tratar de assuntos relativos à dinâmica da sala de aula e da relação entre aluno, professor e instituição de ensino, tanto nas entrevistas quanto nos questionários. Além disso, existe o risco mínimo de identificação dos participantes e quebra de anonimato. Para evitar tais ocorrências, garantimos o uso de pseudônimos para todos, ocultaremos o nome da disciplina, da instituição de ensino e da professora formadora, bem como quaisquer outras informações que possam levar à sua identificação. Dessa forma, asseguramos o anonimato dos participantes e o tratamento ético dos dados da pesquisa. Asseguramos, também, que você não será coagido a fornecer informações que não deseje. Os dados fornecidos nos questionários e entrevistas serão analisados e arquivados

eletronicamente em um local apropriado e seguro pela pesquisadora, que garantirá o sigilo dos informantes e das informações contidas nesses documentos, cujo uso é exclusivo para esta pesquisa e cujo acesso na íntegra é exclusivo do informante e da pesquisadora.

Os resultados do estudo serão registrados na dissertação de mestrado e poderão ser divulgados por meio de artigos em revistas científicas e congressos na área da Educação e/ou Linguística Aplicada, com o cuidado da garantia de seu anonimato.

Este termo seguirá em duas vias com espaço destinado para rubricas e o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) poderá ser contatado em caso de dúvidas éticas: Av. Antônio Carlos, 6627- Unidade Administrativa II- 2º andar- sala 2005 Telefax: (031) 3409-4592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Estamos à disposição para maiores esclarecimentos antes e durante o curso da pesquisa, presencialmente ou pelo telefone (31) 995838594 e e-mail: liligiabh@gmail.com.

Declaro que fui suficientemente esclarecido(a) a respeito dos objetivos da pesquisa bem como da utilização dos dados.

---

Nome do(a) Participante da Pesquisa

---

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

---

Pesquisadora Lígia Cristina Domingos Araújo

---

Orientadora Profa. Dra. Míriam Lúcia dos Santos Jorge

### APÊNDICE 3. Questionário aplicado à turma Estágio I

#### Questionário aplicado à turma Estágio I

Caras e caros participantes. Em primeiro lugar, agradeço imensamente pela colaboração. Espero que este estudo seja positivo para todos nós no sentido de colaborar não somente com a construção de minha pesquisa, mas, de alguma maneira, com sua formação como professores de língua inglesa.

Este é um questionário elaborado como um dos instrumentos para levantamento de dados para minha pesquisa de mestrado. Nela proponho um estudo qualitativo na área de formação das professoras de língua inglesa, com foco na disciplina de estágio supervisionado. Por meio deste questionário algumas informações biográficas, de experiências profissionais e acadêmicas, bem como sua visão sobre a formação das professoras de língua inglesa serão obtidas. Reforço que não existem respostas certas ou erradas ou mais ou menos desejáveis. Além disso, em nenhum momento esses dados serão utilizados para outros fins que não os dessa pesquisa e, sobretudo, nenhum dado que possa revelar sua identidade será divulgado.

Este questionário é dividido em cinco etapas: esta Introdução, Informações Pessoais, Informações Acadêmicas, Informações Profissionais e Sobre o ensino e aprendizagem de inglês, docência e Estágio Supervisionado. Com exceção da última parte, que contém algumas questões abertas, as perguntas são, em maioria, fechadas.

Estou disponível para mais esclarecimentos.

Mais uma vez, muito obrigada.

Lígia Cristina Domingos Araújo

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da FALE/UFMG.

Outubro de 2017



### APÊNDICE 3. Questionário aplicado à turma Estágio I (Continuação).

#### Informações pessoais

1. Endereço de e-mail.
2. Idade.
  - a. Menos de 20 anos.
  - b. 20 a 25 anos.
  - c. 26 a 30 anos.
  - d. 31 a 35 anos.
  - e. Mais de 35 anos.
3. Por qual pseudônimo você gostaria de ser chamado na pesquisa?

#### Informações acadêmicas

4. **Você cursou o Ensino Fundamental:**
  - a. Na escola pública regular brasileira.
  - b. Na escola privada regular brasileira.
  - c. Parte na escola pública e parte na escola privada regular brasileira.
  - d. Na escola técnica no Brasil.
  - e. Na escola pública regular no exterior.
  - f. Na escola privada regular no exterior.
  - g. Parte na escola pública e parte na escola privada regular no exterior.
  - h. Outro.
5. **Se “outro”, especificar.**
6. **Você cursou o Ensino Médio:**
  - a. Na escola pública regular brasileira.
  - b. Na escola privada regular brasileira.
  - c. Parte na escola pública e parte na escola privada regular brasileira.
  - d. Na escola técnica no Brasil.
  - e. Na escola pública regular no exterior.
  - f. Na escola privada regular no exterior.

- g. Parte na escola pública e parte na escola privada regular no exterior.

**APÊNDICE 3. Questionário aplicado à turma Estágio I (Continuação).**

- h. Outro.

**7. Você estudou inglês:**

- a. Na escola pública regular brasileira.
- b. Na escola privada regular brasileira.
- c. Parte na escola pública e parte na escola privada regular brasileira.
- d. Na escola técnica no Brasil.
- e. Em cursos de idiomas no Brasil.
- f. Com professor particular.
- g. Na escola pública regular no exterior.
- h. Na escola privada regular no exterior.
- i. Em cursos de idiomas no exterior.
- j. Morei no exterior.
- k. Sozinho (autodidata).
- l. Outro.

**8. Se “outro”, especificar.**

**9. Você possui outras experiências de graduação no ensino superior além desta licenciatura em inglês?**

- a. Não. Licenciatura em Inglês é meu primeiro curso superior.
- b. Sim. Concluí outra habilitação/modalidade do curso de Letras.
- c. Sim. Curso outra habilitação/modalidade do curso de Letras.
- d. Sim. Iniciei outra habilitação/modalidade na Letras, mas não concluí (abandonei/troquei).

- e. Sim. Possuo curso superior completo em outra área.
- f. Sim. Possuo curso superior em andamento em outra área.
- g. Sim. Iniciei curso superior em outra área, mas não concluí (abandonei).

**10. Se "sim", especificar o curso.**

**11. Em que período você está matriculado na IES?**

- a. Entre o 1º e o 7º.
- b. 8º.
- c. 9º.

d. Após o 9º.

**APÊNDICE 3. Questionário aplicado à turma Estágio I (Continuação).**

e. Continuidade de estudos.

**12. Em que turno você está regularmente matriculado na UFMG?**

a. Matutino.

b. Noturno.

**13. A licenciatura em língua inglesa (ser professor) foi sua primeira opção ao ingressar no curso de Letras?**

a. Sim.

b. Não.

**14. Por que? (especificar a resposta anterior).**

**Informações profissionais (sobre sua trajetória e planos profissionais)**

**15. Além de estudar, você trabalha e/ou faz estágio não obrigatório?**

a. Sim, dou aulas de inglês.

b. Sim, dou aulas de outra(s) disciplina(s).

c. Sim, trabalho em outra área que não a docência.

d. Não.

e. Outro.

**16. Se "outro", especificar.**

**17. Se você trabalha ou faz estágio não obrigatório, qual é sua carga horária média semanal de trabalho?**

a. até 5 horas.

b. até 10 horas.

c. até 20 horas.

d. até 30 horas.

e. até 40 horas.

f. Mais de 40 horas.

**18. Se você dá aulas, onde você atua?**

a. Ensino fundamental na rede pública.

b. Ensino fundamental na rede privada.

c. Ensino médio na rede pública.

**APÊNDICE 3. Questionário aplicado à turma Estágio I (Continuação).**

d. Ensino médio na rede privada.

e. Educação infantil na rede pública.

f. Educação infantil na rede privada.

g. Cursos de idiomas.

h. Cursos preparatórios (Enem, concursos).

i. Cursos preparatórios para certificações (IELTS, TOEFL, etc).

j. Cursos de idiomas dentro de empresas.

k. Autônomo(a) em empresas.

l. Aulas particulares.

m. CENEX da Letras.

**19. Se "outros", especificar.**

**20. Se você dá aulas, há quanto tempo é professor?**

a. Até 1 ano.

b. Até 2 anos.

c. Até 3 anos.

d. Até 5 anos.

e. Até 10 anos.

f. Mais de 10 anos.

**21. Após a conclusão do seu curso na UFMG, você pretende continuar/ingressar na carreira docente?**

a. Sim .

b. Não.

c. Ainda não sei.

**22. Se sim, você planeja lecionar:**

a. Na escola básica pública.

b. Na escola básica privada.

c. Em cursos de idiomas.

d. Na educação infantil pública.

e. Na educação infantil privada.

f. Em cursos preparatórios (ENEM, concursos).

- g. Em cursos preparatórios para certificações (IELTS, TOEFL, etc.).

**APÊNDICE 3. Questionário aplicado à turma Estágio I (Continuação).**

- h. Em uma faculdade ou universidade (nível superior).  
i. Aulas particulares.  
j. Em cursos no exterior.  
k. Quero ter minha própria escola/curso de idiomas.  
l. Outros.  
23. Se "outros", especificar.

**Sobre o ensino e a aprendizagem de inglês, docência e estágio supervisionado**

(Nesta seção temos algumas perguntas abertas sobre como você percebe o estágio supervisionado).

**24. Esta é a primeira vez que você cursa uma disciplina de estágio supervisionado?**

- a. Sim.  
b. Não.

**25. Como você percebe o ensino e a aprendizagem de inglês na escola básica?**

**26. Como você vê a profissão docente no Brasil?**

**27. Como você percebe o estágio supervisionado na formação das professoras de inglês?**

**28. Quais eram suas expectativas sobre a disciplina estágio supervisionado antes de iniciar o curso?**

**29. Como você percebe sua experiência na disciplina estágio supervisionado até o momento?**

Fonte: Elaboração da autora.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. (orgs.). **Estágios Supervisionados na Formação Docente: Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2015. 2,4Mb; PDF.

ALLWRIGHT, D. Classroom-Centered Research on Language Teaching and Learning: A Brief Historical Overview. **Tesol Quarterly**. V 17. N. 2, Jun, 1983.

ANDRADE, R. C. R.; RESENDE, M. R. Aspectos legais do estágio na formação das professoras: uma retrospectiva histórica. **Educação em Perspectiva**. Viçosa, v. 1, n. 2, p. 230-252, jul./dez. 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, Papirus, 1995.

ANDREOTTI, V; SOUZA, L. M. M. **Learning to Read the World Through Other Eyes**. Reino Unido: Global Education, Derby, 2008.

ANGROSINO, M.; FLICK, U. (Coord.). **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor. In: BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação das professoras**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BATISTA, In: FURLANETTO, E. C. **A sala de aula e seus símbolos**. 1ª. ed. São Paulo: Ícone, 2006. v. 1. 152p (Coleção Conhecimento e Vida).

BLOOME, D. BEAUCHEMIN, F. **Classroom Ethnography**. **International Encyclopedia of Anthropology**. n/d. Draft version.

BORBOREMA, F. C. A. **Etnografia e Educação: Usos e contribuições**. Anais do II Congresso Nacional de Educação – CONEDU. V. 1, 2015. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/resumo.php?idtrabalho=1488>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 13 dez. 2017.

BRASIL . Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>. Acesso em: 13 dez. 2017.



BRASIL . Ministério da Educação. **Parecer de nº 292** do Conselho Federal de Educação, de 14 de novembro de 1962. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm). Acesso em: 12 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CFE nº 349** de 6 de Abril de 1972. Exercício de Magistério em 1º grau; habilitação específica de 2º grau.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 3.048, de 6 de maio de 1999**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3048.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3048.htm). Acesso em: 14 dez 2018.

CASTANHEIRA, M. L., CRAWFORD, T., DIXON, C., & GREEN, J. (2001). Interactional Ethnography: an Approach to Studying the Social Construction of Literate Practices. **Linguistics and Education**. vol. 11, n 4, p. 353-400.

CARDOSO, R. Aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método. In: CARDOSO, R. (org.). **A aventura antropológica – teoria e pesquisa**. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1986, 4 ed., p. 95-105.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Revista Linguagem & Ensino**. v. 8, n. 1, p. 101-122. 2005. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/198/165>. Acesso em: 12 jul. 2017.

CORACINI, M. J. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade de línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução.** Campinas: Mercado das Letras,

2007. p. 248.

COURA SOBRINHO, J; SILVA, S. R. E. Considerações básicas sobre a pesquisa em sala de aula. **Rev. Est. Ling.** v. 7, n.1, 1998. p. 51-58.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. The discipline and practice of Qualitative Research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The SAGE handbook of qualitative research**. 3 ed. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2005.

DIDONE, A. M. **Estágio: teoria e prática**. Caminhos e Possibilidades na Proposta da SEED/PR. 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/>. Acesso em: 09 jul. 2017.

DURHAM, E. R. A pesquisa antropológica com populações urbanas: problemas e perspectivas. In: CARDOSO, R. (org.). **A aventura antropológica – teoria e pesquisa**. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1986, 4 ed, p.17-34.

ELLINGSON, L. **Engaging crystallization in qualitative research**. LA: Sage, 2009. p 1-28.

FAJARDO, M. F. **A review of critical literacy beliefs and practices of English language learners and teachers**. University Of Sydney papers in TESOL, 10, 29-56.

FAIRCHILD, T. O professor no espelho: refletindo sobre a leitura de um relatório de estágio na graduação em Letras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 271-288, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982010000100014&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982010000100014&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 12 dez. 2017.

FLICK, Uwe. Introdução à Coleção Pesquisa Qualitativa. In: ANGROSINO, M.; FLICK, U. (Coord.). **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORATINI, C. D.; LUCENA, C. Adoecimento e sofrimento docente na perspectiva da precarização do trabalho. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.1, n.2, mai/ago, 2015, p.32-47.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade: A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1 ed., 13 reimpressão. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GHEDIN, E. A Pesquisa como Eixo Interdisciplinar no Estágio e a Formação do Professor Pesquisador-Reflexivo. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, vol. 7, n 2, p. 57-76, 2004.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S. de; ALMEIDA, W. A. de. **Estágio com Pesquisa** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2015. 2,4Mb; PDF.

GREEN, J.; BLOOME, D. Ethnography and ethnographers of and in education: a situated perspective. In FLOOD, J.; HEALTH, S. B.; LAPP, D. (Orgs.), **Handbook for literacy educators: research in the community and visual arts**. New York: Macmillan, 1997, p. 181-202.

GREEN J.; CASTANHEIRA M. L. Exploring Classroom Life and Student Learning. In: KAUR B. (ed) **Understanding Teaching and Learning**. Sense Publishers: Rotterdam, 2012.

GREEN, J. L.; Dixon, C. N. The Social Construction of Classroom life. **International Encyclopedia of English and the Language Arts**. Vol. 2, p. 1075-1078. New York: Scholastic Press, 1994.

JORGE, M. L. S. Critical Literacy, foreign language teaching and the education about race relations in Brazil. **The Latin Americanist**. Southeastern Council on Latin American Studies and Wiley Periodicals, Inc. 2012, p. 79-90.

JORGE, M. L. S. Línguas Estrangeiras em Evidência: Formação das professoras, Justiça Social e Letramentos. In: FERREIRA, M. C. F. D.; REICHMANN, C. L.; ROMERO, T. R. S. (Orgs.). **Construções identitárias das professoras de línguas**. Campinas: Pontes, 2016.

ROMERO, T. R. S. (Orgs.). Livros Didáticos de Línguas Estrangeiras: Construindo Identidades Positivas. In: FERREIRA, A. J. (Org.) **As Políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos**. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 73-88.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em Discurso**. Tubarão: UNISUL, v. 8, n. 3, p. 487-517, 2008.

KLEIMAN, A. B.; REICHMANN, C. L. ‘...tive uma visão melhor da minha vida escolar’: Letramentos híbridos e o relato fotobiográfico no estágio supervisionado. **Caderno de Letras**. Pelotas: UFPEL, v. 18, p. 156-175, 2012.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven, CT: Yale University Press, 2003.

LEFFA, V. J. Estudo de caso como metodologia representativa. In: LEFFA, V. J. (Org). **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006, p. 13-30.

LINCOLN, Y.S; GUBA, E. G. **Naturalistic Inquiry**. Beverly Hills, Calif.: Sage Publications, c1985. 416p.

MASON, J. **Qualitative Researching**. 2. ed. London: SAGE Publications, 2002.

MATEUS, E. Torres de babel e línguas de fogo: um pouco sobre pesquisa na formação das professoras de inglês. **RBLA**, v. 9, n.1, 2009. p. 307-328.

MELO, L. Escrita Acadêmica na profissionalização do professor de língua estrangeira. In: SILVA, W. R. (org.). **Letramento do Professor em Formação Inicial: interdisciplinaridade no Estágio Supervisionado da Licenciatura**. Campinas: Pontes, 2012, p. 181-206.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF: Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n.34, p.287-324, 2008. Disponível em: [www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf](http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf). Acesso em: 05 jul. 2018.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORAES, R; RAMOS, M; GALIAZZI, M.C. **A pesquisa em sala de aula**. CASE, 2, 04 a 08 de outubro de 1999, Curitiba. (Módulo temático). Disponível em: <http://www.unibarretos.com.br/faculdade/wp-content/uploads/2015/11/pesquisa-sala-de-aula1.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2017.

MORINE-DERSHIMER, G. Classroom Management and Classroom Discourse. In: EVERTSON, C. M; WEINSTEIN, C. S. (Eds.) **Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues**. New York: Routledge, 2011, p. 127-156.

MUNSBURG; FELICETTO. **A sala de aula como espaço de formação mútua dos sujeitos**. 6º Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada. 2014. Disponível em: <https://www.sbec.fe.unicamp.br/node/1695>. Acesso em: 13 dez. 2017.

NOVELLI, G. P. reflexões em torno do tema. **Interface — A sala de aula como espaço de comunicação: Comunicação. Saúde, Educação**. v.1, n 1, 1997.

NUNAN, David. **Research Method in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press. 1992.

PAIVA, V. L.M.O. Reflexões sobre ética na pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte. v. 5, n.1. p.43-61, 2005.

PENNYCOOK. A. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PICONEZ, S. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: A Aproximação da Realidade Escolar e A Prática da Reflexão. In: PICONEZ, S. (Coord.). **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. Campinas: 2012, p. 13-34. 24ed.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação das professoras: unidade entre teoria e prática? Fundação Carlos Chagas. **Cadernos de Pesquisa**. n. 94, p. 58-73., 1995. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/839>. Acesso em: 05 de ago. 2016.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação das professoras: unidade entre teoria e prática?** São Paulo: Cortez Editora, 2012.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação das professoras: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**. Volume 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

PIMENTEL, A. Dentro e Fora do Quadrado: heterogeneidades na sala de aula. **Revista Even. Pedagog.** Número Regular: Formação das professoras e Desafios da Escola no Século XXI. Sinop, v. 7, n. 2 (19. ed.), p. 629-650, jun./jul. 2016.

PUTNEY, L. G.; FRANK, C. R. Looking through Ethnographic Eyes at Classrooms Acting as Cultures. **Ethnography and Education**, v 3, n 2, p. 211-228, jun. 2008.

REICHMANN, C. L. Práticas de Letramento docente no estágio supervisionado de letras estrangeiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: UFMG/ALAB, v. 12, n. 4, p. 933-954, 2012.

REIS, V. S. **O Ensino-Aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira (ILE) no Espaço Dentro-Fora da Lei de uma Unidade Socioeducativa para Adolescentes infratores**. 2011. 267f. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SANFELICE, J. L. Sala de aula: intervenção no real. In: MORAIS, Regis de. Sala de Aula: Que espaço é esse? 3.ed. Campinas: Papirus, 1988, p. 83-93).

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos**. CEBRAP, São Paulo, n. 79, p. 71-94, Nov. 2007.

SEIDEL, S. B; TANNER, K. D. **“What if students revolt?”**— Considering Student Resistance:Origins, Options, and Opportunities for Investigation. CBE — Life Sciences Education. vol. 12, 586–595, 2013. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3846509/pdf/586.pdf>. Acesso em: 23 set 2018.

SELIGER, H. W. SHOHAMY, E. **Second Language Research Methods**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

SILVA, K. A. C. P.; CRUZ, S. P. A Residência Pedagógica na formação das professoras: história, hegemonia e resistências. **Momento: diálogos em educação**. v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018.

SILVA, M. O. L.; OLIVEIRA, S. S.; PEREIRA, V. A.; LIMA, M. G. S. B. **Etnografia e Pesquisa Qualitativa**: Apontamentos Sobre um Caminho Metodológico de Investigação. Anais do VI Encontro De Pesquisa Em Educação da Universidade Federal do Piauí, 2010. Disponível



em:[http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT\\_01\\_15.pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_15.pdf).  
Acesso em: 10 nov. 2017.

SILVA, W. R. **Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no Estágio Supervisionado da Licenciatura**. Campinas: Pontes Editores, 2012.

SILVA, W. R. Escrita do gênero relatório de estágio supervisionado na formação inicial do professor brasileiro. **RBLA**. Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 171-195, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/2012nahead/aop1712>. Acesso em: 25 jul. 2017.

SILVA, W. R. **Reflexão pela Escrita no Estágio Supervisionado da Licenciatura: Pesquisa em Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

SILVA, W. R.; DINIZ, A. L. S. Estágio Supervisionado Obrigatório das Licenciaturas como Contexto de Pesquisa da Linguística Aplicada. **Trabalhos de Linguística Aplicada**. Campinas, n. 53, vol. 2, p. 333-355, jul./dez., 2014.

SOARES, E. A. C. **Letramentos críticos e o uso da língua alvo no ensino de língua inglesa: um olhar autoetnográfico**. 2017. 289 f. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SOARES, E. A. C; JORGE, M. L. S. **O letramento crítico no ensino de língua inglesa: identidades, práticas e percepções na formação do aluno-cidadão**. 2014. 204 f., enc. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/MGSS-9HSLYC>. Acesso em: 05 maio 2014.

TAKYI, E. The Challenge of Involvement and Detachment in Participant

Observation. **The Qualitative Report**. vol. 20, nº 6, p. 864-872, 2015. Disponível em: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR20/6/tayki2.pdf>. Acesso em 10 nov. 2017.

TELLES, J. A. ‘É pesquisa, é? Ah, não quero não, bem!’ Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Língua e Ensino**, Vol. 5, n 2, 2002. p. 91-116.

VALSECHI, M. C.; KLEIMAN, A. B. O estágio supervisionado e a voz social do estagiário. **Raído**. Dourados, MS, v.8 , n.15, jan./jun. 2014.

ZACHARIAS, N. T. **Qualitative Research Methods For Second Language Education: A Course Book**. Newcastle upon Tyne, UK. Cambridge Scholars, 2012.

ZUBEN, N. A. V. **Sala de aula: da angústia de labirinto à fundação da liberdade**. In: MORAIS, Regis de. **Sala de Aula: Que espaço é esse?** 3.ed. Campinas: Papirus, 1988, p. 123-129).

ZEICHNER, M. K. The struggle for the soul of teaching and teacher education in the USA. **Journal of Education for Teaching**. n 40, vol 5. p. 551-568, 2014.