UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO E DOUTORADO)

KÁTIA CRISTINA DANIELA DA SILVA

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: PERCEPÇÕES E REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

MARINGÁ - PR
2024

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S586e

Silva, Kátia Cristina Daniela da

Estágio curricular supervisionado : percepções e reflexões sobre a formação inicial de professores de língua inglesa / Kátia Cristina Daniela da Silva. -- Maringá, PR, 2024.
223 f. : il., figs.

Orientadora: Profa. Dra. Josimayre Novelli.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Letras Modernas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2024.

1. Estágio supervisionado. 2. Formação inicial - Professor de língua inglesa. 3. Linguística aplicada. 4. Formação sociocultural - Língua inglesa. I. Novelli, Josimayre, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Letras Modernas. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 23.ed. 428.4

Elaine Cristina Soares Lira - CRB-9/1202

KÁTIA CRISTINA DANIELA DA SILVA

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: PERCEPÇÕES E REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração Estudos Linguísticos e Linha de Pesquisa em Ensino-aprendizagem de Línguas (EAL).

Orientadora: Profª. Dra. Josimayre Novelli

MARINGÁ - PR

2024

KÁTIA CRISTINA DANIELA DA SILVA

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: PERCEPÇÕES E REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração Estudos Linguísticos e Linha de Pesquisa em Ensino-aprendizagem de Línguas (EAL).

BANCA EXAMINADORA

gov.br Documento assinado digitalmente
JOSIMAYRE NOVELLI
Data: 18/02/2025 11:54:01-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Orientadora: Prof.ª Dra. Josimayre Novelli
Universidade Estadual de Maringá – UEM

gov.br Documento assinado digitalmente
LUCIANA CABRINI SIMOES CALVO
Data: 18/02/2025 13:45:10-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dra. Luciana Cabrini Simões Calvo
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Célia Regina Capellini Petreche

Prof.ª Dra. Célia Regina Capellini Petreche
UENP – Cornélio Procópio-PR

Ao meu eu de amanhã.
"O futuro é meu enquanto eu viver"
(Clarice Lispector)

AGRADECIMENTOS

Ao longo dessa jornada, muitas pessoas estiveram ao meu lado, na maioria das vezes não fisicamente, mas no pensamento e coração, emanando os melhores sentimentos e energia para que ela se tornasse um pouco menos difícil.

E hoje posso dizer, com o coração repleto de alegria, que mais um sonho foi realizado: enfim, Mestre em Letras!

Diante disso, eu não poderia deixar de agradecer por todo o apoio e suporte que recebi durante esse período.

Primeiramente, quero agradecer a Deus que, por intercessão do glorioso São José, e da Mãezinha Maria, me deu o privilégio de viver a realização deste sonho, mesmo diante das muitas lágrimas derramadas quando eu achei que não conseguiria. Louvo e agradeço a Deus pelo dom da vida e pela força e bênçãos dadas a mim, para que eu vencesse os desafios, chegasse até aqui e finalizasse este trabalho.

Agradeço à minha família, especialmente meu pais, Lena e João Daniel, que sempre me motivaram nos estudos; e também aos meus irmãos, Bruno, Mileni e João Lucas que, mesmo sem compreender muito bem o processo, acreditaram que eu seria capaz de finalizar mais esta etapa. Obrigada! Todo o meu amor a vocês!

Agradeço imensamente à minha orientadora, Professora Josimayre Novelli, a qual desde a minha primeira aula, ainda como aluna não-regular do PLE, se tornou uma grande inspiração para mim, na vida e na profissão. Obrigada, Prof, pelo incentivo constante, por acreditar que eu seria capaz, pelo tempo dedicado às orientações, pelas sábias contribuições no desenvolvimento da minha pesquisa, pela paciência e carinho, principalmente nos momentos em que eu achei que fosse desmoronar, e você estava lá para dar o suporte que eu precisava. A você, todo o meu respeito, carinho e gratidão!

Não poderia deixar de agradecer também às Professoras Célia Regina Capellini Petreche e Luciana Cabrini Simões Calvo, pelo olhar atencioso ao meu trabalho, e pelas contribuições e apontamentos indispensáveis ao desenvolvimento dessa dissertação. Vocês foram essenciais!

E como não agradecer aos meus verdadeiros amigos da vida que sempre dedicaram a mim palavras de conforto, incentivo, motivação, nos momentos em que eu achava que não era capaz de continuar. Vocês fazem parte da minha vida e também desta conquista!

Agradeço, em especial a minha grande amiga, o presente que o Mestrado me deu: Jaque S.O.S, porque era assim que a gente recorria uma à outra quando as coisas andavam difíceis. A você, Jaque, meu muito obrigada! Obrigada por me ouvir, me apoiar, incentivar, e por compartilhar comigo dias de choro, de risos (mesmo que de desespero), de alegrias...Obrigada por dividir isso comigo! Amo você!

Meu muito obrigada também aos participantes da pesquisa, que colaboraram e dedicaram seu tempo no processo de geração de dados.

Por fim, porém não menos importante, agradeço à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo apoio através do código de financiamento 001, o Programa de Pós-Graduação em Letras (PLE-UEM), e à Universidade Estadual de Maringá (UEM) por tornarem possível o desenvolvimento deste trabalho.

A todos que de algum modo estiveram comigo nessa trajetória, minha eterna gratidão!

SILVA, Kátia Cristina Daniela da. **Estágio curricular supervisionado:** percepções e reflexões sobre a formação inicial de professores de língua inglesa. 2024. 223 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Aprendizagem de Línguas) – Universidade Estadual de Maringá – UEM, 2024.

RESUMO

A formação de professores de línguas no Brasil enfrenta uma série de desafios e foi, por muito tempo, marcada pela concepção de um modelo de formação docente fundamentado em treinamentos, tendo como base as técnicas específicas de cada método. A formação de professores, por meio de suas reformulações no currículo, busca estreitar as relações entre teoria e prática, no que tange à aprendizagem dos futuros professores, e perpassa o ensino reflexivo. Dessa forma, é fundamental que esse processo tenha o foco em uma formação sociocultural. Com base nisso, o presente estudo tem como objetivo discutir sobre a concepção de formação docente subjacente às práticas de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa (LI) de um curso de Letras, de uma universidade estadual paranaense. A presente pesquisa está inserida na área da Linguística Aplicada, no campo da formação docente inicial, e se configura como um estudo de caso, de natureza qualitativa e epistemologia interpretativista. Para a coleta e geração dos dados, analisa-se a ementa e programa da disciplina de Seminário de Estágio Curricular Supervisionado, bem como os documentos que regem a formação docente e Estágio Curricular Supervisionado (DCN; LDBEN 9.394; BNC-Formação; BNCC), realização de grupos focais com AP do 4º ano do referido curso e uma entrevista semiestruturada com a professora da disciplina. O aporte teórico está baseado nos estudos de formação de professores (Pimenta, 2002; Abrahão, 2010; Gimenez, 2013; Bonfim; Conceição, 2014; Kaneko-Marques, 2015; Johnson, 2009; Freeman, 2009), considerando o ensino e aprendizagem de línguas e a aprendizagem docente. Com base na análise indutivo-dedutiva dos dados, evidencia-se que para a professora da disciplina, a concepção de formação de professores de LI é fundamentada na perspectiva do pós-método e na atuação do professor mediador. Ela enfatiza a importância de uma formação que valorize a autonomia dos AP, e que possibilite um conhecimento multilíngue, global e que integre teoria e prática. Para os AP, embora o momento do estágio supervisionado colabore para sua formação e aprendizagem docente, ainda há apontamentos de lacunas e ausência de espaços para se discutir a formação docente inicial. Enfatizam que a troca de experiências e a reflexão conjunta são fundamentais para fortalecer sua formação docente e ressaltam a importância da integração mais real entre as bases teóricas e suas vivências práticas, imprescindíveis para sua aprendizagem docente e atuação nos mais diversos contextos escolares, preparando-os para serem mais conscientes aos desafios do contexto escolar.

Palavras-chave: Formação de Professores. Estágio Curricular Supervisionado. Língua Inglesa.

SILVA, Kátia Cristina Daniela da. **Supervised curricular internship:** perceptions and reflections on the initial training of English language teachers. 2024. 223 p. Dissertation (Master's degree in Language Teaching and Learning) – Universidade Estadual de Maringá - UEM, Maringá-Pr, 2024.

ABSTRACT

The training of language teachers in Brazil faces a series of challenges and was, for a long time, characterized by a model of teacher training based on training and the specific techniques of each method. Teacher training, through its reformulations of the curriculum, seeks to strengthen the relationship between theory and practice, in terms of the learning of future teachers, and involves reflective teaching. It is therefore essential that this process focuses on sociocultural training. Based on this, the aim of this study is to discuss the conception of teacher training underlying the practices of Supervised Internships in English Language (EL) in a Languages course at a state university in Paraná. This research is part of the field of Applied Linguistics, in the field of initial teacher training, and is configured as a case study, of a qualitative nature and interpretivist epistemology. To collect and generate the data, we analyzed the syllabus and program of the Supervised Curricular Internship Seminar subject, as well as the documents that govern teacher training and Supervised Curricular Internship (DCN; LDBEN 9.394; BNC-Formação; BNCC), conducting focus groups with 4th year APs and a semi-structured interview with the teacher of the subject. The theoretical framework is based on studies of teacher training (Pimenta, 2002; Abrahão, 2010; Gimenez, 2013; Bonfim; Conceição, 2014; Kaneko-Marques, 2015; Johnson, 2009; Freeman, 2009), considering language teaching and learning and teacher learning. Based on the inductive-deductive analysis of the data, it is clear that for the teacher of the subject, the conception of teacher training is based on the post-method perspective and on the role of the mediating teacher. She emphasizes the importance of training that values the autonomy of the APs and that enables multilingual, global knowledge that integrates theory and practice. For the APs, although the supervised internship contributes to their teacher training and learning, there are still gaps and a lack of spaces to discuss initial teacher training. They emphasize that the exchange of experiences and joint reflection are fundamental to strengthening their teacher training and stress the importance of more real integration between the theoretical bases and their practical experiences, which are essential for their teacher learning and work in the most diverse school contexts, preparing them to be more aware of the challenges of the school context.

Keywords: Teacher Education. Supervised Internship. English Language.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADRO 1: Modelos de Formação Docente.....22
QUADRO 2: Modelos conceituais de formação de professores.....23
QUADRO 3: Competências específicas das dimensões fundamentais da BNC-Formação.....34
QUADRO 4: Distribuição da carga horária dos cursos de licenciatura, segundo a BNC-Formação.....37
QUADRO 5: Disciplinas e suas respectivas ementas.....42
QUADRO 6: Dissertações Banco de dissertações e teses da CAPES.....54
QUADRO 7: Artigos científicos da Base de Dados SciELO.....62
QUADRO 8: Artigos científicos da Base de Dados Google Acadêmico.....70
QUADRO 9: Comparação entre os pontos fortes e fracos das técnicas de coleta de dados.....79
QUADRO 10: Roteiro de perguntas do grupo focal.....80
QUADRO 11: Roteiro de perguntas para entrevista.....80
QUADRO 12: Desenho da pesquisa.....82
QUADRO 13: Categorias e subcategorias analíticas – professora da disciplina.....113
QUADRO 14: Grupos Focais 1 e 2 – Categorias e subcategorias.....144

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
BNC	Formação Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
LI	Língua Inglesa
PD	Professora da Disciplina
AP	Aluno-Professor
PP	Professora-pesquisadora
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
PPP	Projeto Político Pedagógico
SciELO	Scientific Electronic Library Online
ELF	English as Lingua Franca
ILF	Inglês como Língua Franca
SD	Sequência didática
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 12
2 REFERENCIAL TEÓRICO 16
2.1 FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM DOCENTE 16
2.1.1 Modelos de formação docente 20
2.1.2 Documentos Oficiais que regem o Estágio Curricular Supervisionado 26
2.2 ESTADO DA ARTE 44
2.2.1 Banco de Dissertações e Teses – CAPES 44
2.2.2 Scielo 56
2.2.3 Google Acadêmico 63
3 METODOLOGIA DE PESQUISA 71
3.1 NATUREZA DA PESQUISA 71
3.2 ONTOLOGIA, EPISTEMOLOGIA E TIPOLOGIA DA PESQUISA 72
3.3 PROFESSORA-PESQUISADORA 74
3.4 CONTEXTO DA PESQUISA 76
3.5 PARTICIPANTES 76
3.6 INSTRUMENTOS PARA A GERAÇÃO DE DADOS e MÉTODO DE ANÁLISE 77
3.7 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS 83
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DOS DADOS 85
4.1 ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA DISCIPLINA 85
4.2 GRUPO FOCAL 115
4.2.1 GF1 115
4.2.2 GF2 130
4.2.3 Discussão dos resultados: GF1 e GF2 149
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 165
REFERÊNCIAS 171
APÊNDICES 180

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores de línguas no Brasil enfrenta uma série de desafios e foi, por muito tempo, marcada pela concepção de um modelo de formação docente baseado em treinamentos, tendo como base as técnicas específicas de cada método. Atualmente, essa formação tem ocorrido, em sua grande maioria, sob a perspectiva do ensino reflexivo, onde "[...] o professor aprende da experiência pessoal por meio da reflexão focalizada na natureza e no significado das experiências de ensino" (Abrahão, 2010, p. 228). Com base nisso, o presente estudo tem como objetivo discutir sobre a concepção de formação docente subjacente às práticas de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa (LI) de um curso de Letras, de uma universidade estadual paranaense.

Para atingir tal objetivo, defino como objetivos específicos: a) Mapear e identificar nos documentos norteadores do Estágio Curricular Supervisionado, no curso de Letras, a concepção de formação docente subjacente (DCN, LDBEN, PPC do curso, BNC Formação etc.); b) discutir sobre a formação docente inicial e seus modelos existentes na literatura especializada; c) analisar a concepção de AP e da professora regente a respeito da aprendizagem docente desses futuros professores, no contexto da disciplina de Seminário de Estágio, bem como suas concepções sobre os modelos de formação docente; e, d) discutir sobre o espaço da disciplina de Seminário de Estágio Curricular Supervisionado na aprendizagem docente e sua possível contribuição para a formação docente inicial.

A pesquisa está inserida na área da Linguística Aplicada, especificamente nos Estudos Linguísticos, no campo da formação docente inicial. Além disso, configura-se como um estudo de caso, de natureza qualitativa e epistemologia interpretativista e construcionista social. Para a geração dos dados, analiso a ementa da disciplina de Seminário de Estágio, além da realização do grupo focal com alunos do 4º ano do curso e entrevista semiestruturada com a professora da respectiva disciplina.

O presente estudo se justifica pelo fato de que a formação inicial de professores de LI precisa que algumas reflexões pedagógicas sejam assumidas para garantir a qualidade do processo formativo. Essas reflexões envolvem, entre outros aspectos, a necessidade de repensar como o ensino da língua estrangeira é abordado nas práticas pedagógicas. A formação de professores deve transcender a simples transmissão de conteúdos e técnicas de ensino, mas também incluir o

desenvolvimento de uma compreensão crítica sobre o papel do professor, a importância do aprendizado de línguas estrangeiras e a adaptação das práticas pedagógicas às realidades dos alunos e do contexto educacional. Dessa forma, olho atentamente para o Estágio Curricular Supervisionado, de um curso de Letras Português-Inglês, de uma universidade estadual paranaense, pois é o momento em que o futuro professor se dedica à prática real de ensino na forma de regência individual, e depara-se com a experiência do ser professor.

Ainda, atento-me às especificidades do contexto do Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês, da referida universidade, por se tratar de uma licenciatura que, ao longo dos anos, vem perdendo a adesão, sendo possível perceber pelos últimos vestibulares, em que a baixa concorrência denota a pouca procura pelo curso.

Além disso, o curso atende, em sua maioria, alunos oriundos da rede pública de ensino, que, ao se formarem, retornam a essas escolas públicas para atuar como docentes. Nesse contexto, muitos alunos ainda têm poucas oportunidades de se envolver em projetos de pesquisa e não vivenciam tanto as dinâmicas acadêmicas que são comuns em outras universidades. A universidade em questão, a qual tenho grande respeito e apreço, foi um espaço fundamental para a concretização de muitos sonhos acadêmicos. Foi justamente aqui que escolhi desenvolver minha pesquisa, devido à importância que atribuo à instituição.

Para tanto, o aporte teórico está atrelado aos estudos de Formação de Professores (Pimenta, 2002; Abrahão, 2010; Gimenez, 2013; Bonfim; Conceição, 2014; Kaneko-Marques, 2015; Johnson, 2009; Freeman, 2009), considerando o ensino e aprendizagem de línguas, segundo práticas situadas. O conceito de práticas situadas está amplamente associado ao trabalho de teóricos como Pimenta (2002)**,** Abrahão (2010)**,** Gimenez (2013)**,** que ressaltam a importância de um ensino que não se limita ao contexto abstrato e isolado da sala de aula, mas que leva em consideração os saberes práticos adquiridos pelos indivíduos em suas experiências diárias, seja na escola, em suas comunidades ou no mundo do trabalho.

De acordo com esses autores, as práticas situadas no ensino de línguas envolvem a integração do conteúdo linguístico com o uso real da língua em situações concretas. Isso implica em criar um ambiente de aprendizagem em que os alunos possam aplicar o que aprendem em contextos autênticos, refletindo a diversidade cultural e as variadas formas de interação social que as línguas carregam. Dessa forma, o ensino de línguas não se restringe ao ensino teórico ou prescritivo, mas se

expande para um aprendizado que considera as práticas sociais e culturais que envolvem o uso da língua.

Ainda, analiso os documentos oficiais da educação que norteiam as práticas de estágio supervisionado e de formação inicial de professores de LI, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras (DCN), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). O estudo desses documentos é fundamental para o estágio supervisionado de língua inglesa, pois proporciona ao estagiário uma compreensão mais clara das políticas e diretrizes que estruturam a formação docente, permitindo uma prática mais alinhada com os objetivos educacionais nacionais. Além disso, esse estudo oferece um referencial teórico e prático que ajuda a embasar as ações pedagógicas, garantindo uma formação mais sólida, ética e eficiente para os futuros professores de língua inglesa. Perante as justificativas apresentadas e considerando o desenho desta investigação, formulei três perguntas de pesquisa:

1. Qual a concepção dos AP e da professora formadora sobre a aprendizagem docente no âmbito da disciplina de Seminário de Estágio?
2. Qual a concepção dos AP e da professora formadora sobre a formação docente no âmbito da disciplina de Seminário de Estágio?
3. Que espaço, se algum, a disciplina de Seminário de Estágio oportuniza para aprendizagem docente e formação docente inicial?

A partir disso, esta dissertação está estruturada em cinco capítulos. Neste primeiro, em que denomino Introdução, evidencio a contextualização e a apresentação da pesquisa; seguida dos objetivos geral e específicos; bem como a justificativa. No segundo capítulo, trago o referencial teórico, e os temas pertinentes à formação docente inicial, especificamente o momento do Estágio Curricular Supervisionado, bem como os documentos oficiais que o regem. Já no terceiro capítulo, trato do estado da arte, de modo a apresentar o que vem sendo pesquisado sobre o tema e quais pesquisas se aproximam e se distanciam da minha proposta de estudo. Neste momento, apresento os trabalhos encontrados no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Google Acadêmico e no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

Por sua vez, no quarto capítulo trago a metodologia da pesquisa, bem como o percurso realizado para o seu desenvolvimento. Então, apresento a natureza da pesquisa, seu contexto, o método para a geração dos dados, o perfil dos participantes, e uma breve apresentação da minha aproximação e interesse pelo assunto estudado. No quinto capítulo, apresento a análise e discussão dos dados gerados com os participantes da pesquisa e, por fim, apresento as considerações finais, seguidas das referências.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresento e discuto sobre a formação docente inicial de professores de Língua Inglesa (LI), bem como a respeito do Estágio Curricular Supervisionado (ECS). Com isso, evidencio alguns aspectos no que tange às teorias de aprendizagem docente, metodologia de ensino, práticas pedagógicas e reflexões sobre o papel do aluno-professor**,** de modo a discorrer como se dá a sua aprendizagem docente neste momento da formação, especificamente por meio da disciplina de Seminário de Estágio. Além disso, apresento os documentos e textos oficiais, sendo eles: a) Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras (DCN); b) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96); c) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Escolar Básica**;** e d) Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Ainda, trago o estado da arte, realizado no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Google Acadêmico e no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). No estado da arte, relato os trabalhos pesquisados, de modo a detalhar seus autores, títulos, ano de publicação, bem como seus objetivos, metodologia, contexto, participantes, base teórica e resultados.

2.1 FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM DOCENTE

A aprendizagem docente tem estreita relação com a formação docente, uma vez que esta oferece o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) como componente curricular da formação dos professores, colocando-o como um momento em que esse aluno-professor tem contato com a realidade escolar, contexto no qual posteriormente, irá atuar. E, embora o estágio seja, de fato, considerado por muitos estudiosos (Uchoa, 2015; Botelho, 2018; Santos; Muniz; Silva, 2020) como um dos principais espaços de aprendizagem do aluno-professor, Pimenta (2012) afirma que ele não deve ser o “pólo prático” da formação, mas sim, como um momento de aproximação com a prática, ou seja, há que se considerar a teoria vista ao longo do curso, de modo que o professor em formação possa refletir sobre e a partir da realidade da escola pública. Assim, o que se aplica na prática é consequência dessa teoria estudada.

Ainda, a formação docente inicial reflete diretamente na qualidade de ensino das escolas, bem como na aprendizagem significativa dos alunos. Por isso, a preparação desses AP requer plena atenção para que o exercício da docência não se limite apenas ao domínio de um idioma, e de conteúdos curriculares, mas também no desenvolvimento das habilidades pedagógicas, capacidade de reflexão crítica sobre a prática. Nesse contexto, é imprescindível que o estágio deva “proceder à unidade entre teoria e prática” (Pimenta, 2012, p. 21).

Segundo Flores (2015a, p.2),

> A formação de professores tem sido encarada, de forma paradoxal, como a panaceia para melhorar a educação e, ao mesmo tempo, tem sido objeto de críticas que remetem para aspectos ligados à sua eficácia e relevância na preparação de professores de qualidade para as escolas do século XXI.

Pensando nisso, viso, neste momento da pesquisa, discutir sobre formação docente inicial e a sua relação com a aprendizagem docente, trazendo uma síntese dos modelos de formação, bem como o que dizem os documentos oficiais que norteiam a formação docente inicial, especialmente no que diz respeito ao Estágio Curricular Supervisionado (ECS), direcionado ao contexto da minha pesquisa, metodologias de ensino. Finalizo a seção com uma breve síntese de estudos sobre aprendizagem docente.

Inicialmente, conceituo o ECS e a Aprendizagem Docente, considerando o processo da construção do conhecimento do futuro professor neste momento da formação inicial.

No Brasil, para que alguém seja profissionalmente um professor, cumprir o ECS é exigência nos cursos de licenciatura. Sendo assim, o ECS permite que os futuros educadores tenham experiências práticas em sala de aula, sob a supervisão de professores experientes. Isso é fundamental para que desenvolvam habilidades pedagógicas, compreendam a dinâmica do ensino, conheçam o contexto escolar e adquiram competências essenciais para a profissão.

> Por estágio curricular entende-se as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho [...], por isso costuma-se denominá-lo a ‘parte mais prática’ do curso, em contraposição às demais disciplinas consideradas como a ‘parte mais teórica (Pimenta, 2012, p. 27).

Com isso, o momento do estágio é realmente importante, pelo fato de que possibilita ao futuro professor maior aproximação com o espaço escolar, sob orientação dos professores formadores, além de constituir a base teórico-prática indispensável para a prática docente. Neste momento da formação, os futuros professores são preparados para o exercício da docência, vivenciando a transposição didática de perspectivas teórico-metodológicas estudadas, além de aprender sobre aspectos práticos, a saber: conhecimento contextual, discente, curricular, dentre outros (Shulman, 1986).

Diante disso, o ECS propicia ao futuro professor reflexão das

> [...] teorias para a prática de sala de aula e das práticas para novas teorias. O componente teórico do estágio permite que os graduandos construam, reconstruam e coconstruam teorias estudadas ao longo do curso, e o [...]componente prático, por sua vez, possibilita aos futuros professores experienciar e produzir teorizações a partir de vivências em contextos reais de ensino-aprendizagem de línguas (Brito; Ribas, 2018, p. 245).

Diante disso, o ECS e suas atividades precisam estar vinculadas à unidade teoria e prática. O ensino e aprendizagem docente se fazem a partir da essência da prática do professor, conhecendo quais os objetivos, as finalidades e conceitos da teoria. Assim, o estágio se torna um momento de aprendizagem valioso para os alunos professores, pois proporciona uma oportunidade para que eles possam analisar a realidade em que irão atuar, não apenas observando, mas também no momento da regência, refletindo sobre as dinâmicas e desafios do ambiente educacional.

No que se refere à Aprendizagem Docente, ela faz parte do processo de tornar-se professor e está relacionada à forma pela qual os professores desenvolvem e aprimoram suas competências, habilidades e conhecimentos ao longo da carreira. Sobre tais habilidades e conhecimentos, Perrenoud (2000, p.14) aponta dez as quais ele considera essenciais para o professor ensinar, denominando-as de famílias:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. Administrar a progressão das aprendizagens;
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos da diferenciação;
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
5. Trabalhar em equipe;
6. Participar da administração da escola;
7. Informar e envolver os pais;
8. Utilizar novas tecnologias;
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. Administrar sua própria formação contínua

Diante dessas competências, o conceito de aprendizagem docente está intimamente ligado à ideia de desenvolvimento profissional contínuo e inclui a capacidade de adaptar práticas pedagógicas às novas demandas educacionais e às necessidades dos alunos. A aprendizagem docente surge tanto da formação acadêmica do futuro professor quanto de sua vivência prática no ambiente escolar, incluindo o estágio obrigatório. Ela desempenha um papel essencial na evolução contínua da prática pedagógica, abrangendo aspectos como: promover a participação dos alunos, estimular a criatividade, planejar de forma eficiente, acompanhar o progresso dos estudantes e adotar diferentes estratégias de ensino ao longo das aulas.

De acordo com Flores (2015a), o aprendizado sobre como ensinar é um processo complexo e diversificado que se inicia antes mesmo da entrada em um curso de formação inicial de professores. Esse processo é moldado por diversas variáveis, perspectivas, crenças e práticas, que podem até ser conflitantes, durante a transição de aluno para professor. Um aspecto importante desse processo é a "aprendizagem pela observação", que ocorre quando esses futuros professores observam o trabalho de seus professores, quando ainda estão nas escolas.

Considerando a complexidade do ser professor, o reconhecer-se como tal faz parte desse processo de aprendizagem docente e como se dá seu desenvolvimento, de modo que este possa atuar em diferentes contextos do ambiente escolar. Dada esta complexidade, trago os dizeres de Tardif (2002, p. 56-67) sobre o exercício da docência:

> Se uma pessoa ensina durante 30 anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional.

Aqui, fica evidente que no exercício da docência, no aprender a ser professor, há um comportamento, uma essência que emana na vida deste profissional. Aprender a ser professor é carregar a identidade do ensinar para a vida, e com o passar do tempo, ele vai moldando sua própria identidade através das experiências, interações e reflexões que vivencia ao longo de sua carreira. Assim, essa aprendizagem é constante, complexa e envolve vários tipos de conhecimento práticas diárias em sala de aula.

Ao se pensar na formação docente inicial, essa aprendizagem também é entendida a partir de uma escolarização que esses AP recebem, a partir dos conhecimentos teóricos e práticos que adquirem, os quais servirão de apoio à sua prática docente. Nesse sentido, a aprendizagem docente vem dos saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, além do que o ECS proporciona ao longo do curso (Pimenta; Lima, 2006).

Segundo as autoras, para além de uma atividade "prática instrumental", "o estágio se constitui como um campo de conhecimento" (p. 6), ou seja, este momento da formação é um momento de aprendizagem docente, como também uma atividade de pesquisa. Nesse sentido, limitar a aprendizagem docente somente ao momento do estágio, é desconsiderar que todas as disciplinas da grade do curso compõem essa aprendizagem, de modo que teoria e prática são vias de mão dupla, e não processos antagônicos, no momento da regência.

Considerando que o exercício da docência se remete à prática, a aprendizagem do aluno-professor caminha para o "aprender a fazer algo". Ainda baseado nos estudos de Pimenta e Lima (2006, p. 7), "[...] o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da reelaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons". Para as autoras, a aprendizagem docente ocorre por meio da reelaboração dos modelos até então vistos como ideais, mas que ao passo que os professores vivenciam os contextos nos quais atuam, adquirem experiências e elaboram sua maneira de ser na profissão.

Para Flores (2015b), a crença de que a formação docente pode impactar positivamente a aprendizagem dos futuros professores e, por consequência, melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos, junto com a crescente preocupação com a qualidade e eficácia dessa formação, são dois aspectos frequentemente abordados nas pesquisas mais recentes.

Diante do exposto, no próximo tópico apresento e discuto sobre os modelos de formação docente.

2.1.1 Modelos de formação docente

Considerando os saberes docentes na formação inicial de professores, os cursos de graduação precisam alinhar seus currículos conforme os documentos

oficiais que regem os cursos de licenciatura, bem como o ECS, e também, oportunizar discussão e aprendizagem sobre os modelos de formação docente existentes, considerando suas características e as perspectivas teóricas que os embasam. Dessa forma, faz-se necessário refletir sobre o perfil do profissional que o curso almeja formar, considerando as diretrizes curriculares sobre formação docente inicial.

Vieira-Abrahão (2010, p. 225) faz um percurso histórico sobre os modelos de formação docente, a partir da década de 70, em que o professor era submetido a incansáveis treinamentos sobre técnicas de diálogos, exercícios de fixação de conteúdos, de modo que pudesse enriquecer sua prática. Nesse contexto, a autora relata que “quanto mais próximas do modelo fossem as nossas práticas, melhor a nossa avaliação nos estágios”.

Essa ideia de treinamento, até então visto como a etapa mais importante, foi trazida como a atividade que formaria e preparasse o professor num curto espaço de tempo. Assim, ele aprendia como ser professor por meio de treinamentos. Com isso, o fato de um professor apenas dominar o idioma era o suficiente para que ele atuasse, desde que seguisse o modelo, o passo a passo aprendido no treinamento. A autora afirma que esse profissional era tido como uma “tábula rasa”, em que seus conhecimentos prévios eram ignorados, tornando-o completamente à mercê de um treinamento.

A partir dos anos 80, novas perspectivas de ensino foram sendo trazidas a esses futuros professores no seu processo de formação. Nesse contexto, a abordagem comunicativa ganhou destaque no Brasil, surgindo “como um conjunto de princípios norteadores da prática docente e não mais como um conjunto de procedimentos metodológicos rígidos a serem seguidos” (Vieira-Abrahão, 2010, p. 227). Nessa perspectiva teórico-metodológica sobre o ensino e aprendizagem de línguas era preciso dar embasamento teórico a este futuro professor para que ele tivesse a autonomia de se interessar e se aprofundar naquilo que para ele fosse pertinente, dentro do seu contexto de atuação.

A partir disso, já nos anos 90, a disciplina de Linguística Aplicada passou a integrar o currículo dos cursos de formação em Letras, dando espaço para que a formação teórica do professor em formação fosse, de fato, levada em consideração. Apesar disso, a supervalorização da teoria fez com que os professores fossem abarrotados de teorias nas universidades, tornando-se seus “meros implementadores”. Como consequência, surge o modelo de formação do professor

reflexivo no Brasil, no qual a reflexão sobre a prática começou a se tornar uma atividade comum nas formações. Wallace (1991) traz uma proveitosa explicação do modelo reflexivo de formação, comparando-o com os outros dois modelos: o artesanal e o da ciência aplicada. Para melhor entendimento de cada um desses modelos, trago uma breve explicação no Quadro 1.

QUADRO 1: Modelos de Formação Docente

Modelo de Formação	**Características**
Modelo Artesanal (*craft*)[1]	A sabedoria da profissão reside num profissional experiente: alguém que é perito na prática do "ofício". O aluno em formação aprende imitando as técnicas do especialista e seguindo as suas instruções e conselhos [...] o conhecimento do ofício é transmitido de geração em geração.
Modelo da Ciência Aplicada[2]	É o modelo tradicional e provavelmente ainda o mais prevalecente subjacente à maioria dos programas de formação ou de educação para as profissões,[...]Este modelo deriva a sua autoridade das realizações da ciência empírica, particularmente nos séculos XIX e XX.
Modelo Reflexivo[3]	Os profissionais refletem sobre o seu desempenho profissional, sobretudo quando este vai muito bem ou muito mal. É provável que se pergunte o que correu mal ou porque é que correu tão bem. É provável que queira refletir sobre o que deve evitar no futuro, o que deve repetir e assim por diante.

Fonte: Wallace (1991, p. 6-14) (tradução minha).

De acordo com as informações trazidas no Quadro 1, no modelo Artesanal o professor é visto como centro da aprendizagem, cuja sabedoria é acumulada ao longo do tempo. Assim, a aprendizagem ocorre por meio da imitação e da observação, onde o aluno, como aprendiz, segue as instruções do especialista. Já o modelo da Ciência

[1] In this model, the wisdom of the profession resides in an experienced professional practitioner: someone who is expert in the practice of the 'craft'. The young trainee learns by imitating the expert´s techniques, and by following the expert´s instructions and advice[...] expertise in the craft is passed on from generation to generation (Wallace, 1991, p. 6).

[2] The applied science model is the traditional and probably still the most prevalent model underlying most training or education programmes for the professions,[...]This model derives its authority from the achievements of empirical science, particularly in the nineteenth and twentieth centuries (Wallace, 1991, p. 8).

[3] Professionals reflect on their professional performance, particularly when it goes especially well or specially badly. They will probably ask themselves what went wrong or why it went so well. They will probably want to think about what to avoid in the future, what to repeat and so on (Wallace, 1991, p. 13).

Aplicada é o mais tradicional dentre os modelos de formação docente. Este está fundamentado nas descobertas e metodologias da ciência empírica, e busca fornecer uma base teórica sólida que os alunos podem aplicar em contextos práticos. Por fim, no modelo Reflexivo, os professores são incentivados a analisar criticamente suas práticas, experiências e resultados, promovendo um aprendizado contínuo.

Bonfim; Conceição (2014) também apresentaram os modelos conceituais de formação de professores, ou seja, os pressupostos que norteiam as práticas da formação docente. As autoras identificam três modelos comuns: Formação Artesanal; Formação Tecnicista; e Formação Reflexiva, e discutem a respeito dos "objetivos de cada modelo, os papeis do professor e do aluno no processo da formação, a relação entre teoria e prática, os tipos de atividades adotados e as competências almejadas em cada um deles" (p. 24). O Quadro 2, a seguir, sintetiza esses aspectos:

QUADRO 2: Modelos conceituais de formação de professores

Modelo de Formação	**Características**
Formação Artesanal	- conhecido como modelo craft, artesanal, mago, artístico; - visa a formação de professores por meio da observação e imitação (apprenticeship); - o conhecimento é proveniente da experiência do professor formador; - o professor formador é visto como conselheiro, fonte de dicas e técnicas
Formação Tecnicista	- conhecido como modelo da racionalidade técnica, ciência aplicada, engenheiro/tecnólogo, behaviorista; - a formação do professor é fundamentada nos resultados de estudos científicos; - a automatização de técnicas específicas e observáveis de ensino orientam a formação docente; - o professor formador é especialista, que informa os conhecimentos científicos aos alunos, treinando-os para aplicarem os mesmos na prática; - o futuro professor é visto como recipiente passivo do conhecimento.
Formação Reflexiva	- amparada pelos conceitos de Schon (2000), conhecer-na-ação; reflexão-na-ação; reflexão sobre-a-ação; reflexão-sobre-a-ação-na-ação; - reflexão antes, durante e após a ação; - reflexão sobre os processos de ensino e seus modos e níveis de reflexão; - visa formar professores capazes de questionar seu contexto, além de analisar as origens e consequências de suas ações; - busca confrontar a teoria x prática; - o professor formador é um supervisor e colaborador.

Fonte: Bonfim; Conceição (2014, p.24-34).

As autoras também trazem que cada modelo, diante das suas características, apresenta também algumas críticas, devido às limitações que apresentam. O modelo artesanal é criticado pela sua linearidade, comparada aos “treinamentos de fábrica” e por não permitir o desenvolvimento do conhecimento científico. O modelo tecnicista, por sua vez, não “promove o pensamento crítico”, não permite “a participação do profissional em formação” e desconsidera o contexto, ou seja, não valoriza a complexidade e imprevisibilidade das situações. Já o modelo reflexivo exige certa “cautela quanto à apropriação impensada de reflexão como modelo de formação de professores” (p. 34). Esse cuidado com o termo diz respeito ao modo como essa reflexão é sugerida aos professores, uma vez que nem toda ação e solução de problemas dependem unicamente de sua reflexão, e sim de órgãos competentes e políticas educacionais.

Ainda, em se tratando dos modelos de formação docente, não só Wallace (1991) e Bomfim; Conceição (2014) dedicaram-se a apresentá-los e discutir sobre, mas também Schön (1983; 2000), Zeichner (2003), Kaneko-Marques (2015), Gimenez (1999), buscaram tratar desses modelos, especialmente sobre o reflexivo e a condição do pós-método.

Para Zeichner (2003), a prática reflexiva do professor requer que tenham participação ativa na reformulação do seu trabalho, desde os objetivos até o final do processo. Além do mais, o pesquisador afirma que é necessário que estes profissionais desempenhem papeis de liderança no seu ambiente de trabalho.

> A reflexão também significa que a geração de novos conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem não é propriedade exclusiva das faculdades, universidades e centros de investigação e desenvolvimento, um reconhecimento de que os professores também têm teorias que podem contribuir para a construção de um conhecimento comum sobre boas práticas de ensino (Zeichner, 2003, p. 7, tradução minha)[4].

O conceito de Donald Schön (1983) sobre a prática reflexiva do professor, apresenta a reflexão em três estágios: a reflexão sobre a ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. A reflexão sobre a ação está associada ao

[4] Reflection also signifies that the generation of new knowledge about teaching and learning is not the exclusive property of colleges, universities and research and development centers, a recognition that teachers have theories too, that can contribute to the building of common knowledge about good teaching practices.

saber/fazer, e surge na ação, uma vez que a reflexão é apoiada nas experiências vividas pelo professor. A reflexão na ação se refere ao processo de pensar e avaliar o que está acontecendo enquanto se está realizando uma atividade. Já a reflexão sobre a reflexão na ação é quando o professor revisita e analisa suas decisões e ações tomadas, buscando entender como esse processo de conhecer durante a ação pode levar a descobertas e novas aprendizagens.

Para Greggio; Gil (2010), o conceito de professor reflexivo, bem como o engajamento dos professores de LI na prática reflexiva resulta da combinação da teoria, também chamado de conhecimento científico, pesquisa sobre a própria prática e reflexão sobre ela. Dessa combinação, as autoras entendem que o professor é produtor de conhecimento científico, um profissional autônomo e gerador de conhecimento, condutor de pesquisas nas suas aulas.

Gimenez (1999) chama a atenção para o cuidado com o termo professor reflexivo, sugerindo a sistematização do termo, de modo que haja foco no processo de aprendizagem de línguas dos alunos. A autora faz menção aos momentos da reflexão, com base nos estudos de Schön (1983), (a reflexão antes, durante e depois da ação); o conteúdo da reflexão; o modo como se realiza a reflexão; a profundidade e velocidade da reflexão; e os níveis da reflexão. Para a autora, todos esses momentos de reflexão influenciam na maneira como a reflexão na prática docente é vista e, de fato, realizada, para que ela seja muito mais que um mero conceito.

Na contemporaneidade, além dessa abordagem reflexiva, a formação de professores volta-se para uma perspectiva sociocultural (Kaneko-Marques, 2015). Nesse contexto, surge a pedagogia do pós-método, a qual

> [...] prevê a preparação de professores dotados de uma postura profissional que favoreçam o engajamento em seu próprio desenvolvimento de maneira constante, com vistas ao aperfeiçoamento de suas práticas educacionais. Tais profissionais podem ser capazes de reconhecer seu conhecimento prévio, como aprendizes e professores de línguas, como uma ferramenta para melhor compreender o processo de ensino de aprendizagem em diferentes contextos educacionais de atuação docente (Kaneko-Marques, 2015, p. 288).

A ideia do pós-método é a de que o professor é um ser autônomo, capaz de produzir conhecimento, de acordo com o seu contexto de ensino. Kaneko-Marques (2015, p. 289) ainda traz que a pedagogia do pós-método engloba três parâmetros:

> ● Parâmetro da particularidade: Considera atenção às necessidades dos aprendizes, bem como o objetivo de ensino. Ainda, não há um único método de ensino capaz de sanar tais objetivos e necessidades de aprendizagem.
> ● Parâmetro da praticidade: Estimula o professor a ser pesquisador da sua própria prática. O professor observa, analisa e reflete sua prática com o intuito de fazer dela uma teoria.
> ● Parâmetro da possibilidade: Visa a formação da identidade e transformação social. Norteada pela Pedagogia Crítica de Paulo Freire, julgando as relações de poder como aquelas que geram a desigualdade social.

Nesse sentido, a autora afirma que o ideal é que os cursos de formação de professores proporcionem recursos necessários, que favoreçam os professores em formação, para que se sintam, de fato, engajados na prática reflexiva, e que "seja possível formar profissionais que considerem o conhecimento gerado na ação primordial para explicar suas práticas, refletindo sobre elas" (Kaneko-Marques, 2015, p. 289).

Com base no exposto, é importante destacar que a formação inicial de professores na contemporaneidade dá preferência a uma prática de reformulação de ações, pensamentos e crenças, de tal forma que o foco seja o alcance dos objetivos na aprendizagem, um ensino de línguas que atenda as necessidades dos alunos e que vá ao encontro das necessidades do contexto em que esse professor atua.

Na formação reflexiva, o foco recai na qualidade da formação desse profissional em pré-serviço, na construção de habilidades docentes, no seu empoderamento e na sua capacidade de desenvolvimento constante, para que se torne participante ativo e responsável nas tomadas de decisões no que tange ao processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, não há que se falar sobre um método capaz de abarcar essas características e moldar um professor, mas sim formar profissionais designados a repensar sua prática, que estejam envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos, levando em consideração o conhecimento científico, aspectos culturais do seu contexto educacional, bem como a diversidade que está inserida nos espaços escolares. Diante disso, e de uma aprendizagem significativa dos futuros professores é que será possível diminuir lacunas e descontinuidades no que compete ao ensino e aprendizagem de línguas e formação de professores.

2.1.2 Documentos Oficiais que regem o Estágio Curricular Supervisionado

Considerando a importância do momento do ECS na formação do futuro professor, torna-se relevante observar e analisar o que os documentos oficiais trazem sobre o tema e a maneira como trata, burocraticamente e, de forma legal, tal momento da formação docente.

É com base nesses documentos norteadores que descrevo como se configura o Estágio Curricular Supervisionado em LI, tanto em âmbito nacional, como nas especificidades do curso de Letras da universidade estadual, campo e contexto da minha pesquisa. Aqui, trago as ações propostas pela universidade e como as atividades de estágio são programadas e desenvolvidas para a formação desses futuros professores, articulando ensino, pesquisa e extensão.

É importante destacar que as políticas educacionais norteiam os currículos das licenciaturas e, com isso, é responsável pela qualidade da educação no país. É por meio dessas políticas que as ações são tomadas em prol da excelência na educação. Para isso, a formação dirigida aos professores precisa também ser pensada como uma formação de excelência para que corresponda às expectativas elaboradas.

No que se refere à Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Escolar Básica, atualmente instituída pela Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024, a qual considera no seu Art. 3º, inciso III, que a formação inicial de professores é um

> [...] processo dinâmico e complexo, que possui articulação intrínseca e indissociável à valorização de profissionais de educação, às políticas de formação continuada e de gestão das carreiras do magistério, e condição necessária para a garantia da melhoria permanente da qualidade social da educação, devendo ser planejada e realizada por IES devidamente credenciadas em articulação permanente com os sistemas de ensino dos entes federativos (Brasil, 2024, p.2).

Ainda, a formação docente, de acordo com o documento, possui fundamentos que contemplam o domínio dos conhecimentos dos objetos de ensino; conhecimento dos fundamentos da educação e da aprendizagem; associação entre teoria e prática; bem como a percepção da desigualdade educacional, para que os professores tomem conhecimento de como encarar este desafio:

> I - o reconhecimento da importância do domínio dos conhecimentos da Educação Básica que serão objetos de ensino nos diferentes componentes curriculares e áreas do conhecimento, considerando as etapas e modalidades nas quais o futuro profissional do magistério atuará;

> II - a presença de sólida formação que propicie o conhecimento dos fundamentos epistemológicos, técnicos e ético-políticos das ciências da educação e da aprendizagem e que permita ao futuro profissional do magistério o desenvolvimento das capacidades de análise e reflexão sobre as práticas educativas e sobre a progressão e os processos de aprendizagem e o aprimoramento constante de suas competências de trabalho;
> III - a associação entre teorias e práticas pedagógicas, mediante o desenvolvimento de atividades práticas, orientadas a partir das realidades educacionais em que o futuro profissional do magistério atuará e vinculadas aos diferentes componentes curriculares do curso de licenciatura e ao estágio curricular supervisionado; e
> IV - a presença de conteúdos, atividades formativas e processos pedagógicos que permitam ao futuro profissional do magistério a compreensão das múltiplas formas de desigualdade educacional que se manifestam nas escolas, redes e sistemas de ensino, associadas às dinâmicas macroestruturais da sociedade brasileira e a apropriação de conhecimentos profissionais necessários ao seu enfrentamento (Brasil, 2024, p. 2-3).

A partir da integração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[5] (Brasil, 2017) ao seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC)[6], associado com Projeto Pedagógico Institucional (PPI)[7] e com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)[8], a formação inicial tem o dever de assegurar que os futuros professores tenham condições favoráveis ao "exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o desenvolvimento da comunicação efetiva, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia" (DCN, 2024a, p.4). Desse modo, a formação docente precisa estar embasada nas DCN, além de outros documentos oficiais, os quais servem para promover uma formação que atenda às demandas do contexto educacional. Quanto ao ECS, as diretrizes apontam que as IES devem assegurar ao professor em formação:

---

[5] [...] define as aprendizagens essenciais para cada etapa de ensino e em cada componente curricular. (BRASIL, 2017, p.6)

[6] Nesse documento de orientação acadêmica devem constar, dentre outros: o histórico do curso; sua contextualização na realidade social, o que possibilita articulá-lo às distintas demandas da sociedade; a aplicação das políticas institucionais de ensino, de pesquisa, quando for o caso, e de extensão, bem como todos os elementos das Diretrizes Curriculares Nacionais, assegurando a expressão de sua identidade e inserção local e regional. (https://www.ufrgs.br/nde-famed-med/conteudo/bibliografia/Concepcao-de-PEI-PPI-PDI-PPC-CURRICULO)

[7] é um instrumento político, filosófico e teórico-metodológico que norteará as práticas acadêmicas da IES, tendo em vista sua trajetória histórica, inserção regional, vocação, missão, visão e objetivos gerais e específicos. (é um instrumento político, filosófico e teórico-metodológico que norteará as práticas acadêmicas da IES, tendo em vista sua trajetória histórica, inserção regional, vocação, missão, visão e objetivos gerais e específicos.)

[8] é o instrumento de gestão que considera a identidade da IES, no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas e científicas que desenvolve ou que pretende desenvolver. (https://www.ufrgs.br/nde-famed-med/conteudo/bibliografia/Concepcao-de-PEI-PPI-PDI-PPC-CURRICULO)

> XVI - a realização de estágio curricular supervisionado, com a colaboração de professores supervisores das instituições de Educação Básica, em cooperação com os docentes das IES;
> XVII - o registro do desenvolvimento do licenciando no estágio curricular supervisionado em documentação adequada, seja em portfólio ou recurso equivalente de acompanhamento, onde observações sejam anotadas, bem como as reflexões críticas, os planejamentos didáticos, os relatos de experiência, dentre outras evidências das aprendizagens do licenciando requeridas para a docência;
> XVIII - o registro do desenvolvimento do licenciando nas atividades acadêmicas de extensão em documentação adequada, que permita o acompanhamento do processo formativo, por meio de observações críticas, relatos de experiência, dentre outras evidências das aprendizagens do licenciando; e
> XIX - o estabelecimento e a formalização de parcerias entre as IES e as redes/sistemas de ensino e instituições que ofertam a Educação Básica para assegurar o planejamento, a execução e a avaliação conjunta das atividades práticas e do estágio curricular obrigatório previstos na formação do licenciando (Brasil, 2024, p. 6).

O documento evidencia que as escolas e IES devem trabalhar de forma colaborativa, além de um registro sistematizado das etapas do estágio realizado pelos professores em formação. Para que o estágio seja feito conforme o documento, é preciso que haja um acompanhamento desses professores em formação nas escolas nas quais irão desenvolvê-lo, dando apoio, atenção, suporte necessário, ou seja, fazendo a orientação deste aluno-professor.

Ainda sobre o ECS, o documento, nos parágrafos primeiro e segundo, apresenta sua caracterização, de modo a tratá-lo como meio de aprendizagem, onde o futuro professor deverá ter acompanhamento e supervisão do professor regente e formador.

> § 1º O estágio curricular supervisionado não é uma atividade laboral, é um dos componentes da formação do futuro profissional de magistério e, portanto, deve ser desenhado para assegurar que seja uma experiência de aprendizagem e socialização inicial na profissão.
> § 2º O licenciando em situação de estágio curricular supervisionado não será o principal responsável pela regência das aulas, e quando assumir essa função, deverá ser acompanhado do professor regente e supervisionado pelo docente da IES (Brasil, 2024, p.10).

Com relação aos objetivos do estágio, em seu Art. 13, § 5º, são abordados aspectos quanto à carga horária, tipos de atividades desenvolvidas, acompanhamento e aprendizagem.

> I - ter suas horas distribuídas ao longo do programa de formação, iniciando desde o primeiro semestre do curso;

> II - considerar uma progressão cuidadosa das atividades desenvolvidas, iniciando com atividades de observação acompanhadas de protocolos claros e, progressivamente, incorporando atividades nas quais o licenciando assuma ações docentes;
> III - estar claramente articulado às disciplinas que envolvem a prática de ensino e estabelecer focos claros para cada um dos semestres letivos;
> IV - contar com a supervisão de membro do corpo docente do curso de licenciatura, cuja área de formação ou experiência profissional seja compatível com as atividades a serem desenvolvidas pelo estagiário, que atuará em articulação com a instituição de Educação Básica no acompanhamento das experiências de aprendizagem do licenciando;
> V - contar com o apoio e a mediação de profissionais de referência, integrantes dos quadros docentes das escolas, redes e sistemas de ensino, com a tarefa de acolhimento, orientação e diálogo formativo com os licenciandos nas atividades de estágio, a partir de programas e projetos estruturados nos PPCs de seus cursos; e
> VI - oferecer múltiplas oportunidades estruturadas para que o licenciando aprenda práticas específicas relacionadas ao ensino e à condução dos processos educativos, por meio da observação, discussão, e atuação direta, com múltiplas oportunidades de receber devolutivas sobre sua atuação (Brasil, 2024, p.11-12).

No Art. 14, § 1º, inciso IV, o documento expressa a carga horária voltada ao estágio, que deve ser realizado integralmente de forma presencial:

> V - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio curricular supervisionado, conforme Núcleo IV de que trata o art. 13, inciso IV desta Resolução, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, na área de formação e atuação na Educação Básica, realizadas em instituições de Educação Básica, segundo o PPC da instituição formadora (Brasil, 2024, p.12).

Além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Escolar Básica, apresento o que consta sobre o ECS nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras, atualmente instituída pelo Parecer N.º: CNE/CES 492/2001, aprovada em 3 de abril de 2001.

De acordo com as DCN (2024), os cursos de Licenciatura em Letras deverão ter estruturas flexíveis que:

> ● facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
> ● criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
> ● deem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
> ● promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;
> ● propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga

> horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio (CNE/CES, 492/2001, p. 29).

Diante disso, o texto ainda trata sobre o conceito de currículo, que é a integração de todas as atividades realizadas no curso, uma vez que ele deve propiciar "aquisição do saber de forma articulada" (CNE/CES, 492/2001, p. 29), ou seja, associando teoria e prática, com base nas competências e habilidades, bem como os conhecimentos pensados no objetivo do curso.

No que compete ao perfil dos formandos,

> O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro (CNE/CES, 492/2001, p. 30).

Nesse sentido, compete a esse aluno ter o domínio de uma língua, objeto de estudo, além de ser capaz de "refletir teoricamente sobre a linguagem", utilizar novas tecnologias e conceber sua formação como algo "contínuo, autônomo e permanente". Ao longo da sua formação, o aluno-professor desenvolve habilidades e competências que o colocam como professores atuantes, pesquisadores, revisores textuais, entre outras funções as quais exigem que o curso forneça o desenvolvimento de competências e habilidades como:

> ● domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
> ● reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
> ● visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
> ● preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
> ● percepção de diferentes contextos interculturais;
> ● utilização dos recursos da informática;
> ● domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
> ● domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino (CNE/CES, 492/2001, p. 30).

Perante tais competências e habilidades, o curso de Letras tem a incumbência de formar um profissional capaz de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se no que tange a multidisciplinaridade dos saberes do curso.

Além disso, ser um profissional ético, responsável e de senso crítico ampliado quanto aos aspectos da profissão.

Por fim, as Diretrizes trazem também questões relacionadas à estrutura do curso, conteúdos curriculares e avaliação. A estrutura define as disciplinas obrigatórias e optativas do curso, bem como a forma de organização; os conteúdos curriculares envolvem aqueles ligados aos Estudos Linguísticos e Literários, como também as atividades práticas do curso; e a avaliação deve contemplar o aprimoramento contínuo e o crescimento qualitativo, considerando coerência das atividades aplicadas, orientação acadêmica, instrumentos avaliativos variados e participação de avaliações externas.

Referente ao ECS, o documento não trata claramente sobre este momento da formação, mas o sinaliza quando traz estrutura do curso e conteúdos curriculares, mostrando que “O processo articulatório entre habilidades e competências no curso de Letras pressupõe o desenvolvimento de atividades de caráter prático durante o período de integralização do curso” (CNE/CES, 492/2001, p. 31).

Passo, agora, a apresentar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, quanto às suas regulações pertinentes à formação inicial de professores, especialmente no que diz respeito ao ECS. A lei estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, bem como disciplina a educação escolar, por meio do ensino.

No que se refere à formação inicial de professores, embora não seja capaz de, por si só, mudar a realidade da educação no país, a LDBEN estabelece ações importantes para essa formação. Considerando que a qualidade do ensino depende da qualidade da formação dos profissionais da educação, a lei se preocupa com esse aspecto, buscando promover melhorias nas condições de trabalho, remuneração, carreira e formação continuada dos docentes.

Nesse sentido, no seu Art. 62, a LDBEN (9.394/96, p. 26), apresenta aspectos os quais contemplam a formação inicial de professores:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Considerando que a Lei tem por finalidade uma formação docente visando “atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando” (p. 20), ela apresenta que terá por fundamentos “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço (p. 20)” e “o aproveitamento da formação e experiências anteriores” (p. 20), obtidas tanto em instituições de ensino, como também em “outras atividades”, diferentes das do ensino.

Ainda, a LDBEN determina que “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (p. 21). Tais apontamentos a respeito da formação inicial, e até o conceito de formação apresentada na lei, sugere uma formação abrangente, integral, voltada para o desenvolvimento de um pensamento crítico, que analisa a escola a partir de sua própria realidade, diante de suas particularidades. Com isso, a prática de ensino remete às horas de estágio, que dá ao futuro professor a oportunidade de conhecer a realidade escolar, observar seu entorno e movimentos, de modo que aplique na regência as teorias e metodologias vistas ao longo do curso.

Diante disso, com a LDBEN (9.394/96), a formação de professores é vista como um processo de desenvolvimento pessoal e profissional, alinhado às concepções teóricas e metodológicas do curso, considerando suas singularidades. Isso implica que a formação não se limita apenas ao conhecimento acadêmico, mas também envolve a construção de identidades profissionais e a reflexão crítica sobre práticas educativas.

Dando continuidade aos documentos oficiais que tratam da formação docente e estágio, apresento a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que é instituída a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCN). A Resolução estabelece, em seu Art.1º, que as DCN e a Base BNC-Formação devem ser seguidas por todos os cursos e programas de formação docente. Além disso, ressalta que as Diretrizes e a BNC-Formação têm como referência a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), conforme estabelecido pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018.

A BNC-Formação define as aptidões que os professores devem desenvolver para aplicar as dez Competências Gerais da BNCC e garantir aprendizagens essenciais a todos os alunos. Essas competências são organizadas em três

dimensões principais: conhecimento, prática e engajamento profissionais, as quais tratarei adiante.

No Art. 2º, a BNC-Formação prevê que essa formação dos futuros professores deve promover o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC da Educação Básica, incluindo a garantia de aprendizagens essenciais para o desenvolvimento intelectual, físico, cultural, social e emocional dos alunos. Com isso, o objetivo é o desenvolvimento pleno dos estudantes, focando na Educação Integral.

Já no Art. 3º, com base nas competências gerais estabelecidas pela BNCC, é exigido que o licenciando desenvolva competências gerais docentes correspondentes. Essas competências gerais docentes, junto com as competências específicas e habilidades formam a BNC-Formação. As competências específicas remetem a três dimensões fundamentais: “I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional” (BNC-Formação, 2019, p. 2). O Quadro 3 traz cada uma dessas competências e o que elas demandam.

QUADRO 3: Competências específicas das dimensões fundamentais da BNC-Formação

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS		
1. CONHECIMENTO PROFISSIONAL	**2. PRÁTICA PROFISSIONAL**	**3. ENGAJAMENTO PROFISSIONAL**
1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los	2.1 Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender
1.3 Reconhecer os contextos	2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino	3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção dos valores democráticos
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos conhecimento, competências e habilidades	3.4 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade

Fonte: BNC-Formação (2019, p. 13-14).

É importante destacar que o documento, no seu Capítulo II, Art. 5º, faz menção à LDB, ao mencionar a formação docente quanto aos seus fundamentos para alcançar

os objetivos da Educação Básica, os quais envolvem três aspectos principais: I. Conhecimento sólido das competências científicas e sociais; II. Integração de teoria e prática pedagógica; e III. Aproveitamento de experiências e formações anteriores (Brasil, 2019).

O primeiro princípio está relacionado à necessidade de os professores possuírem uma base sólida em conhecimentos fundamentais que sustentam suas práticas docentes, como sociologia da educação, e metodologias de ensino; e a compreensão das diferentes realidades sociais dos alunos e o seu impacto no processo educativo. Já o segundo, requer que os professores devem integrar conhecimentos teóricos com práticas concretas em sala de aula, como na aplicação de teorias pedagógicas e a reflexão sobre as experiências práticas. O terceiro princípio envolve a os conhecimentos adquiridos na formação acadêmica, aplicar conhecimentos advindos de estágios ou trabalhos anteriores, como também incorporar outras atividades relacionadas à educação.

No Art. 6º, o documento trata da política da formação de professores para Educação Básica, trazendo os princípios consideráveis, dos quais achei interessante destacar:

> IV - a garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância;
> V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes (Brasil, 2019, p. 3).

Tais princípios compreendem a garantia de que os professores estejam, de fato, preparados para desempenhar suas funções. Isso envolve o currículo e conteúdos do curso, bem como a metodologia de ensino aplicada a estes professores ao longo do curso. Ainda, a articulação entre teoria e prática na formação docente deve ser fundamentada nos conhecimentos científicos e didáticos e contemplar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, de modo que os professores planejem e implementem estratégias de ensino eficazes no processo de ensino e aprendizagem.

No Capítulo III, a BNC-Formação apresenta a Organização Curricular dos Cursos Superiores para a Formação Docente. O Art. 7º estabelece que a organização

curricular dos cursos de Formação Inicial de Professores para a Educação Básica deve seguir os princípios norteadores definidos pela BNCC, identificados a seguir:

> I - compromisso com a igualdade e a equidade educacional, como princípios fundantes da BNCC;
> II - reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado;
> III - respeito pelo direito de aprender dos licenciandos e compromisso com a sua aprendizagem como valor em si mesmo e como forma de propiciar experiências de aprendizagem exemplares que o professor em formação poderá vivenciar com seus próprios estudantes no futuro;
> IV - reconhecimento do direito de aprender dos ingressantes, ampliando as oportunidades de desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes indispensáveis para o bom desempenho no curso e para o futuro exercício da docência;
> V - atribuição de valor social à escola e à profissão docente de modo contínuo, consistente e coerente com todas as experiências de aprendizagem dos professores em formação;
> VI - fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional;
> VII - integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado;
> VIII - centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).
> IX - reconhecimento e respeito às instituições de Educação Básica como parceiras imprescindíveis à formação de professores, em especial as das redes públicas de ensino;
> X - engajamento de toda a equipe docente do curso no planejamento e no acompanhamento das atividades de estágio obrigatório;
> XI - estabelecimento de parcerias formalizadas entre as escolas, as redes ou os sistemas de ensino e as instituições locais para o planejamento, a execução e a avaliação conjunta das atividades práticas previstas na formação do licenciando;
> XII - aproveitamento dos tempos e espaços da prática nas áreas do conhecimento, nos componentes ou nos campos de experiência, para efetivar o compromisso com as metodologias inovadoras e os projetos interdisciplinares, flexibilização curricular, construção de itinerários formativos, projeto de vida dos estudantes, dentre outros;
> XIII - avaliação da qualidade dos cursos de formação de professores por meio de instrumentos específicos que considerem a matriz de competências deste Parecer e os dados objetivos das avaliações educacionais, além de pesquisas científicas que demonstrem evidências de melhoria na qualidade da formação; e
> XIV - adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira (Brasil, 2019, p. 4-5).

O documento salienta os princípios para a organização curricular dos cursos de licenciatura, considerando a igualdade e equidade; integração teoria e prática; direito à aprendizagem; oportunidades para o desenvolvimento de habilidades essenciais à docência; valorização contínua da escola e da profissão docente; autonomia dos licenciandos; conexão entre teoria e prática em conhecimentos pedagógicos e específicos das áreas de ensino; enfoque nos estágios para planejamento, regência e avaliação de aulas; reconhecimento das instituições de ensino, principalmente públicas, como parceiras essenciais na formação; engajamento docente; metodologias inovadoras; e a perspectiva intercultural.

Por fim, a BNC-Formação (2019, p. 5-6), no seu Capítulo IV, dispõe da organização dos cursos de licenciatura:

> Art. 10. Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução.

O Quadro 4 apresenta uma síntese da distribuição da carga horária dos cursos de licenciatura:

QUADRO 4: Distribuição da carga horária dos cursos de licenciatura, segundo a BNC-Formação

GRUPO I	800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.
GRUPO II	1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.
GRUPO III	800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.

Fonte: BNC-Formação (2019, p. 6).

Especificamente, no que se refere ao ECS, a Base apresenta que

> Art. 15. No Grupo III, a carga horária de 800 horas para a prática pedagógica deve estar intrinsecamente articulada, desde o primeiro ano do curso, com os estudos e com a prática previstos nos componentes curriculares, e devem ser assim distribuídas: 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, em ambiente de ensino e aprendizagem; e 400 horas, ao longo do curso, entre os temas dos Grupos I e II (Brasil, 2019, p. 9).

Nos parágrafos que seguem, a BNC-Formação esclarece como a prática de estágio acontece:

> § 1º O processo instaurador da prática pedagógica deve ser efetivado mediante o prévio ajuste formal entre a instituição formadora e a instituição associada ou conveniada, com preferência para as escolas e as instituições públicas.
> § 2º A prática pedagógica deve, obrigatoriamente, ser acompanhada por docente da instituição formadora e por 1 (um) professor experiente da escola onde o estudante a realiza, com vistas à união entre a teoria e a prática e entre a instituição formadora e o campo de atuação.
> § 3º A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa.
> § 4º As práticas devem ser registradas em portfólio, que compile evidências das aprendizagens do licenciando requeridas para a docência, tais como planejamento, avaliação e conhecimento do conteúdo.
> § 5º As práticas mencionadas no parágrafo anterior consistem no planejamento de sequências didáticas, na aplicação de aulas, na aprendizagem dos educandos e nas devolutivas dadas pelo professor. (Brasil, 2019, p. 9)

No que concerne ao § 1º, há que se entender a importância de uma parceria estruturada entre a universidade e a escola para a eficácia da prática pedagógica dos estagiários, uma vez que estes combinados bem esclarecidos garantem a coerência e o entendimento claro das responsabilidades desses alunos-professores, as expectativas de ambos os lados e os objetivos a serem alcançados. Ainda, este ajuste formal permite um melhor planejamento das atividades a serem realizadas, tais como, cronogramas, conteúdos e materiais a serem providenciados.

A preferência pelas escolas públicas significa dar ao futuro professor a vivência prática que mais representa a realidade educacional no país, lugar onde muitos deles irão atuar. Sem contar que vivenciar a escola pública dá a esses APa chance de um envolvimento a contextos educacionais que enfrentam alguns desafios, o que pode enriquecer sua formação, levando-os a refletirem e buscar soluções positivas a esses desafios.

No § 2º destaca-se a relevância do acompanhamento do professor de estágio e do professor regente aos futuros professores. Tal acompanhamento é essencial para que haja a integração teoria e prática, onde o aluno recebe parecer contínuo de quem o orienta e acompanha durante a regência e observação, há um alinhamento dos objetivos propostos às necessidades da escola, além de dar ao futuro professor uma preparação plena para a prática docente.

Conforme mostra o § 3º, por meio do envolvimento de toda a equipe docente, a formação dos APdeve integrar prática e teoria de maneira contínua e progressiva. A partir de uma introdução à prática docente, os professores em formação avançam para o estágio supervisionado, onde os conhecimentos são aplicados em contextos reais. Essa abordagem auxilia na resolução de problemas e dificuldades enfrentadas durante o curso, assegurando uma preparação eficaz e integrada para a prática profissional.

No § 4º e § 5º, a BNC-Formação apresenta a maneira como devem ser feitos os registros do estágio supervisionado. O portfólio serve para que o aluno-professor tenha um registro detalhado das atividades e aprendizados. Isso inclui o planejamento, a avaliação e conteúdos observados e aplicados. Além disso, no portfólio há o registro do feedback dado pelos professores após a aplicação das aulas na regência. Em suma, o portfólio serve como uma ferramenta de registro das práticas docentes, permitindo que o futuro professor compile evidências de sua evolução, para uma autoavaliação do seu progresso ao longo da formação.

Diante dos documentos oficiais apresentados, trago agora o Projeto Pedagógico do Curso de Letras (PPC) da universidade lócus de investigação desta pesquisa. Com isso, apresentarei informações que se baseiam nos documentos oficiais mencionados anteriormente, para entender como tais documentos dialogam.

O PPC inicia com a identificação do curso de licenciatura, apresentando informações como: ano de implementação, campus, centro de área, carga horária, habilitação, regime de oferta e integralização. Na sequência, traz o turno de funcionamento e vagas e a dimensão histórica que trata do percurso do curso desde sua fundação.

Após um programa de reestruturação, houve articulação entre os cursos de letras da universidade, envolvendo todos os 67 cursos de vários *campi*. Essa ação teve como propósito a consolidação de um projeto universitário público, mediante ao

estabelecimento de uma política institucional voltada ao fortalecimento, qualificação e articulação de seus cursos de graduação.

Os Grupos de Trabalho (GT) instituídos nesse programa estiveram reunidos para discussões sobre objetivos dos Cursos, perfil do ingressante e do egresso, bem como sobre as matrizes curriculares. A partir disso, houve a sugestão de que fosse estabelecido anualmente um Fórum dos Cursos de Letras da universidade como espaço para debates e discussões a respeito da formação de professores de línguas e literaturas no Estado do Paraná.

O PPC traz também a parte de Legislação Suporte ao Projeto Pedagógico. São apresentados os Pareceres aprovados e demais documentos os quais o Projeto Político está amparado:

> Decreto Federal n.º 5.626/05, que regulamenta a Lei Federal n.º 10.436/02, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei Federal n.º 10.098 de 19 de dezembro de 2000.
> Resolução CNE/CES n.º 3/2007, que dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula.
> Deliberação n.º 2/2009-CEE/PR, que estabelece normas para a organização e a realização de Estágio obrigatório e não obrigatório na Educação Superior (UNESPAR, 2021, p. 5).

Como legislação de suporte, o PPC do curso está amparado, basicamente, nos seguintes documentos:

> Parecer CNE/CES nº 1.363/01, que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras;
> Resolução CNE/CES nº 18, de 13 de março de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras;
> Resolução CNE/CES nº 3, de 3 de julho de 2007, que dispões sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula e dá outras providências;
> Lei 11.788, de setembro de 2008, que dispõe sobre estágio de estudantes
> Resolução CNE/CP nº 002/2015, que 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;
> Parecer CES/CEE nº 23/11, de 07 de abril de 2011, que trata da oferta da disciplina de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS;
> Deliberação CEE-PR nº 04/2006: Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
> Deliberação CEE/PR nº 04/2013: Normas estaduais para a Educação Ambiental;
> Deliberação CEE/PR nº 02/2015: Normas estaduais para a Educação em Direitos Humanos (UNESPAR, 2021, p. 5).

Quanto ao contexto do curso, hoje são atendidos, majoritariamente, estudantes da rede pública da região a qual a universidade está situada e, mais recentemente, de outros estados através do SISU. Além disso, o curso prepara a maioria dos egressos para atuar em escolas públicas, aspecto este que leva a reformulação do PPC considerar essa realidade e revisar aspectos como o Estágio Curricular Supervisionado, a carga horária de Prática e a matriz curricular, para adequar a formação às necessidades atuais da docência.

Como objetivo geral, o curso busca “Formar professores capazes de atuar em diferentes contextos de ensino, pautados na perspectiva dialógica de estudo e trabalho com a língua(gem)” (UNESPAR, 2021, p. 12). Para isso, o curso pretende formar professores capazes de adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades de cada contexto e conteúdo de ensino; Proporcionar conhecimento científico da Língua Portuguesa e Inglesa para dominar a linguagem oral e escrita, e atuar no ensino e aprendizagem dessas línguas; Permitir a produção de conhecimento sobre Literaturas de Língua Portuguesa e Inglesa, considerando suas manifestações, fundamentos teóricos, bem como suas aplicações na Educação Básica; Formar para o domínio dos conteúdos curriculares de línguas, focando na leitura, produção de textos, e análise linguística e discursiva, com uma abordagem dialógica da linguagem; Proporcionar conhecimento científico e acadêmico para orientar práticas pedagógicas alinhadas com as responsabilidades sociais, humanas, educacionais e éticas de cada contexto; Integrar ensino, pesquisa e extensão para fortalecer a formação e atuação do professor na Educação Básica; e Oferecer subsídios para que futuros professores analisem aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais, e reconheçam sua responsabilidade social.

Sobre o ECS, o PPC (2021, p.15) compreende “o Estágio Curricular Supervisionado como atividade propiciadora da práxis, na qual pode ocorrer a efetivação do processo de formação inicial”. Além disso, no documento são definidas

> [...] as diretrizes para a efetivação das horas dedicadas às atividades de Prática como Componente Curricular (PCC). Assim como a carga horária do estágio, as horas designadas por PCC foram instituídas e regulamentadas pela Resolução CNE/CP n. 2, de 19 de fevereiro de 2002 e, apesar da publicação em 2015 de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial, por meio da Resolução CNE/CP n. 2, de 9 de junho de 2015, sua natureza, bem como duração, não foram alteradas, sendo, portanto, de 400 horas distribuídas ao longo de todo o processo formativo (UNESPAR, 2021, p.15).

O documento também chama a atenção para diferenciar as atividades de ECS das atividades do PCC. Enquanto a primeira envolve presença e supervisão em campo, a segunda visa uma aproximação com o ambiente escolar e a futura profissão sem exigir observação direta em escolas. Com base no Parecer CNE/CES nº15/2005, a Prática como Componente Curricular pode ser integrada em disciplinas ou atividades formativas, focando na formação pedagógica, mas não em fundamentos técnicos. Já o estágio supervisionado é realizado sob a supervisão de docentes e profissionais, visando consolidar e articular as competências adquiridas ao longo do curso.

Em se tratando da Estrutura Curricular do curso, a disciplina de Seminário de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa no Ensino Fundamental e Seminário de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa no Ensino Médio aparecem ambas como matérias de formação geral, com carga horária de 90 horas, com 108 horas aulas. Já o Estágio Supervisionado de Língua Inglesa no Ensino Fundamental e o Estágio Supervisionado de Língua Inglesa no Ensino Médio e Superior aparecem com 200 horas, cada uma, totalizando 400 horas a serem cumpridas.

Com relação à distribuição anual das disciplinas, o Seminário de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa no Ensino Fundamental e Estágio Supervisionado de Língua Inglesa no Ensino Fundamental são ofertadas em regime anual, contendo 90 e 200 horas, respectivamente, na 3ª série do curso. Na 4ª série do curso, as disciplinas Seminário de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa no Ensino Médio e Estágio Supervisionado de Língua Inglesa No Ensino Médio e Superior aparecem também com 90 e 200 horas, respectivamente.

Quanto às ementas das disciplinas, o Quadro 5 apresenta como elas são apresentadas no documento:

QUADRO 5: Disciplinas e suas respectivas ementas

DISCIPLINA	EMENTA
Seminário de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa no Ensino Fundamental	Objetivos, concepções, métodos e técnicas do Ensino de Língua Inglesa e de Literaturas de Língua Inglesa no ensino fundamental; elaboração de materiais didáticos; estudo do processo de ensino/aprendizagem referente às atividades docentes; técnicas de planejamento e formas de avaliação de aprendizagem; prática e experiência na realidade educacional.

Seminário de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa no Ensino Médio	Fundamentação teórica sobre as concepções de Língua e de Literaturas de Língua Inglesa vigentes no Ensino Médio; competências e habilidades; estudo do processo de ensino-aprendizagem, abordando as variáveis relativas às atividades docentes. Elaboração de projetos.

Fonte: UNESPAR (2021, p. 42, 43-49).

Diante do exposto, o PPC do curso de Letras é um documento fundamental que orienta a formação desses futuros professores. Além disso, o documento define os objetivos, a estrutura curricular e os métodos de ensino do curso, alinhando-os às necessidades educacionais e às diretrizes nacionais para a formação docente. O PPC visa garantir uma formação integral que contemple tanto a teoria quanto à prática, dando suporte aos AP que irão atuar no ensino das línguas.

Olhando para esses documentos que apresentei aqui, é importante destacar que entre eles há convergências e divergências. Como convergências, elas se manifestam na valorização da formação integral do futuro professor, buscando manter a articulação entre teoria e prática, com ênfase na reflexão crítica sobre a atuação docente. A disciplina de Seminário de Estágio se alinha à proposta da BNC-Formação ao promover experiências práticas que dialogam com as diretrizes curriculares, preparando esses futuros professores para os desafios da sala de aula.

Quanto às divergências, elas podem surgir no que se refere às abordagens metodológicas, ou seja, enquanto o PPC dá ênfase nos aspectos mais específicos da formação em Letras, a BNC-Formação busca uma abrangência que contempla diversas áreas do conhecimento, como também as formas de ensino, as DCN orientam a formação de professores de línguas, de uma forma geral, e a LDBEN busca garantir a qualidade da educação, promover a inclusão e a diversidade, e assegurar o direito à educação para todos.

Nesse sentido, os documentos dialogam entre si, uma vez que representam uma visão integrada da formação docente, ou seja, ressaltam a importância da formação integral dos professores, que deve ser crítica, reflexiva e capaz de atender às diversidades culturais e sociais, além de salientar a articulação entre teoria e prática, valorizando o momento do estágio supervisionado nas experiências práticas, auxiliando no desenvolvimento de competências e habilidades para os desafios da sala de aula.

Feita a apresentação dos documentos oficiais que regem o estágio curricular supervisionado, na sequência, trago o estado da arte, com a exposição dos trabalhos encontrados com a temática da minha pesquisa.

2.2 ESTADO DA ARTE

Nesta seção, sintetizei pesquisas realizadas no cenário nacional, tendo como foco o estágio curricular supervisionado, especificamente em LI, enquanto espaço de aprendizagem discente. Realizei as buscas para apresentar o estado da arte em três plataformas: no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Google Acadêmico e no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). A escolha dessas plataformas justifica-se pelo fato de o catálogo de teses e dissertações da CAPES ser um banco que resume os trabalhos defendidos pelos programas de pós-graduação no Brasil, permitindo, assim, que tenhamos um panorama geral de pesquisas nacionais. Ainda, o Google Acadêmico pelo seu nível de confiabilidade e a garantia da qualidade e procedência das informações nos periódicos, e a SciELO pelos seus critérios, política de admissão e permanência das pesquisas na sua coleção.

2.2.1 Banco de Dissertações e Teses – CAPES

Nesta seção, apresento uma síntese de buscas feitas no Banco de dissertações e Teses da Capes, com o intuito de mapear as pesquisas publicadas nos últimos cinco anos, ou seja, no período de 2018 a 2022, tendo como foco a formação docente inicial de professores de Língua Inglesa em contextos de estágio curricular supervisionado.

Na primeira busca, realizada em março de 2023, utilizei as palavras-chave “formação docente inicial; língua inglesa; estágio supervisionado”, com refinamento: a) Grande área do conhecimento: Linguística; Letras e Arte; b) Área de avaliação: Linguística; Literatura; c) Área de concentração: Linguística aplicada; Ensino e formação de professor de língua e de literatura; Estudos da linguagem; estudos em linguística aplicada; Linguística aplicada e Estudos da linguagem; Práticas e teorias no ensino-aprendizagem de línguas; d) Programas: Estudos da linguagem. Essa busca resultou em 216 trabalhos. Como processo de seleção dos trabalhos que fariam

parte ou não desse estado da arte, procedi à leitura de todos os 216 resumos. Por alguma razão, a qual não foi possível identificar, alguns trabalhos se repetiram. Com isso, este número contempla também estes que apareceram mais de uma vez nas pesquisas. Os critérios para a manutenção dos trabalhos, bem como sua exclusão, ocorreram mediante a leitura inicial dos seus títulos. Após essa leitura, foram selecionados 10 trabalhos para a presente discussão, sendo 08 dissertações e 02 teses.

Dentre as temáticas dos trabalhos descartados, identifiquei: Ensino e outros idiomas; Prática docente em outros contextos que não o ensino superior; Letramento digital e formação docente; Identidade de alunos; Identidade docente; Tradução; Valorização do trabalho docente; Multiletramentos; Jogos digitais; Língua de sinais; Português como língua estrangeira; Formação docente continuada. Tais temáticas não condiziam com o foco da minha pesquisa e, por isso, foram excluídas. Passamos, então, à descrição dos trabalhos selecionados.

Com relação às dissertações, o primeiro trabalho foi de Silva (2018a), intitulado “Entre o sonho e a realidade: a formação inicial dos egressos do curso de Letras-Inglês de uma instituição pública”, o qual teve como objetivos conhecer como alunos egressos veem sua formação inicial no curso de Letras-Inglês, detectar lacunas no currículo dessa licenciatura, oportunizar o aprimoramento das competências ao longo de um curso de extensão e refletir sobre as atuais demandas do mercado de trabalho para o professor de Inglês. A base teórica da dissertação foi alicerçada nos fundamentos dos preceitos teóricos de um estudo de caso coletivo com uma intenção intervencionista. A pesquisa está inserida no contexto de formação inicial de egressos do Curso de Licenciatura em Letras-Inglês de uma universidade pública, cujos sujeitos participantes são os próprios egressos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter intervencionista, a qual contou com a aplicação do questionário diagnóstico inicial, análise documental, levantamento bibliográfico, observações participantes, anotações de campo, grupo focal e entrevistas. Como resultados, a pesquisa mobilizou discussões quanto à validade de algumas disciplinas do currículo atual e apresentou propostas para uma futura reformulação do currículo do curso de Licenciatura em Letras-Inglês da referida universidade.

O trabalho de Uchoa (2020) tem como título “A escola pública é a nossa escola, é a escola do público?”: Crenças de professoras em formação no estágio supervisionado sobre o ensino de inglês na escola pública. Esta pesquisa teve o

objetivo identificar as crenças que as professoras em formação da disciplina de Estágio Supervisionado II do curso de Licenciatura em Língua e Literatura Inglesa de uma universidade do Distrito Federal possuem acerca dos alunos, do ensino e da sala de aula da escola pública brasileira. Como aporte teórico, a pesquisa, em contexto nacional, contou com os trabalhos de Almeida Filho, 1993; Barcelos, 1995, 2001, 2004, 2006; Rolim, 1998; Vieira-Abrahão, 2004; Silva, 2005; Coelho, 2006; Mukai, 2012; Cruz, 2013, 2017; e em contexto internacional Horwitz, 1985; Pajares, 1992; Woods, 1996; Wenden, 1999; Pennycock, 2001; Kalaja; Barcelos, 2003; Borg, 2003. No contexto de um curso de Licenciatura em Língua e Literatura Inglesa de uma universidade do Distrito Federal, a pesquisa contou com a participação de professoras em formação da disciplina de Estágio Supervisionado II do referido curso, em forma de estudo de caso, com bases qualitativas, utilizando como métodos de geração de dados um questionário, narrativas orais e entrevistas semiestruturadas. Como resultados, a pesquisa traz que a crença de que não se aprende inglês na escola pública negligencia o acesso à aprendizagem de línguas por boa parte da população brasileira, especialmente da parcela formada por pessoas da camada socioeconomicamente vulnerável. Ainda, ficou evidenciado que as crenças exercem influência na construção da identidade do professor em formação, refletem nos seus desejos e expectativas da profissão.

Já a pesquisa de Barros (2018), intitulada “A ausência de currículo para o Ciclo de Alfabetização: percepções de professores de inglês da Rede Municipal de Ensino de São Paulo” teve como intuito desvelar as percepções de professores de língua inglesa do Ciclo de Alfabetização da Rede Municipal de Ensino de São Paulo sobre a ausência de currículo para esse ciclo e investigar o que norteia a prática desses professores na ausência de um referencial curricular. A fundamentação teórica foi construída a partir dos estudos de Rocha (2006, 2007, 2008, 2010a, 2010b, 2012) sobre a ausência de currículo de LI no EFI no Brasil e de Silva (2014), Sacristán (1989, 2000, 2013), Imbérnon (2013), Contreras (2002), dentre outros, sobre questões curriculares. Buscou-se, ainda, em Scott e Ytreberg (1990), Halliwell (1992), Phillips (1993), Moon (2000), Cameron (2001) e Pinter (2017) os pressupostos que delineiam o ensino de inglês para crianças. Vygotsky (1984/2007) e Moyles (2002) trazem os constructos que fundamentam o papel do brincar no ensino de LI para crianças. Por fim, as ideias de Freire (1996/2011a; 1983/2011b), Celani (2004, 2008, 2010, 2016), Contreras (2002) e Nóvoa (1992) foram retomadas para ratificar a necessidade de

momentos de formação que propiciem a prática reflexiva dos docentes de LI que atuam nesse ciclo.

A pesquisa está inserida no contexto do Ciclo de Alfabetização da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e contou com a participação de dez docentes de Língua Inglesa do Ciclo de Alfabetização (1º a 3º ano). Sua metodologia foi baseada em um estudo de caso inserido no paradigma qualitativo-interpretativista, contando com um questionário de perfil profissional e uma entrevista semiestruturada como métodos de geração de dados. Os resultados apontam a necessidade de se estabelecer um referencial curricular de língua inglesa para o Ciclo de Alfabetização. Além disso, apontam que os professores de inglês que dão aula no Ciclo de Alfabetização parecem conceber o currículo de modos diferentes e, em especial, como uma lista de prescrição e de conteúdos; que há lacunas em sua formação inicial que dificultam o trabalho com os alunos desse ciclo e os professores tentam preenchê-las com formação contínua; que a ausência de currículo torna o trabalho dos professores mais solitário fazendo com que eles baseiam as suas tomadas de decisão em experiências anteriores e, por fim, que trabalhos pedagógicos pertinentes nem sempre são validados – em especial as atividades lúdicas – devido à ausência de currículo.

A investigação de Barros (2022) recebe o título “Entre a docência e o ser docente: um olhar complexo”, e tem como objetivo descrever e interpretar a docência e o ser docente, na perspectiva de quem os vive, ou seja, de professores de língua inglesa. A perspectiva teoria foi com base na epistemologia da complexidade (Morin, 1996; 2000; 2011ª; 2011b; 2015a; 2015b); e teve como participantes todos professores de língua inglesa em vários contextos profissionais. A metodologia aplicada baseou-se na Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa, ou AHFC (Freire, 2010; 2012; 2017). Como resultados, a pesquisa revela uma aproximação entre os temas emergentes a qual sugere a presença de uma tensão entre os dois fenômenos em foco e que, observá-los por meio de um olhar complexo pode ser mais inclusivo, além de promover reflexões pertinentes a questões contemporâneas.

Intitulada “A construção da autonomia na sala de aula de línguas: uma análise das crenças, ações e reflexões de uma professora de inglês (LE)”, a pesquisa de Aquino (2018) objetivou investigar as crenças e ações de uma professora de língua estrangeira (inglês) referentes à autonomia na aprendizagem de línguas. Possui como

perspectiva teórica a autonomia na aprendizagem de línguas, inserida no contexto de uma classe de nível avançado de um Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal. Ainda, teve como participantes uma professora de língua estrangeira (inglês), em que a metodologia consistiu em um estudo de caso interpretativista de natureza qualitativa, desenvolvido conforme a Abordagem Metodológica Contextual para o estudo de crenças. Os resultados sugerem que tanto as crenças tiveram influência na ação da professora, quanto suas ações e reflexões influenciaram e ressignificaram suas crenças.

A pesquisa de Nicácio (2020) tem como título “Eu estou perdida entre o meu sonho, meus ideais e minhas dívidas”: uma análise discursiva de emoções como micropolíticas de resistência no processo de (trans)formação docente”. Como objetivo, o estudo investigou como duas docentes de línguas e o autor, atuantes em contextos acadêmicos, construíram discursivamente emoções como micropolíticas de resistência em seu processo de (trans)formação docente, alinhado a uma perspectiva interdisciplinar de Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006; Fabrício, 2006) com interseção epistemológica entre as concepções de micropolítica das emoções (Rezende; Coelho, 2010), amizade ética (Ortega, 2000) e emoções como atos contrahegemônicos na relação pedagógica (Hooks, 2013; Freire, 2013). Inserida no contexto acadêmico, a pesquisa teve a participação de três docentes de línguas em pré-serviço, numa metodologia exploratória, configurando-se como uma pesquisa de cunho (auto)etnográfico (Ono, 2018). Os resultados apontam que emoções são constitutivas desse processo, atuando ora como instrumentos de dominação, ora de emancipação.

Xavier (2019), em sua pesquisa “O processo de constituição identitária docente de alunos de Letras da UFRN” buscou compreender o processo de constituição identitária desses alunos, e tentar perceber até que ponto esse espaço de formação contribui com a escolha pela docência. O estudo foi embasado nas concepções de sujeito e linguagem propostas por Bakhtin (1992, 1998, 2011) e seu círculo e na noção de identidade a partir da perspectiva sócio-histórica e cultural, evidenciada por Hall (2015). No contexto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, do Campus Central Natal, a pesquisa contou com a participação dos alunos iniciantes, intermediários e concluintes do curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa da Universidade. Ainda, a pesquisa foi desenvolvida em um modelo de análise qualitativo-interpretativista de um corpus empírico construído por meio de um

questionário com perguntas abertas e fechadas. Os resultados apontam a existência de uma reflexão sobre o ensino, a construção da identidade profissional docente e uma inquietação sobre a construção dos saberes docentes construídos na formação como uma relação permanentemente constitutiva.

Machado (2018), em seu estudo “Crenças, experiências e ações de uma professora de inglês não licenciada: um estudo de caso”, investigou as crenças de uma professora não licenciada a respeito de como se ensina e se aprende inglês, assim como suas crenças sobre si, na condição de não licenciada e sobre que tipo de profissional pode ensinar inglês. Numa perspectiva contextual (Barcelos, 2001), a pesquisa está inserida no contexto de uma Escola pública estadual, de uma cidade goiana localizada no entorno do Distrito Federal e teve como participantes os profissionais não licenciados em Letras. O estudo é de natureza qualitativa, se configurou como um estudo de caso (Flick, 2009; Yin, 2005), e se valeu de questionário; observação e notas de campo; narrativas escritas e entrevistas (Bogdan; Biklen, 1998; Clandinin; Conelly, 2000; Stake, 2011). Os resultados da pesquisa mostraram que embora os fatores contextuais de seu trabalho tenham exercido influência sobre certas práticas e, até mesmo, sobre certas crenças da professora participante, as crenças decorrentes das experiências de aprendizagem, se comparadas àquelas decorrentes dos outros campos de experiências, mostraram-se mais determinantes nas ações da professora (Gabillon, 2012). Finalizada a apresentação das dissertações, passo agora a exibir as teses encontradas no Banco de Dissertações e Teses - CAPES.

O primeiro trabalho foi de Santos (2021), com o título “Estágio supervisionado em espaços não escolares: projetos de letramento, agência e transformação social”. Teve como objetivo ressignificar as práticas docentes, a partir da implementação de projetos de letramento, nos espaços educativos não escolares onde acontecem as ações do Estágio Curricular Supervisionado II do curso de Letras da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A perspectiva teórica foi baseada nos Estudos do letramento de perspectiva etnográfica (Street, 1984; Barton, Hamilton, 1993, 1998; Kleiman, 1995, 2000, 2006); além do conceito de projeto de letramento, para o redimensionamento das práticas didáticas e para o reposicionamento identitário do professor (Oliveira, 2008; Oliveira, Tinoco, Santos, 2011; Oliveira, 2016) e nos Estudos sobre formação e profissionalização docente (Nóvoa, 1995; Tardif, 2002). Inserida no contexto do Curso de Letras da Universidade do Estado da Bahia (UNEB),

a pesquisa contou com a participação da turma do VI semestre do curso de Letras, e teve como metodologia o paradigma qualitativo e abordagem etnográfica, com abordagem qualitativa e interpretativista de pesquisa (Moita-Lopes, 2006). Como resultados, o estudo sinaliza que a prática dos projetos de letramento aponta para uma mudança de postura acadêmica do professor de Língua Portuguesa em formação inicial, bem como para possíveis ressignificações no processo de ensino-aprendizagem da língua materna, o momento do estágio representou também um período de apropriação e reelaboração de conhecimentos. Além disso, possibilitou novas escolhas pedagógicas ao futuro professor. Foi um momento que favoreceu a elaboração dos saberes necessários à ação docente.

O segundo trabalho foi de Souza (2018), intitulado “Onde que a gente se encaixa aqui?: (re)construções de identidades de uma professora em formação no estágio de inglês para fins específicos sob a perspectiva da linguística sistêmico-funcional. O estudo teve como objetivo investigar as (re)construções identitárias de uma licencianda no estágio na comunidade de prática de Inglês para Fins Específicos (IFE), na perspectiva socioconstrucionista de identidades (Moita Lopes, 2003; Bucholtz; Hall, 2005) e sua relação com crenças (Barcelos, 2006) e emoções (Barcelos, 2012; Zembylas, 2004), em conjunção com o prisma da Linguística Sistêmico-Funcional (Thompson, 1996; Halliday; Matthiessen, 2004; Eggins, 2004; Gouveia, 2009) e do Sistema de Avaliatividade (Martin; White, 2005 Vian Jr, 2009). Inserida no contexto de estágio na comunidade de prática de Inglês para Fins Específicos (IFE), a pesquisa teve a participação de uma licencianda no estágio na comunidade de prática de Inglês para Fins Específicos (IFE), sob a abordagem qualitativo-interpretativista (Erickson, 1986; Denzin; Lincoln, 2006) e desenvolvida dentro da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006, 2013). Os resultados mostraram que há novas construções e reformulações significativas nas identidades da estagiária, que emergem discursivamente, principalmente dentro do domínio do afeto. Ainda, o estágio supervisionado e as experiências e interações na comunidade de prática de IFE se mostraram como essenciais nessas (re) construções, especialmente como professora, com identidades, crenças e emoções interconectadas.

Em uma segunda tentativa, mudei as palavras-chave para continuar a busca, no intuito de encontrar mais trabalhos que fossem ao encontro do objetivo da minha pesquisa. Nesse momento, busquei por: Língua Inglesa; Estágio Curricular Supervisionado, o que resultou em 81 trabalhos. Novamente, por meio da leitura dos

títulos, selecionei os trabalhos que tinham relação com a minha pesquisa e, então, fiz a leitura dos resumos para identificar as pesquisas que tratavam de assuntos afins. Ainda, com este novo refinamento por meio dessas palavras-chave, alguns trabalhos se repetiram, tanto na primeira quanto nesta segunda busca. Com isso, destes 81 trabalhos, apenas dois foram selecionados: o de Uchoa (2020) e o de Silva (2018b), que já haviam sido encontrados na primeira busca.

Em seguida, realizei uma nova e última busca, porém com uso de outros refinamentos: grande área: linguística; letras e artes; área de concentração: linguística aplicada; letras; linguística aplicada e estudos da linguagem; prática e teoria do ensino e aprendizagem de línguas. Com isso, encontrei 479 trabalhos, e optei por olhar para as 10 primeiras páginas de busca. Nessa seleção, apareceram 09 trabalhos que tinham relação a fim com a minha pesquisa, sendo 03 dissertações e 06 teses. Vale destacar que dentre esses nove trabalhos, houve alguns que novamente se repetiram e que não estarão na seguinte descrição, por já terem sido apresentados anteriormente. Sendo assim, a nova busca resultou em 01 dissertação e 05 teses.

Diante disso, passarei, agora, às descrições das novas pesquisas que surgiram, apresentando seus autores, títulos, ano de publicação, bem como seus objetivos, metodologia, contexto, sujeitos/participantes, a base teórica empregada, e os resultados. Por fim, apresentarei as contribuições e lacunas em relação à minha investigação.

A única dissertação é de Cruz (2021), intitulada “Formação de professores de inglês e ensino remoto emergencial: experiências e percepções de licenciandos sobre o estágio supervisionado”. O objetivo aqui foi compreender as percepções de alunos da licenciatura em inglês da UFMG sobre a disciplina de Estágio Supervisionado (ES) ministrada na modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE) durante a pandemia de COVID-19, ancorada na perspectiva teórica de (Pennycook, 2004), reflexão sobre as escolhas didáticas (LEFFA, 2008); interação entre teoria e prática (Celani, 2008), e uma concepção do ES como um espaço de interlocução e aprendizagem mútua entre os participantes envolvidos (Gimenez; Pereira, 2007). A pesquisa está inserida no contexto de uma universidade federal, cujos participantes foram os APda Universidade Federal de Minas Gerais. No que diz respeito à metodologia, é de abordagem qualitativa, de cunho interpretativista e perspectiva êmica. Os resultados da pesquisa apontam para uma mudança na dinâmica de interações entre os

indivíduos envolvidos no ES. Ainda, uma preocupante sobrecarga de demandas e responsabilidades, que, em alguns casos, pode resultar em adoecimento psíquico.

Partindo para as teses, o primeiro trabalho é de Rosa (2020), com o título “Diálogos e interdições na Formação Inicial do Professor: análise semiótica de relatos em torno das práticas”. Identificar as percepções de acadêmicos na condição de estagiários sobre a própria formação e atuação docente enquanto atores no processo de aprendizagem inseridos em dois espaços de formação: o da universidade e o da escola-campo foi o objetivo do estudo. Através da teoria de análise das narrativas, a autora mobilizou a semiótica discursiva, valendo-se das categorias da sintaxe narrativa, levando em conta as relações operadas sob o regime da manipulação que implicaram nas transformações no percurso narrativo. Inserida no contexto do curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins, a pesquisa, por meio do estudo de caso, contou com a participação dos acadêmicos, voluntários, concluintes do curso de Letras da referida universidade. Pela pesquisa, conclui-se que a formação inicial tem como desafio uma maior aproximação com a efetiva prática docente para além das demandas estritamente acadêmicas.

Cardoso (2021) descreve o que é fazer uma aula de estágio a partir das interações entre professoras formadoras e alunos-professores, a fim de analisar como ocorre a formação de professores neste contexto, por meio de sua tese “A formação de professores de inglês no Estágio Curricular Supervisionado”. Sob a perspectiva teórica da Prática reflexiva (Schön, 1983; 2000) (Perrenoud, 2002) e Comunidade de Prática (Lave; Wenger, 1991; Lave, 1996; 2015; Wenger, 1998), a pesquisa está inserida no contexto de uma universidade pública, e teve como participantes APe professores formadores (orientadores do estágio), toda com base na pesquisa qualitativa interpretativa (Erickson, 1990; Mason, 2002) De Orientação Etnográfica (Hammersley; Atkinson, 2007). Os resultados mostraram que não só o acompanhamento próximo por parte das professoras orientadoras, mas também a maneira como elas interagiram com os APpropiciaram sua formação docente.

A pesquisa de Maldaner (2020), “As crenças e emoções na (re)construção da identidade profissional de professores em pré-serviço”, investigou as crenças e emoções de professores em formação inicial e seus impactos na (re) construção de suas identidades profissionais na Universidade Estadual do Maranhão. Preocupada em entender a língua em uso, com destaque para o ensino e aprendizagem de línguas, a autora se baseou nos pressupostos de Moita Lopes (2006), Leffa (1991,

2006), Paiva (2010), e na Linguística Aplicada com estudos de Rajagopalan (2003). O estudo é voltado para o contexto de uma Universidade Estadual do Maranhão, contando com a participação de cinco professoras em pré-serviço no 8º e 9º períodos, momento em que cursavam a disciplina Estágio Supervisionado em Língua Inglesa. A pesquisa qualitativa de cunho etnográfico mostrou que é a partir das crenças pré-existentes, modificadas pelas emoções, que as professoras criam novas crenças e fazem ressignificar suas identidades, bem como há um processo de autoconhecimento diante das ações exercidas em sala de aula no Estágio Supervisionado.

A pesquisa de Ramos (2018) tem como título “Practice Teaching As A Tool To Promote Concept Development: A Sociocultural Study”, e tem como objetivo investigar em que medida o estágio curricular obrigatório pode ser um instrumento para promover o desenvolvimento de conceitos. Com base na perspectiva Sociocultural (Vygotsky, 1987; Johnson, 2009; Johnson; Dellagnelo, 2013; Lantolf; Thorne, 2006), a pesquisa está inserida no contexto de uma escola pública federal no sul do Brasil, e teve a participação de três futuros professores, do curso de Letras – Inglês. Para a geração dos dados, houve a criação de um memorial e os participantes responderam um questionário, além de serem submetidos a relatórios de observação de aulas, reuniões em grupo, aula ministrada, reunião de intervenção, reuniões individuais e reunião final em grupo. Os resultados indicam que as primeiras conceitualizações podem ser interpretadas como pseudoconceito de língua enquanto prática social; o ensino de língua inglesa parece estar alinhado com a perspectiva sociocultural; há também evidência da influência da aprendizagem pela observação em suas concepções iniciais; ficam evidentes as diferenças entre o desenvolvimento cognitivos dos futuros professores. A análise também indica que os futuros professores são capazes de elaborar projetos que partem de uma perspectiva de prática social, mas têm dificuldades em desenvolver discussões que promovam o uso da língua alvo ou desenvolvam aspectos linguísticos pertinentes ao tópico estudado. Por fim, os resultados sugerem desenvolvimento cognitivo dos participantes.

Por fim, fechando o quadro de pesquisas nacionais Capes, a tese de Souza (2018), intitulada “Formar e transformar: experiências de engajamento de professores de inglês em pré-serviço”, investigou a relação entre as experiências (Miccoli, 1997; 2016) vivenciadas por professores de inglês em pré-serviço no estágio supervisionado e a mobilização da esperança (Snyder, 2005; Snyder Et Al, 2007; Snyder; Lopez,

2016) para fins de engajamento na transformação social. A pesquisa foi fundamentada na abordagem do letramento crítico (Lewison *et al*, 2002; Monte Mór, 2009; 2012; 2016; Norton, 2005) e de Teorias de Justiça Social (Agarwal-Rangnath, 2013; Hawkins, 2011; Piller, 2016; Sensoy; Diangelo, 2012), e foi realizada no contexto da disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa: Ensino Fundamental. Por meio de um estudo de caso, participaram da pesquisa professores de LI que estavam cursando uma disciplina de Estágio Supervisionado. O processo de coleta das narrativas do *corpus* envolveu atividades reflexivas gravadas em áudio (posteriormente transcritas), portfólios da disciplina e as notas de campo da pesquisadora. Como resultados, a pesquisa revela que ao tornarem-se conscientes da necessidade de mudança, da relevância de sua profissão e do papel do professor transformador, os participantes puderam desenvolver um senso de autorresponsabilidade, engajando-se na transformação social por meio de práticas pedagógicas transformadoras – tomando uma direção oposta à desculpabilização (Snyder, 2005).

O quadro a seguir sintetiza as pesquisas desenvolvidas nos trabalhos realizados pela CAPES, destacando os principais resultados de formação e pesquisa.

QUADRO 6: Dissertações Banco de dissertações e teses da CAPES

Período de coleta	Banco de dados	Tipo de trabalho	Quantidade
março de 2023	Capes	dissertações teses	09 07

Fonte: A autora.

Com base nas pesquisas selecionadas, por meio das buscas da Capes, passo agora à análise a respeito das lacunas e das contribuições dos trabalhos descritos em relação à minha pesquisa. Considerando o foco na formação docente inicial de professores de língua inglesa em contextos de estágio supervisionado, tratarei, primeiramente, das pesquisas que se aproximaram do meu foco investigativo e, em seguida, apresentarei aquelas que se distanciaram ou que não estão de acordo com os meus objetivos.

Considerando os objetivos da pesquisa e seu contexto, os trabalhos de Santos (2021), Uchoa (2020), Rosa (2020), Cardoso (2021), Cruz (2021), Ramos (2018), e Souza (2018) foram os que mais se aproximaram do foco da minha pesquisa.

Primeiramente, Santos (2021) olha para as ações do Estágio Curricular Supervisionado II e estuda o contexto de um Curso de Letras de uma universidade. Em seguida, Uchoa (2020) também se debruça nos estudos a respeito do Estágio Supervisionado II e no contexto de um curso de Licenciatura em Língua e Literatura Inglesa de uma universidade.

Ainda, Rosa (2020) mantém uma identificação com a minha pesquisa por investigar o contexto de um curso de Letras, na formação inicial de futuros professores, de modo a olhar para a prática docente, além de buscar identificar como esses acadêmicos, na condição de estagiários, veem a própria formação acadêmica, enquanto protagonistas do seu processo de aprendizagem. Também nesta perspectiva, o trabalho de Cardoso (2021) tem o foco no estágio supervisionado, a fim de observar como se dá a formação de professores nesse contexto. Trabalhando com APde uma universidade pública, com base na pesquisa qualitativa interpretativista, este trabalho tem relação com a minha pesquisa por identificar como o momento do estágio e a interação entre alunos e professores propiciam a formação docente inicial.

O trabalho de Cruz (2021), que também atua no contexto de um curso de licenciatura de Letras, de uma universidade pública, busca compreender a percepção dos APquanto ao estágio supervisionado e, por isso, vai ao encontro da minha pesquisa.

Também, a pesquisa de Ramos (2018) se preocupou em investigar o quanto o estágio supervisionado é capaz de promover o desenvolvimento de conceitos nos futuros professores de língua inglesa, como também identificou que este momento do estágio influencia na aprendizagem desses indivíduos.

Por fim, dentro das pesquisas que se aproximam do meu tema de investigação, o trabalho de Souza (2018) investiga as experiências vivenciadas pelos alunos-professores, de um curso de Letras, na fase de estágio supervisionado, visando a transformação social de suas realidades. Tal pesquisa revelou a relevância da profissão e do papel do professor transformador. Quanto às demais pesquisas: Silva (2018a); Assaf (2018); Souza (2018); Barros (2022); Aquino (2018); Nicácio (2020); Xavier (2019); e Machado (2018), não tiveram relações significativas ao objetivo da minha pesquisa pelos seguintes motivos: participação de alunos egressos do Curso de Letras; foco no Ciclo de Alfabetização; estudo sobre Comunidade de Prática de Inglês para Fins Específicos (IFE); participação de professores que já estão na docência há algum tempo; investigar crenças e ações de professores de língua

inglesa; não possui relação com o estágio supervisionado; identidade de alunos iniciantes do curso de Letras; foco em cursos de extensão.

No tocante ao ineditismo da minha pesquisa, é importante ressaltar que não encontrei trabalhos que discutem exatamente o contexto de aprendizagem docente no momento do estágio supervisionado de LI, por meio dos filtros empregados nos últimos cinco anos (2018-2022).

Além disso, por trazer uma visão dos AP sobre suas vivências, experiências e expectativas sobre o momento do estágio como momento de aprendizagem da prática docente, acredito que minha pesquisa mostra um avanço ao agregar, na análise, as percepções dos participantes sobre o estágio, seja como professores em pré-serviço ou até mesmo a visão da professora de estágio. Com isso, esses participantes atuam como agentes ativos de sua prática, agindo de forma crítica e reflexiva no contexto da formação inicial.

2.2.2 Scielo

Neste tópico apresento a revisão bibliográfica nas bases de dados da *Scientific Electronic Library Online* – Scielo, a qual também foi feita considerando o foco da presente pesquisa, no período de 2018-2022, conforme descrito anteriormente. Inicialmente, apresento as buscas por apenas artigos nacionais, realizadas no mês de março de 2023, as quais discutem questões relacionadas à formação docente de professores de Língua Inglesa no estágio supervisionado

Importante destacar que os estudos apresentados aqui pautam-se nas informações contidas nos resumos disponibilizados pelos seus autores nos seus trabalhos, o que pode limitar a compreensão total de alguns aspectos dessas pesquisas. Tendo como objetivo mapear as pesquisas já realizadas com o foco da minha pesquisa, utilizei de várias combinações de palavras-chave e obtive os resultados que serão apresentados a seguir.

Na primeira busca utilizei “LI AND “Estágio Curricular Supervisionado” como palavras-chave, o que resultou em apenas um artigo. Jordão e Bührer (2013), no trabalho intitulado “A Condição de Aluno-Professor de Língua Inglesa em Discussão: estágio, identidade e agência” expõem a complexa atividade que envolve o aluno-professor durante o estágio curricular supervisionado, ou seja, a sua condição simultânea de aprendente e ensinante de uma língua estrangeira. Tendo como

perspectiva teórica as teorias pós-coloniais como as de Bhabha, Hall e Derrida (1998; 1997; 2003), o trabalho conta com a participação de APde língua inglesa, fazendo uma revisão bibliográfica no contexto da formação pré-serviço do professor de LI, no que tange o estágio curricular supervisionado. Como resultados, a pesquisa verificou que o momento do Estágio Supervisionado coloca o futuro professor diante de oportunidades de exercício de agência nessa etapa de sua formação.

Em uma segunda busca, usei as palavras-chave “Formação docente inicial AND Estágio Curricular Supervisionado”, o que resultou em nove artigos, os quais serão apresentados a seguir. Na pesquisa de Mellini; Ovigli (2020), intitulada “Identidade docente: percepções de professores de Biologia iniciantes”, buscou-se estudar sobre a constituição da identidade profissional de professores de Biologia, ainda no início de carreira. O estudo foi feito com base na Análise Textual Discursiva, contando com a participação de quatro professores egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, de uma universidade federal. Por meio de entrevistas semiestruturadas, mostrou que a identidade profissional é construída a partir das relações sociais e que a identificação com a profissão durante a formação inicial está relacionada com a intenção do aluno, logo nos primeiros anos da faculdade, em seguir a carreira docente ou não; (ii) que os saberes docentes são elementos que fazem parte da identidade do professor e que o Estágio Curricular Supervisionado e programas de iniciação à docência são de suma importância na formação do professor.

Iaochite; Costa Filho (2020), em seu artigo intitulado “Desenvolvimento da autoeficácia docente durante o estágio supervisionado na formação inicial em Educação Física” buscaram analisar a crença de autoeficácia docente para ensinar educação física e sua constituição a partir das experiências vividas durante a realização das disciplinas de estágio curricular supervisionado. Foram analisados os portfólios reflexivos produzidos como produto final do estágio supervisionado de 87 futuros professores de uma universidade pública do interior de São Paulo. Através de um questionário sociodemográfico, de escala de autoeficácia docente e de fontes de autoeficácia docente, o estudo concluiu que os futuros professores demonstram moderada a elevada crença de autoeficácia, que foram sustentadas basicamente por experiências diretas de ensino e persuasões verbais.

No artigo de Cyrino; Souza Neto; Sarti (2020), “Concepção, implementação e análise de um dispositivo de acompanhamento de estagiários como parte de uma

pesquisa colaborativa", foi feito um estudo documental, além de observações do processo formativo e de grupos focais, no contexto de um curso de pedagogia, a fim de elaborar, em colaboração, a análise de dispositivos voltados ao acompanhamento conjunto – envolvendo IES e escola – do estágio supervisionado de prática de ensino em um curso. Sob a perspectiva da análise de práticas (Altet, 2000), seguindo a reflexão crítica sobre a prática (Smyth, 1991), o estudo concluiu que os dispositivos implementados contribuíram de forma significativa para a organização do estágio e para o acompanhamento dos estagiários, valorizando o papel do professor da escola no processo formativo e favorecendo a produção de disposições docentes por parte dos estagiários.

O artigo "Possibilidades de aproximação do cenário escolar na formação inicial em Educação Física", de Bisconsini; Oliveira (2019) analisou as possibilidades de aproximações do cenário escolar na formação inicial, no curso de licenciatura em Educação Física, em uma universidade pública do Paraná. O estudo contou com a participação de 59 sujeitos, sendo 41 acadêmicos formandos e 18 docentes, por meio de uma pesquisa qualitativa; análise de conteúdo e entrevista semiestruturada. Como resultados, a pesquisa verificou que tanto os docentes quanto os acadêmicos sinalizam o estágio supervisionado como a principal atividade em desenvolvimento no curso para a aproximação com o ambiente escolar.

O trabalho de Paniago; Sarmento; Medeiros; Nunes (2018), sob o título "Um cenário de possibilidades para o Estágio Curricular Supervisionado no contexto de um Instituto Federal", investigou o processo de estágio, de modo a buscar novas alternativas de atuação do docente recém-formado. Participaram do estudo quatro professores orientadores de estágio e quatro estagiários dos cursos de Licenciatura em Química e em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. A partir da análise de documentos, além da observação in loco nas escolas, o estudo concluiu que o estágio precisa ser tratado como elemento articulador que perpassa as diferentes disciplinas que compõem a matriz curricular, e que ocorram reflexões coletivas para estudo, planejamento, execução e avaliação das ações.

Na pesquisa de título "Representações sociais dos licenciados sobre o Estágio Curricular Supervisionado", de Rosa; Rosso; Ferreira (2018), o foco era discutir as Representações Sociais (RS) de Licenciandos sobre o Estágio Curricular Supervisionado (ECS). A partir da abordagem estrutural de Abric e a dimensional de

Moscovici, e por meio de informações coletadas mediante questionário e entrevistas, 90 licenciandos dos terceiros e quartos anos das Licenciaturas de Matemática, Geografia e Biologia participaram da pesquisa. Os resultados mostraram que os licenciandos de Matemática e Geografia indicaram planejamento e aprendizagem como centrais nas RS do ECS, enquanto os Licenciandos de Biologia indicaram atitudes favoráveis, contraditórias e desfavoráveis associadas a imagens de complexidade e dinamismo. Por fim, o ECS é representado pelos licenciandos de Biologia como ambíguo, aplicação técnica e experiência pessoal.

O trabalho de Silva; Bastos (2017), denominada “Uma proposta metodológica para o Estágio Curricular Supervisionado na EAD: articulações entre CEK e Grupo Cooperativo”, analisou a proposta metodológica e as concepções de gestores e professores regentes de escola campo de estágio acerca de aspectos que favorecem e/ou dificultam a atuação de estagiários no contexto escolar, como também analisou as contribuições da proposta metodológica a partir do CEK e do trabalho com Grupo Cooperativo. No contexto da educação a distância, a pesquisa foi realizada sob a Teoria dos Construtos Pessoais de George Kelly, com ênfase no Ciclo da Experiência Kellyana (CEK), atrelado ao método da aprendizagem cooperativa, tendo como participantes dois grupos divididos em: 01 executivo da Secretaria de Educação do Estado, 06 diretores de escolas e 06 professores regentes, e 30 licenciandos matriculados na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, do curso Licenciatura em Física, de uma universidade pública federal. O estudo de abordagem qualitativa, considerando a pesquisa participante, verificou o desenvolvimento do trabalho em conjunto; a articulação da teoria com a prática; a contribuição da proposta do Ciclo da Experiência Kellyana.

Santos; Miarka; Siple (2014), na pesquisa “O Uso de Blogs como Tecnologia Educacional Narrativa para a Forma/Ação Inicial Docente”, discutiram a utilização de blogs, como um dos instrumentos de avaliação da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado. No contexto de um curso de Licenciatura em Matemática de uma universidade pública brasileira, o estudo teve a participação dos alunos em fase de Estágio, em que os dados foram gerados a partir da análise de narrativa de blogs. Na perspectiva do conceito de forma/ação de Bicudo (2003), e considerações de Freitas e Fiorentini (2007) a respeito das possibilidades da narrativa, a pesquisa resultou na formalização do relatório final, em que a formação desses estagiários pôde ser registrada de maneira processual. A possibilidade de revisitar postagens mais antigas

permitiu-lhes acompanhar o próprio movimento de formação, de modo que perceberam sinais de amadurecimento, refletiram sobre atitudes que gostariam de mudar. Mais que isso, perceberam-se como professores cujas ações desencadeiam reações no ambiente educacional.

Por fim, a pesquisa de Silva (2010), intitulada “Atualizando a hidra? O Estágio Curricular Supervisionado e a formação docente inicial em História”, teve como objetivo pensar o currículo e a formação docente inicial em História, sobretudo a partir do lugar construído para a prática de ensino e estágio supervisionado. No contexto do Curso de História, participaram da pesquisa professores egressos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Por meio de entrevistas, o estudo evidenciou o estágio como um momento de investigação, convidando e incorporando o/a professor/a da escola a participar de pesquisas junto aos estagiários/as e ao professor/a orientador/a do estágio.

A nova busca foi feita por meio do uso das palavras-chave “Formação Docente Inicial AND Língua Inglesa”, resultando em quatro trabalhos. O primeiro é de Ramos (2022), “Emoções, Perezhivanie e Transformação em um Curso de Formação de Professores de Inglês: Um Estudo Histórico-Cultural”, o qual teve o objetivo de discutir como as vivências e emoções experienciadas por uma professora de inglês em formação inicial podem auxiliar no desenvolvimento profissional. No contexto de um curso de extensão de ensino de inglês, de uma universidade federal, participou do estudo uma estudante de Letras-Inglês em formação inicial. Por meio de narrativas de experiência, entrevistas orais, observação e gravação de aulas seguidas de sessões de visionamento, a pesquisa revelou que diferentes emoções são vivenciadas pela participante em uma mesma aula. Ainda, que as emoções e vivências podem assumir papel de transformação na prática docente do professor em formação, levando-o a compreender e manejar melhor sua prática em sala de aula.

Santos (2011), no seu artigo “Professores de língua inglesa para crianças: interface entre formação inicial e continuada, experiência e fazer pedagógico”, discutiu a formação inicial e continuada de docentes que atuam no ensino de Língua Inglesa para crianças que frequentam anos iniciais do Ensino Fundamental, em contexto de escola pública. Participaram do estudo cinco docentes formados em Letras, de modo que os dados foram gerados através de questionários, entrevistas, sessões reflexivas, logs, acompanhamento do fazer pedagógico e da participação na Formação Continuada e em eventos acadêmico-científicos. A pesquisa mostrou que a Formação

Continuada é muito importante na vida profissional do docente, principalmente, quando proporcionam socialização de experiências do fazer pedagógico.

Na pesquisa de Cristóvão (2010), “Gêneros textuais e educação inicial do professor de língua inglesa”, foram analisadas as características de artigos de opinião produzidos por futuros professores, além de investigar o(s) perfil(is) de profissional que se constrói(em) discursivamente nos textos analisados. A pesquisa foi realizada por meio do interacionismo sociodiscursivo (Bronckart; Machado, 2004; Bronckart, 2006; Guimarães; Machado; Coutinho, 2007), no contexto de uma universidade pública do norte do Paraná, com APde língua inglesa. A partir da abordagem baseada em gêneros textuais, a pesquisa revelou um domínio relativamente baixo do gênero, mas representa importante espaço para reflexão sobre a esfera de atividade profissional escolhida.

No trabalho de Borghi; Calvo; Freitas (2010), “Reflexões e considerações acerca do ensino-aprendizagem do gênero Curriculum vitae na formação docente inicial de língua inglesa”, o objetivo foi discutir dados recortados de uma pesquisa desenvolvida com o gênero curriculum vitae (CV), em inglês. De perspectiva sociointeracionista e Concepção bakhtiniana de gêneros discursivos, a pesquisa foi realizada no contexto do curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá, tendo como participantes as acadêmicas do 4º ano do curso. Por meio da metodologia de sequências didáticas, os resultados apontam que, dentre as capacidades de linguagem trabalhadas, as capacidades discursiva e linguístico-discursiva são mais desenvolvidas do que a capacidade de ação na produção final das acadêmicas.

Para finalizar, foi feita uma última busca por meio das palavras-chave “Estágio Curricular Supervisionado AND Inglês”, o que resultou em apenas um trabalho. Ticks (2009), em seu artigo “O processo de identificação de uma professora pré-serviço de inglês com a profissão durante o estágio curricular supervisionado”, por meio da análise crítica do discurso, discutiu o processo de identificação de uma professora pré-serviço de inglês com a profissão. No contexto do Estágio Curricular Supervisionado, os dados foram gerados a partir de sessões de visionamento e escritura de diários reflexivos, e os resultados indicam que o processo de identificação da professora com a profissão e com o contexto escolar, durante o estágio, constitui-se pelos / nos papeis sociais que ela assume, no decorrer de sua docência.

Após a apresentação dos artigos encontrados e lidos, observei que os trabalhos que mais se aproximam do foco da minha pesquisa estão em Mellini; Ovigli

(2020), Paniago et al. (2018), e Ticks (2009). Em Mellini; Ovigli (2020), embora o foco esteja nos professores de Biologia, é interessante a maneira como estuda como se dá a constituição da identidade docente no momento da formação, e que os saberes docentes estão inteiramente ligados ao momento do Estágio Curricular Supervisionado. Já no artigo de Paniago et al (2018), encontrei certa relação com minha pesquisa pelo fato de olhar para o Estágio Curricular Supervisionado como espaço para atuação do futuro professor. Apesar de o trabalho ter sido desenvolvido com futuros professores de Química e Ciências Biológicas, os autores olham para este momento da formação como um articulador das diversas ações do ser docente. E, em Ticks (2009), foi possível notar certa aproximação pelo contexto do Estágio Curricular Obrigatório, além de contar com a participação de uma professora em pré-serviço, a fim de que este momento do estágio possa oferecer a identificação com a profissão.

As demais investigações não dialogam muito com o objetivo de pesquisa. Isso pode evidenciar o ineditismo do meu estudo, ao passo que olho para as percepções dos APsobre o ECS, enquanto espaço para aprendizagem docente. Ao retomar meu objetivo da pesquisa aqui, ressalto não evidenciei trabalhos que estivessem com o foco nos modelos de aprendizagem docente subjacente às práticas do estágio, o que, mais uma vez, marca a originalidade de minha pesquisa e o foco do meu estudo, principalmente com relação ao contexto investigado.

O Quadro 7 sintetiza as pesquisas desenvolvidas nos trabalhos realizados pela *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), destacando os principais achados nos aspectos da formação docente inicial de professores de LI.

QUADRO 7: Artigos científicos da Base de Dados SciELO

Período de coleta	Base de dados	Tipo de trabalho	Quantidade
março de 2023	Scielo (Scientific Electronic Library Online)	Artigos	15

Fonte: A autora.

2.2.3 Google Acadêmico

Agora, passo a apresentar as pesquisas encontradas na base de dados do Google Acadêmico. Importante destacar que neste momento surgem trabalhos diversos, entre artigos, capítulos de livro, dissertações de Mestrado, TCC, Seminário, entre outros, porém, selecionei apenas os artigos, devido ao padrão das demais bases de dados pesquisadas. As buscas foram feitas em março de 2023, de modo que optei por olhar os artigos entre os anos de 2018 e 2023. Ainda, os artigos foram lidos em sua íntegra, a fim de encontrar aqueles que mais se aproximassem do meu foco de pesquisa.

A primeira e única busca foi realizada utilizando as palavras-chave “Língua Inglesa AND Estágio Curricular Supervisionado”, resultando em 28 artigos. Dentre esses, 16 serão apresentados a seguir, pois estão alinhados com o tema da minha dissertação, respeitando a ordem em que apareceram na pesquisa. Apresento-os, então, desde título, objetivo, contexto, perspectiva teórica, metodologia, participantes e resultados.

Brito; Ribas (2018), descreveram a configuração das disciplinas de estágio supervisionado de língua inglesa, em uma universidade pública mineira, com vistas nas ações e propostas que têm sido desenvolvidas na formação dos futuros professores e que buscam articular ensino, pesquisa e extensão. Sob título “Estágio Supervisionado de Língua Inglesa como espaço de (trans)formação de professores”, A pesquisa está ancorada na perspectiva teórica da Linguística Aplicada que postula a linguagem como prática social e política (Celani, 2010; Leffa, 2001), e atuou no contexto do curso de Letras da Universidade Federal de Uberlândia. Participaram da pesquisa os professores em formação, de forma a descrever a configuração do curso, o que resultou na compreensão de que as diversas práticas implementadas nos cursos de licenciatura em nosso país acenam para a necessidade de elaboração de políticas educacionais voltadas para os estágios nesses contextos.

No artigo de Santos; Mendes (2020), intitulado “Ensino remoto e o Estágio Curricular em Língua Inglesa: relatos de caso do CESAD-UFS”, fez uma análise das modificações verificadas no Curso de Letras Inglês a Distância, da Universidade Federal de Sergipe, a partir da percepção de dois alunos matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II. Através do relato de caso, o estudo mostrou que apesar da ansiedade causada em decorrência das mudanças de

procedimento e das dificuldades encontradas para a realização do estágio sem a presença nas escolas, os ganhos vivenciados pelos graduandos superaram as expectativas iniciais.

Costa; Lopes (2023), no artigo “Reflexões acerca do Estágio Supervisionado em Língua Inglesa”, propuseram uma reflexão sobre a importância do estágio para a formação docente em um curso de graduação em língua inglesa. Sob a perspectiva teórica de Barreiro IMF e Gerbran RA (2006), Freire P (2002), Gatti BA (2003), Miccoli L (2007), Mulik KB (2012), Pimenta SG e Lima MSL (2008; 2011; 2012), Silva (2010), que tratam do estágio supervisionado na formação docente, a análise documental feita neste trabalho revelou que o estágio supervisionado promove o diálogo entre a teoria e a prática e oferece ao aluno a oportunidade de conhecer a realidade de seu futuro campo de atuação profissional, bem como os desafios que este lhe reserva.

Já o artigo de Gregis; Gregis (2018), “Observação e atuação reflexiva no estágio supervisionado de língua inglesa: somente refletir não basta”, trouxe observações de acadêmicos de Letras sobre as aulas de língua inglesa no ensino básico, no período que realizam seu estágio supervisionado, além de repensar o papel do estágio nos cursos de Letras. Com o aporte teórico de estudos de Hopkins (1985), Pimenta; Lima (2004), Pimenta; Ghedin (2012), Libâneo *et al*. (2012), Martinez (2009) e Richards e Rodgers (2001), o estudo foi realizado no contexto da Educação básica do Rio Grande do Sul e teve a participação de alunos da disciplina de Estágio e professores de Língua Inglesa do Ensino Básico. A pesquisa de natureza qualitativa mostrou que tanto os acadêmicos como os professores se preocupam sobre a importância do estágio supervisionado e sobre a necessidade de uma formação contínua dos professores. Além disso, que esses sujeitos estão conscientes da necessidade de se aliar as práticas pedagógicas a teorias bem alicerçadas.

No artigo de Barros (2021), intitulado “Construção identitária e Formação de professores ‘nativos digitais’ no Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, o objetivo foi analisar as influências de representações ou de mitos acerca do que é ser professor nas (auto)percepções de licenciandos “nativos digitais” frente às práticas envolvendo o smartphone por eles realizadas. A pesquisa qualitativa de base etnográfica foi desenvolvida no contexto do Estágio Supervisionado, com dez licenciandos de uma turma de estágio do 3.º ano do Ensino Médio do curso de Letras – língua inglesa. Como resultados, foi possível observar como determinados mitos ou representações

do que é ser professor podem causar angústia e culpa em alguns licenciandos devido a (im)posição de uma identidade docente que se tem como norma.

Já o trabalho de Modolo; Denardi; Oliveira (2018), “A reflexão no estágio de docência em língua inglesa: contribuições de uma instrução ao sósia”, teve o objetivo de identificar a incidência de reflexão crítica de um aluno/professor, a partir do nível semântico do quadro de análise de textos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2012). Sob a perspectiva teórica do ISD (BRONCKART, 2012); Ergonomia da Atividade e Psicologia do Trabalho, mais especificamente a Clínica da Atividade (CLOT, 2007, 2010); estágio como pesquisa (Pimenta, 1997; Pimenta; Lima, 2005; 2006) e uma perspectiva reflexiva de formação (Kemmis, 1985; Zeichner, 2008; Celani, 2008; 2009; Zeichner; Liston, 2014), o estudo de cunho qualitativo foi desenvolvido no contexto da Licenciatura em Letras Português-Inglês, do 8º período, de uma universidade pública no Sudoeste do Paraná. Os resultados mostraram figuras de agir que expressam uma reflexão crítica, vinculada a questões mais amplas sobre a educação. Ainda, verificou o estágio supervisionado como um espaço propício à reflexão, que pode ser subsidiado por instrumentos, como a instrução ao sósia, que pode contribuir para amenizar a falsa distância entre teoria e prática.

O artigo intitulado “Desafios e perspectivas acerca da docência da língua inglesa na educação básica: uma análise a partir das experiências no Estágio Supervisionado de Observação, de autoria de Júnior; Carneiro (2020), buscou analisar e problematizar o perfil do professor de língua inglesa na educação básica, a partir das experiências na disciplina de estágio, I da Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte Com base no estágio e Formação docente (Pimenta; Lima, 2012); Teorias de Aprendizagem (Skinner, 2003), o trabalho contou com a participação de séries pertencentes ao Ensino Fundamental e Ensino Médio; gestores, professores, e foi desenvolvido a partir da metodologia qualitativa, descrição acerca das observações e experiências docentes nas aulas de inglês nas etapas do Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Como resultados, foi possível concluir que o estágio contribuiu para uma interação e troca significativa de saberes com as escolas da rede pública, além de possibilitar a vivência crítica da realidade docente e uma formação geral complementar, envolvendo outros campos do conhecimento necessários ao exercício do magistério, como a construção do conhecimento de forma afetiva.

Ramos; Fidalgo; Sprenger (2018), no artigo “Formação inicial de professores de Língua Inglesa: o *glocal* em articulações entre universidades e escolas”, ilustrou

como uma proposta de formação de professores busca integrar o conhecimento local globalizado e o conhecimento global localizado. Com base nos pressupostos de Kumaravadivelu (2006), o trabalho foi realizado no contexto de um curso integrado de Licenciatura em Português-Inglês, da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), a partir da descrição das Unidades Curriculares, bem como dos professores e das suas atividades. Os resultados mostram que a formação inicial do educador requer comprometimento por parte da(s) instituição(ões) envolvida(s) para que esse aluno-professor tire o maior proveito possível desse momento.

O artigo de Brito (2022), intitulado “Do chão da escola às telas virtuais: experiências de (des)aprendizagem em contexto de Estágio Supervisionado remoto de Língua Inglesa”, lançou olhar sobre a formação de professores e o ensino-aprendizagem de línguas, no contexto (pós-)pandêmico, a partir de experiência na condução de uma disciplina de estágio supervisionado de língua inglesa (LI), em formato remoto, em uma universidade pública. Sob perspectiva teórica dos estudos trans/indisciplinares em Linguística Aplicada e nas teorias do Círculo de Bakhtin, o estudo foi realizado no contexto da disciplina de estágio supervisionado de língua inglesa (LI), em que 09 licenciados e professores participaram. Os resultados apontam para uma formação de professores como processo de (des)contínuas inscrições em práticas discursivas, abertas para o deslize, equívoco.

No trabalho de Almeida; Brayner; Moraes (2021), “O estágio curricular em língua inglesa e a formação inicial de alunos do Curso de Letras: contribuições à prática pedagógica”, o objetivo foi analisar as contribuições do estágio curricular para professores de língua inglesa em formação, com base em visitas realizadas a uma escola privada da cidade do Recife-PE. Diante dos pressupostos de Almeida (2021), Moraes e Barros (2020), Brasil (2017), Tardif (2014), o estudo aconteceu no contexto de uma escola privada, com a participação de professores de língua inglesa em formação. A partir do estudo de caso de cunho qualitativo, os resultados apontam que há um diálogo entre as esferas acadêmica e profissional que ajuda a construir a identidade docente do professor-estagiário.

Silva (2019), no artigo “Narrativas de si e o processo formativo da docência em Língua Inglesa”, buscou compreender como o Estágio curricular contribui com a identidade docente do professor de Língua Inglesa; investigar como o contexto do estágio favorece para a formação de um professor pesquisador; analisar a percepção dos discentes acerca do Estágio Supervisionado em Língua Inglesa na construção de

uma identidade docente; e refletir como as experiências vivenciadas no estágio dialogam com as teorias estudadas na licenciatura em Língua Inglesa. A pesquisa foi amparada pelos estudos da formação docente, Tardif (2014), Gatti (2010), Nóvoa (2000), Candau (2014), Freire (1979), no campo do estágio como dispositivo de formação Pimenta e Lima (2012), Pimenta e Almeida (2011), Ghedin (2015), Pereira et al (2016), trajetórias e seus processos de letramentos Takaki e Maciel (2017), Pereira et al (2018), Kleiman (2014), Soares (2004), Street (1984). Ainda, nos conceitos de Leffa (2009), Paiva (2009), Moita Lopes (2006), Rajagopalan (2006), Kumaravadivelu (2006), Lima (2009; 2011).

Inserido no contexto do Estágio Supervisionado, o estudo contou com a participação de quatro estudantes do Estágio Curricular Supervisionado, vinculados ao curso de Licenciatura em Letras, Língua Inglesa e Literaturas na Universidade do Estado da Bahia, campus II. A pesquisa qualitativa, com ênfase ao método (auto)biográfico, usou da entrevista narrativa como metodologia e concluiu que o trabalho contribuiu com o processo formativo de Língua inglesa na Universidade e na comunidade e ampliou o interesse pela docência.

Pereira; Leite; Leite (2022), no trabalho de título “Formação de professores no contexto pandêmico: reconfigurações do agir docente por alunos de graduação no estágio supervisionado no ensino remoto emergencial”, buscou compreender como os alunos-estagiários (re)configuram as (suas) práticas docentes no estágio supervisionado na modalidade do ensino remoto emergencial, tanto na fase de observação quanto de regência. Com base na perspectiva da Linguística Aplicada e do Interacionismo Sociodiscursivo, o trabalho de abordagem qualitativa-interpretativista contou com a participação de alunos de graduação em Letras (Língua Inglesa), e mostrou que há entraves na interação entre professores formadores, professores preceptores, estagiários e estudantes da educação básica, tanto devido à carência de recursos tecnológicos, quanto às dificuldades de professores e estagiários de construírem meios e disponibilizar artefatos que possam se constituir instrumentos de aprendizagem.

Por sua vez, Baladeli (2022), no seu trabalho “Identidades profissionais em reconfiguração no estágio supervisionado remoto”, procurou refletir sobre uma experiência docente durante o Ensino Remoto Emergencial com os estágios curriculares obrigatórios de Língua Inglesa. Tomando como base os estudos de Pimenta e Lima (2012), Silva e Barbosa (2011), Ghedin (2015), Baladeli (2018), a

autora contou com a colaboração de Estagiários de Língua Inglesa, através de revisão da literatura sobre letramentos digitais e da reflexão sobre os impactos nas identidades docentes assumidas na circunstância do ensino remoto. Sua pesquisa evidenciou que embora as tecnologias digitais façam parte no cotidiano de professores em formação inicial, sua integração pedagógica tem causado resistência, rupturas e inseguranças que afetam as identidades docentes.

Já no artigo de Pinho; Militão (2018), denominado “O lugar do Estágio Supervisionado nas licenciaturas Letras da UEMS/Dourados-MS: contribuições para a formação de professores”, investigou o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório (ECSO), que constitui um importante elemento da formação docente, visto que este desempenha fator a articulação entre a teoria e a prática. A pesquisa foi realizada no contexto dos cursos de Letras Português/Inglês e Português/Espanhol da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, campus Dourados, por meio da análise documental, ou seja, ementa do curso, PPC, entre outros. Como resultado, o estudo revelou que nos documentos não é mencionado sobre as especificações do docente responsável pela disciplina e suas qualificações necessárias.

O trabalho de Silva; Oliveira (2018), “Estágio curricular da licenciatura como um contexto de pesquisa sobre formação inicial do professor”, teve o objetivo de investigar a construção do estágio curricular das licenciaturas como um contexto de pesquisa científica desenvolvida na Linguística Aplicada (LA). A pesquisa foi embasada nos pressupostos de Ciência da Educação (CE) e da Linguística Aplicada (LA), Linguística Aplicada Crítica ou de Linguística Aplicada Autônoma, e em Pennycook (2001). Através de uma pesquisa bibliográfica comparativa, orientada pela abordagem qualitativa, o estudo teve a colaboração de alunos-mestre e revelou que os Estágios Supervisionados obrigatórios se caracterizam como contextos investigativos promissores a respeito da formação inicial de professores nas licenciaturas, pois são desenvolvidos a partir da interação interinstitucional entre universidade e escola de educação básica.

Finalizando os trabalhos encontrados, apresento o artigo de Jung; Rampazzo; Alves (2018), intitulado “Letramento acadêmico e formação docente: Reflexões sobre estágio em um curso de licenciatura em Letras”, que teve como objetivo refletir sobre o estágio de regência em Língua Inglesa, de alunos de um 5º ano do curso de Letras licenciatura dupla (Português/ Inglês). Sob a perspectiva teórica de Novos Estudos do Letramento e Letramento Acadêmico, tendo como objetivo principal suas articulações

com formação docente (Street, 2014; Kleiman; Assis, 2016), a pesquisa foi realizada no contexto de uma universidade pública, em que participaram os alunos e as professoras formadoras. O estudo reconheceu que os alunos têm dificuldade de compreender as práticas de estágio, como observação, preparo das aulas e apresentação de relatório, em termos de letramento acadêmico.

Analisando os objetivos das pesquisas apresentadas, percebo que houve mais aproximação com o foco do meu estudo, uma vez que tratam mais a fundo sobre as questões que envolvem o Estágio Supervisionado como meio de aprendizagem docente. Os trabalhos de Costa; Lopes (2023), Gregis; Gregis (2018), Júnior; Carneiro (2020), Silva (2019), Baladeli (2022), Pinho; Militão (2018), Jung et al (2018) se apresentaram como estudos mais similares com o enfoque do meu estudo. Primeiramente, porque se debruçam sobre o momento do Estágio Supervisionado com vistas a identificar como isso dá ao futuro professor a identidade docente, a aprendizagem docente, em que condições esse aluno se vê e se torna professor. Além disso, tais trabalhos, principalmente Costa; Lopes (2023), Gregis; Gregis (2018) e Silva (2019) estudam a partir da reflexão sobre a importância do estágio para a formação docente. Também, os trabalhos aqui identificados contaram com a participação de alunos-professores, ou seja, alunos em formação inicial, especificamente na fase do Estágio Supervisionado. Em Pinho; Militão (2018) é interessante a maneira como abordam a relação entre teoria e prática, projetada para o momento do estágio. Por fim, observam o perfil do futuro professor, a partir da experiência ao longo do estágio, como no caso do trabalho de Júnior; Carneiro (2020). Considerei importante trazer o trabalho de Baladeli (2022) que também está associado ao meu objetivo, pelo fato de olhar para APque tiveram a experiência do Estágio Supervisionado em contexto de Ensino Emergencial Remoto (ERE), em decorrência da pandemia da Covid-19. Os participantes da minha pesquisa também estiveram inseridos neste contexto, de maneira diferente, mas experienciaram este momento e puderam compartilhar, por meio dos seus relatos.

Os demais estudos aqui descritos não se aproximaram do meu objetivo de pesquisa devido à metodologia abordada, o objetivo proposto, os participantes e abordagem teórica utilizada. Apesar disso, ainda estão ligados ao Estágio Supervisionado de professores de LI e o que ele proporciona aos AP.

Embora haja relação entre os estudos evidenciados nas bases de dados aqui explicitadas, é importante frisar que minha dissertação tem por objetivo discutir sobre

os possíveis modelos de aprendizagem docente subjacente às práticas de Estágio Supervisionado de AP de um curso de Letras Português-Inglês, de uma universidade pública paranaense. Uma das diferenças entre as pesquisas analisadas e a presente proposta, são os seus participantes, contexto e metodologia e instrumentos geradores dos dados, a qual utilizei de grupo focal com os AP e entrevista semiestruturada com a professora da disciplina de Seminário de Estágio.

O quadro a seguir traz um resumo das pesquisas desenvolvidas nos trabalhos encontrados no Google Acadêmico, no que tange aos aspectos da formação docente inicial de professores de LI.

QUADRO 8: Artigos científicos da Base de Dados Google Acadêmico

Período de coleta	Base de dados	Tipo de trabalho	Quantidade
março de 2023	Google Acadêmico	Artigos	16

Fonte: A autora.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, apresento a natureza da pesquisa, bem como sua ontologia, epistemologia e tipologia, além de uma breve descrição dos seus participantes. Ainda, trago meu perfil enquanto pesquisadora, minha trajetória acadêmica, razões e motivações que me levaram ao interesse no presente objeto de estudo. Além do mais, apresento os instrumentos para a geração de dados e o procedimento analítico adotado. Finalizo-o com uma reflexão sobre os procedimentos éticos empregados na realização desta pesquisa.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

A presente pesquisa está inserida na área da Linguística Aplicada, tendo como linha de pesquisa o Ensino e Aprendizagem de Línguas, no campo de formação docente inicial. Ela se configura um estudo de caso, de natureza qualitativa e epistemologia interpretativista[9].

Tomo como base o estudo de Reis (2006, p.105), no qual a pesquisa qualitativa apresenta o conhecimento como algo a ser interpretado, por isso ele é "[…] necessariamente inacabado, aberto a novas interpretações". Por ser realizada na própria universidade, com os alunos do curso de Letras, os quais estão no momento do Estágio Supervisionado, a geração dos dados ocorre em um contexto natural, e os instrumentos utilizados para a geração de dados tiveram como foco registrar a cognição dos seus participantes por meio da linguagem oral, nesse caso, com a realização de grupos focais entrevista semiestruturada.

Nesse sentido, essa pesquisa é de natureza qualitativa ao analisar as cognições que alunos-professores (AP) e de uma professora do ensino superior com relação à concepção de formação docente subjacente às práticas de ECS de LI, configurando-se um estudo de caso. Dessa forma, "supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada" (André; Ludke, 1986, p. 11). Isso faz com que o pesquisador se aproxime do objeto

[9] Embora a versão do texto para a qualificação informava que a epistemologia seria interpretativista e construcionista social, ressalto que optei por manter apenas interpretativista ao não ter tempo hábil de retornar os dados analisados aos participantes, visto que meu prazo para defesa era de três meses após a qualificação.

pesquisado de modo a saber o que os participantes pensam sobre o seu contexto e o interpretam. Assim, o tema é investigado dentro do ambiente que ele acontece, de forma natural e espontânea, ou seja, sem a interferência ou influência do pesquisador.

De acordo com os autores, essa aproximação do pesquisador com o ambiente onde os fenômenos acontecem de forma natural deve-se ao fato de que eles são influenciados pelo próprio contexto, ou seja, tudo deve ser referenciado a esse contexto. Assim, além das pesquisas qualitativas privilegiarem contextos naturais de investigação, seus dados são principalmente descritivos, o processo da pesquisa é mais importante que o seu produto, considera-se muito o "significado" que os participantes dão ao que está ao seu redor, e a tendência da análise dos dados é por meio de processos indutivos, ou seja, os resultados são evidenciados por meio de uma análise sistemática dos dados, na busca por categorias e dimensões analíticas.

Conforme Ribeiro (2008, p. 132), "[…] a abordagem qualitativa apresenta-se como tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pela realidade em investigação, em lugar da produção meramente quantitativa de características e comportamentos". Isso significa valer-se da realidade em que os sujeitos participantes estão inseridos, de modo a compreender suas particularidades, em vez de simplesmente quantificá-las.

A partir disso, nesta pesquisa, analiso a concepção de formação docente subjacente às práticas do ECS de LI, no curso de Letras Português-Inglês, de uma universidade estadual paranaense, na visão dos AP e da professora de Estágio Supervisionado.

3.2 ONTOLOGIA, EPISTEMOLOGIA E TIPOLOGIA DA PESQUISA

No intuito de conceituar a presente pesquisa, valho-me das concepções de pesquisa trazidas por Cameron *et al*., 1992 *apud* Reis; Egido, 2017), em que visualizo este estudo com a finalidade empoderadora, uma vez que "constitui a pesquisa *sobre*, *para* e *com* os participantes" (Reis; Egido, 2017, p. 231). Isso a coloca em uma epistemologia subjetiva, onde a fonte de dados são os participantes, enquanto eu, pesquisadora, ocupo a posição de cooperar de forma ativa, de modo a revelar os objetivos, pressupostos, bem como sua metodologia.

Considerando que esta pesquisa tem como material para análise a linguagem humana, reforço que sua ontologia é subjetivista, uma vez que a pesquisadora faz

parte da realidade em estudo, de modo que “o que sabe, pensa, como vê a si próprio e aos outros, bem como os objetos e fenômenos à sua volta estão vinculados à sua própria existência, individualidade e capacidade de relacionar-se com o mundo e com os outros” (Reis, 2018). Dessa forma, “as questões ontológicas implicam considerar a dimensão interior dos sujeitos humanos” (Patacho, 2013, p. 111). Nesse sentido, essa pesquisa lança um olhar para a interioridade das implicações do Estágio Supervisionado em LI na formação docente inicial, suas causas, e caráter histórico dos participantes, pelo contexto social em que estão inseridos.

Nessa pesquisa, considerando a ontologia do estudo, há o entendimento de que o pesquisador deve manter um distanciamento entre o sujeito e o objeto de estudo e que, de forma receptiva, mantenha-se neutro na análise dos dados. Nesse sentido, considera-se para este estudo uma ontologia construtivista, uma vez que a realidade aqui apresentada é construída pelos sujeitos que da pesquisa fazem parte. Assim, é uma pesquisa que considera a subjetividade do ser e que se faz com e para os sujeitos participantes.

Tomando como base o que Lincoln e Guba (2006) apontam, descrevo a ontologia dessa pesquisa no paradigma do construtivismo, tendo como norte o “relativismo – realidades construídas em planos locais e específicos” (p.173), uma vez que olharei para o contexto real dos alunos-professores, considerando as especificidades do local em que estão inseridos.

Quanto à epistemologia, essa pesquisa assume um viés “transacional/subjetivista”, já que as descobertas aqui são criadas a partir da participação dos participantes, ou seja, não uma descoberta que já existia e que me baseei nela para novas conclusões, e sim, descobertas que vão sendo criadas a partir do que os participantes revelam. Com isso, essa investigação se ancora em uma postura de cunho inteiramente interpretativista, de modo que “[…] a realidade é uma construção social baseada nas experiências dos sujeitos, específicas e localmente situadas” (Lincoln; Lynham; Guba, 2011, p. 195). Considerando a visão epistemológica, essa pesquisa se configura como um estudo de caso, tipologia empregada para esse estudo, por considerar as especificidades dos participantes, bem como acreditar que os saberes das suas experiências sejam fundamentais para a relação com os conhecimentos científicos para que se possa integrar o que conhecemos por docência.

Compreendo que essa pesquisa se configura como estudo de caso, pois busca-se olhar para algo particular e especial, devido ao seu valor para a pesquisadora.

> O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o de classes de alfabetização (CA) ou o do ensino noturno. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo (André; Lüdke, 1986, p.17).

Assim, como características fundamentais, de acordo com André; Ludke (1986), o estudo de caso tenciona para a descoberta; dá ênfase à interpretação de um certo contexto; procura traduzir a realidade de forma completa; é rico na variedade de fontes para buscar informação; considera as experiências vividas pelo pesquisador; busca apresentar a divergência de pontos de vista no contexto social, e apresenta uma linguagem mais acessível ao expor os relatos coletados.

Ainda, ao afirmar que minha pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, amparo-me no que André; Ludke (1986) trazem sobre o desenvolvimento do estudo de caso, que se configura em três fases: a exploratória; a delimitação do estudo; e a análise e interpretação sistemática dos dados. “A fase exploratória se coloca como fundamental para uma definição mais precisa do objeto de estudo” (p. 22). Já a delimitação do estudo ocorre com a “coleta sistemática de informações, utilizando instrumentos mais ou menos estruturados, técnicas mais ou menos estruturadas” (p. 22). Por fim, a fase da análise é aquela em que o pesquisador apresenta a interpretação dos fatos, seus registros, as transcrições de entrevistas, ou até mesmo apontando aspectos relevantes do estudo.

3.3 PROFESSORA-PESQUISADORA

Sou graduada em Letras Português-Inglês (Licenciatura), pela Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí, Unespar-Fafipa, no ano de 2009, e especialista em Ensino de Língua Inglesa, pela Univale. Atualmente sou mestranda no programa de Pós-Graduação em Letras (PLE/UEM), na linha de pesquisa Ensino-Aprendizagem de Línguas, e atuo como professora de inglês dos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Desde o primeiro ano da graduação tive contato com a sala de aula, no ensino de LI para ensino fundamental I, mas foi diante de algumas inquietações que passei durante a formação no curso de Letras, mais especificamente nos anos em que desenvolvi o Estágio Supervisionado, que me acendeu o desejo de olhar mais para esse momento da formação inicial. Tal inquietação hoje faz-me pensar no que Pimenta (2005) traz sobre as possibilidades de o professor poder pesquisar na sua prática docente. De fato, isso nunca havia me passado pela cabeça. Na época, eu era estagiária em uma escola municipal, na cidade onde morava. Jovem, e no início da prática docente, por várias vezes sentia-me um tanto quanto insegura em meio a tantas informações e responsabilidades, mas não encontrava alternativas para amenizar meus questionamentos.

A partir daquela realidade, vi que a disciplina de estágio, em alguns momentos, não acolhia as minhas necessidades enquanto aluna-professora, e não satisfaziam as dúvidas que eu levava para a sala de aula. Durante a disciplina, a parte burocrática tomava conta das maiores preocupações, como cumprir os prazos do calendário, preencher as fichas de observação e regência corretamente, levar o conteúdo que a professora regente havia selecionado como adequado àquela turma, preparar atividades dinâmicas aos alunos, não errar a pronúncia em inglês das palavras durante a explicação das aulas no momento da regência, enfim, a teoria que se aplicava na época não justificava, tampouco ilustrava a prática.

Com isso, e em meio àquela realidade, os textos estudados e trazidos pela professora da disciplina de estágio tratavam da articulação entre teoria e prática. Mas, em que momento isso acontecia de fato, e como isso acontecia? Que processo formativo é esse? Vou aprender a ser professora de língua inglesa? Essas e outras indagações permeavam e inquietavam minha mente. Pimenta (2005, p. 11) assume que o processo formativo do professor mobiliza os

> […] saberes da teoria da educação necessários à compreensão da prática docente, capazes de desenvolverem as competências e habilidades para que os professores investiguem a própria atividade docente e, a partir dela, constituam os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de novos saberes.

Nesse sentido, – e aqui digo a partir de toda essa bagagem que trago dos anos de docência – olhar para o Estágio Supervisionado com olhos de pesquisadora vai além de uma investigação científica, e sim, um entendimento do papel social da

profissão, a busca de um entendimento, talvez, de como se deu meu aprendizado docente. Ainda, é um sonho que vem sendo concretizado, além de uma realização pessoal em busca de novos saberes, e do meu próprio eu, enquanto professora.

3.4 CONTEXTO DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada em uma universidade estadual pública do Paraná, a qual oferta o curso de Licenciatura de Letras Português-Inglês e respectivas Literaturas. O curso, de dupla habilitação, é ofertado em regime seriado anual e com aulas apenas no período noturno.

Atualmente, o curso atende principalmente estudantes vindos da rede pública de ensino da região em que está situada, e há pouco tem recebido alunos de outros estados devido à adesão do Programa SISU. Geralmente, os alunos egressos do curso voltam às escolas da rede pública para atuarem como docentes, ou seja, retornam ao contexto em que estavam inicialmente.

Esse contexto foi escolhido por querer investigar sobre a concepção de formação docente subjacente às práticas do ECS de LI, no referido curso desta universidade, na visão de AP do 4º ano e da professora da disciplina de Seminário de Estágio. A escolha por essa série do curso se deu devido à etapa do Estágio Supervisionado que esses alunos se encontram, etapa que antecede o início da prática profissional enquanto docente aprendiz. Até o momento da escrita desta investigação, a turma escolhida para participar era composta por 25 alunos. Esse número se justifica pelas desistências logo no início do curso e pelo contexto da pandemia da Covid-19, que migrou as aulas presenciais às aulas remotas, fazendo com que alguns alunos, por diversos motivos, desistissem da graduação.

3.5 PARTICIPANTES

Para esta pesquisa, participaram os alunos do 4º ano do Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês de uma universidade estadual paranaense e a professora da disciplina de Seminário de Estágio. A turma é composta tanto por alunos que moram na cidade em que a universidade está situada, como por alunos que vêm de outras cidades da região. Razoavelmente pequena, a turma conta, até o momento em

que esse texto foi escrito, com 25 alunos matriculados, porém, no dia da geração de dados, estavam presentes 19 alunos.

Na turma prevalece o público feminino, e a rotina dos alunos é baseada em trabalhar durante o dia e estudar à noite. A maioria da turma já trabalha em escolas, atuando como professores da rede pública, sob o regime de Processo Seletivo Simplificado[10] (PSS), ou de escolas privadas, tanto de educação básica quanto de idiomas, sob contrato específico da instituição de ensino.

No que diz respeito à outra participante da pesquisa, professora da disciplina de Seminário de Estágio, nomeada aqui como Liz, começou a lecionar na referida instituição ainda muito jovem e atua há pouco mais de dois anos no referido contexto.

3.6 INSTRUMENTOS PARA A GERAÇÃO DE DADOS e MÉTODO DE ANÁLISE

Dando continuidade à descrição metodológica dessa pesquisa, trago, nesta seção, os instrumentos utilizados para a geração de dados, ou seja, de que maneira, em que lugar e quando esses dados foram gerados e analisados. Dentre as diversas possibilidades que existem para gerar e/ou coletar informações necessárias ao desenvolvimento de pesquisas, para esse estudo, os dados foram gerados por meio de grupos focais com os alunos de um 4º ano de Letras e uma entrevista semiestruturada com a professora da disciplina de Seminário de Estágio. Dessa forma, por meio desses instrumentos, são apresentadas e analisadas concepções de formação docente dos participantes sobre suas vivências ao longo da disciplina de Seminário de Estágio de LI, no referido contexto.

A escolha da entrevista semiestruturada realizada com Liz deu-se pelo fato de que considero um instrumento mais adequado para se obter informações capazes de atender aos objetivos da presente pesquisa, ou seja, por meio da entrevista é possível promover um diálogo entre o pesquisador e pesquisado, diferentemente do questionário, o qual limita-se à responder perguntas sem espaço para indagações que respostas não compreendidas. Nesse sentido, a entrevista semiestruturada é capaz de garantir trocas, ao passo que

[10] O PSS é um processo seletivo simplificado, realizado pela Secretaria de Estado da Educação para a contratação temporária de professores, pedagogos, intérprete de libras. Sua contratação ocorre através de Regime Especial - CRES, com data de término já determinada, sendo regulamentada pela Lei Complementar n.º 108/2005 e pelo Decreto Estadual n.º 4.512/2009. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/pss

> […] o pesquisador oferece ao seu interlocutor a oportunidade de refletir sobre si mesmo, de refazer seu percurso biográfico, pensar sobre sua cultura, seus valores, a história e as marcas que constituem o grupo social ao qual pertence, as tradições de sua comunidade e de seu povo (Duarte, 2004, p. 220).

Ribeiro (2018) aponta como pontos fortes desse instrumento de geração de dados a flexibilidade na sua aplicação; facilidade de adaptação de protocolo; viabilização da comprovação e esclarecimento de respostas; taxa elevada de resposta; possibilidade de ser aplicada a pessoas não aptas à leitura. Por outro lado, apesar de suas vantagens, a entrevista demanda tempo na sua para ser realizada e não garante o anonimato do participante, além de correr-se o risco de haver questões que direcionam, induzam a resposta, entre outras características desfavoráveis. Porém, o fato de haver flexibilidade na sua realização, além da possibilidade de se questionar sobre as perguntas não respondidas, permite que a participantes forneça conteúdo válido ao objetivo dessa pesquisa.

Quanto à análise de entrevistas, Duarte (2004, p. 216) considera que

> Analisar entrevistas também é tarefa complicada e exige muito cuidado com a interpretação, a construção de categorias e, principalmente, com uma tendência bastante comum entre pesquisadores de debruçar-se sobre o material empírico procurando “extrair” dali elementos que confirmem suas hipóteses de trabalho e/ou os pressupostos de suas teorias de referência. Precisamos estar muito atentos à interferência de nossa subjetividade, ter consciência dela e assumi-la como parte do processo de investigação.

Por isso, enquanto pesquisadora, a mediação durante a entrevista ocorreu com o intuito de obter informações satisfatórias às perguntas realizadas, de modo a compreender a concepção sobre formação docente de Liz, a partir de suas vivências e experiências enquanto professora de uma disciplina voltada à formação e aprendizagem docente.

O grupo focal (GF), instrumento para gerar dados com os AP, na concepção de Telles (2002, p.109), é realizado “[…] quando o pesquisador tem vários grupos (de pessoas, de dados) que está analisando e escolhe um determinado grupo para focalizar seus esforços de análise ou interpretação”. No que se refere ao grupo focal, Ribeiro (2018) também traz as vantagens e desvantagens com relação a esse instrumento. Aspectos como a flexibilidade, baixo custo e a eficiência em esclarecer questões complexas são os pontos fortes do grupo focal, porém, ele não garante o

anonimato dos participantes, assim como a entrevista, e necessita de cuidados na seleção dos participantes. O Quadro 5 traz alguns pontos fortes e fracos de cada um desses instrumentos utilizados nesta pesquisa.

QUADRO 9: Comparação entre os pontos fortes e fracos das técnicas de coleta de dados

Técnicas de coleta	Pontos fortes	Pontos fracos
Entrevista	- Flexibilidade de aplicação; - Facilidade de adaptação de protocolo; - Viabiliza a comprovação e esclarecimento de respostas; - Taxa de resposta elevada; - Pode ser aplicada a pessoas não aptas à leitura.	- Custo elevado; - Consome tempo na aplicação; - Sujeita à polarização do entrevistador; -Não garante o anonimato; - Sensível aos efeitos no entrevistado; -Características do entrevistador e do entrevistado; - Requer treinamento especializado; -Questões que direcionam a resposta.
Grupo Focal	- Baixo custo e resposta rápida; -Flexibilidade na aplicação; - Eficiente para obter informações qualitativas em curto prazo; - Eficiente para esclarecer questões complexas no desenvolvimento de projetos; - Adequado para medir o grau de satisfação das pessoas envolvidas.	-Exige facilitador/moderador com experiência para conduzir o grupo; -Não garante total anonimato; -Depende da seleção criteriosa dos participantes; - Informações obtidas não podem ser generalizadas.

Fonte: Barbosa (2008, p. 4), adaptado pela autora.

Com base no exposto, a turma de alunos do 4º ano de Letras foi dividida em dois grupos, os quais responderam às mesmas perguntas de pesquisa, no mesmo dia, porém em horários diferentes. O intuito era oportunizar que todos os alunos respondessem e compartilhassem suas concepções e vivências durante a disciplina, além de facilitar o reconhecimento e identificação das vozes de todos os participantes. Com isso, enquanto pesquisadora, assumi o papel de facilitadora do processo de discussão, em ouvir as concepções e opiniões dos participantes, em geral, que surgiram diante de cada tema inserido nas perguntas.

A partir da apresentação dos instrumentos para a geração de dados da pesquisa, apresento, no Quadro 10, o roteiro de perguntas do grupo focal realizado com os alunos do 4º ano do Curso de Letras, da referida instituição de ensino.

QUADRO 10: Roteiro de perguntas do grupo focal

GRUPO FOCAL (Alunos do 4º ano de Letras)
1. Na sua concepção, o que é ser professor de Língua inglesa? 2. Qual a contribuição, se alguma, do Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa para sua aprendizagem docente/formação docente inicial? Comente. 3. Quais as atividades que são desenvolvidas nessa disciplina? 4. Quais textos teóricos/autores foram utilizados nas aulas, pelos professores, para discutir a formação docente inicial? 5. Como você avalia a importância dos textos teóricos estudados nessa disciplina, se há alguma, para a sua formação docente inicial, ou seja, para você atuar como professor(a) de Língua inglesa? 6. Com base nas discussões teóricas da disciplina de Seminário de Estágio, como você desenvolveu seus planos de aula e suas atividades para a prática de estágio? 7. Em que momentos da disciplina de Seminário de Estágio foram discutidas questões teóricas sobre formação docente inicial do professor de língua inglesa? 8. Na sua opinião, que tipo de modelo de formação docente você acredita ter desenvolvido/aprendido para atender às demandas de ser um professor de LI?

Fonte: A autora.

Por sua vez, no Quadro 11, apresenta o roteiro de perguntas feitas à professora da disciplina de Seminário de Estágio.

QUADRO 11: Roteiro de perguntas para entrevista

ENTREVISTA À PROFESSORA DA DISCIPLINA DE SEMINÁRIO DE ESTÁGIO
1. Na sua concepção, o que é ser professor de Língua Inglesa? 2. Como a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa contribui para a formação do professor de inglês da educação básica, e outros contextos de ensino? 3. Quais referenciais teóricos/autores/literatura especializada são utilizados na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado? 4. O que é ensinar uma língua estrangeira nos dias atuais? 5. Que momentos/espaços da disciplina foram disponibilizados para os alunos refletirem sobre a prática docente? 6. Com relação às atividades e aos planos de aula desenvolvidos para a regência, que momentos da disciplina houve espaço para discussão e elaboração dessas atividades, e qual a perspectiva teórica norteou tais discussões? 7. Considerando o ensino de língua inglesa na contemporaneidade e a formação de professores, como você avalia a ementa e o conteúdo programático da disciplina, bem como as referências, para que essa temática seja discutida e que possa contribuir de alguma forma para a formação inicial desses alunos como futuro professores de língua inglesa? 8. Com base na sua experiência/prática docente, ao ministrar essa disciplina, que concepção de formação de professores está subjacente à sua prática pedagógica?

Fonte: A autora.

Dessa forma, a realização do GF se deu por meio de agendamento prévio, com a coordenação do curso, de modo que não atrapalhasse as atividades agendadas e rotina dos alunos e professores. Escolhida a data, fui até a instituição, apresentei-me aos alunos e expliquei como seria feita a dinâmica dos grupos.

De modo aleatório, a sala foi dividida em dois grupos, no primeiro grupo havia 11 AP presentes e o segundo grupo contou com a presença de 10. Dirigimo-nos a

uma sala destinada ao próprio curso de Letras e, após os alunos se acomodarem, iniciei a leitura do TCLE e entreguei uma cópia a cada um para que assinassem. Então, iniciei as perguntas e, apesar do silêncio no começo da conversa, os AP foram se sentindo mais à vontade à medida que estavam mais confiantes em responder às perguntas e a conversa fluiu bem

Já com relação à Professora da disciplina de Seminário de Estágio, a entrevista se deu por meio de uma videochamada realizada pelo *Google Meet*, devido aos desencontros de agenda, em dia e horário previamente combinados.

No que se refere ao método analítico, tomei como base alguns princípios da análise de conteúdo (Bardin, 1977), com o intuito de identificar as temáticas oriundas de cada resposta dos participantes. O objetivo era identificar categorias analíticas que representassem as concepções dos AP e da professora da disciplina sobre a temática da pesquisa. Assim, fiz uma análise do modo indutivo-dedutivo, analisando, primeiramente, o GF1 (modo indutivo) e, em seguida, o GF2 (modo dedutivo), na identificação de categorias e subcategorias analíticas. Após a qualificação da dissertação, enxuguei as categorias e subcategorias, visto que, muitas delas, se assemelhavam. Com relação à análise da entrevista semiestruturada realizada com a professora da disciplina, segui os mesmos métodos adotados na análise dos grupos focais. Também foi necessário rever as categorias e subcategorias após o exame de qualificação. As categorias e subcategorias devidamente revisadas estão nos Quadros 12 e 13, respectivamente.

Como síntese, apresento o Quadro 10, com os objetivos e perguntas da pesquisa, instrumentos para geração de dados, unidade e foco de análise.

QUADRO 12: Desenho da pesquisa

<table>
<tr><td colspan="6">OBJETIVO GERAL:
Discutir e analisar a concepção de formação docente subjacente às práticas da disciplina de Seminário de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa (LI) de um curso de Letras, de uma universidade estadual paranaense.</td></tr>
<tr><td>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</td><td>PERGUNTAS DE PESQUISA</td><td>INSTRUMENTOS PARA A GERAÇÃO DE DADOS</td><td>FORMA DE REGISTRO</td><td>UNIDADE DE ANÁLISE</td><td>FOCO</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Mapear e identificar nos documentos norteadores do Estágio Curricular Supervisionado, no curso de Letras, a concepção de formação docente subjacente (DCN, LDB, PPC, BNC Formação etc.);

Discutir sobre a formação docente inicial e seus modelos existentes na literatura especializada;

Analisar a concepção de AP e da professora regente a respeito da sua aprendizagem docente no contexto da disciplina de estágio, bem como suas concepções sobre os modelos de formação docente;

Discutir sobre o espaço da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado na aprendizagem docente e sua possível contribuição para a formação docente inicial.</td><td>1. Qual a concepção dos AP e da professora formadora sobre a aprendizagem docente no âmbito da disciplina de seminário de estágio?</td><td rowspan="3">Entrevista semiestruturada e
Grupo focal</td><td rowspan="3">Gravação em áudio</td><td rowspan="3">Linguagem oral</td><td rowspan="3">Concepção (compreensão dos participantes expressa por meio da linguagem oral)</td></tr>
<tr><td>2. Qual a concepção dos dos AP e da professora formadora sobre a formação docente no âmbito da disciplina de seminário de estágio?</td></tr>
<tr><td>3. Qual o espaço, se algum, a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado oportuniza para aprendizagem docente e formação docente inicial?</td></tr>
</table>

Fonte: A autora.

3.7 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Para que a pesquisa fosse realizada, foi necessário que a pesquisadora, junto à sua orientadora, fizesse contato com o coordenador de curso do referido contexto, por meio de uma chamada via *Google Meet*, de modo a apresentar a proposta da pesquisa, bem como seus objetivos e saber sobre o interesse da instituição na sua participação. Após o aceite da coordenação, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (Nº do CAAE: 56871322.8.0000.0104), sob Parecer nº 5.357.886, respeitando os princípios éticos de investigações com seres humanos, propostos pela Resolução nº 466/2012.

Após a aprovação do Comitê de ética da universidade, o primeiro passo foi a elaboração, impressão e entrega, ao coordenador do curso, de um Termo de Autorização para a realização da pesquisa e da geração de dados. Com esse documento foi enviado também o TCLE, visto que a geração de dados seria realizada com os alunos os quais tal coordenação era responsável.

Após a autorização da coordenação do curso, o segundo passo foi apresentar a pesquisa aos alunos, bem como seus objetivos. Em seguida, eles receberam também o TCLE, o qual puderam manusear, fazer a leitura seguida da explicação da professora pesquisadora. Os alunos foram orientados quanto à não obrigatoriedade de participação da pesquisa e o direito à liberdade em poder parar de participar quando, por algum motivo, se sentissem desconfortáveis.

Essa orientação é importante antes de dar continuidade aos próximos passos da pesquisa, pois, de acordo com Celani (2005, p. 110),

> Esse diálogo possibilitará ao pesquisador certificar-se de que os participantes entenderam os objetivos da pesquisa, seu papel como participantes, ao mesmo tempo que deixa clara a esses a liberdade que têm de desistir de sua participação a qualquer momento.

Assim como foi feito com os alunos do 4º ano do curso, o TCLE foi entregue, lido e esclarecido a seus participantes que se mostraram dispostos a fazerem parte e contribuírem com a presente pesquisa. Porém, ao contrário da professora, ao apresentar-me, e apresentar a proposta desta pesquisa, os alunos se mostraram um pouco receosos em participar. No entanto, conforme a conversa foi acontecendo e as perguntas foram sendo feitas, a maioria dos alunos participou e quis ter seu momento

de fala para, de alguma forma, contribuir com a geração de dados. Com isso, percebi que o anseio em falar era uma forma de fazer valer a oportunidade de serem ouvidos, para que pudessem expor suas experiências e a trajetória com a disciplina de Seminário de Estágio, bem como o contato com a docência.

Com o propósito de garantir o anonimato e a segurança dos participantes nessa pesquisa, baseio-me na fala de Celani (2005, p.107) ao dizer que “É preciso ter claro que pessoas não são objetos e, portanto, não devem ser tratadas como tal; não devem ser expostas indevidamente”. Com esse cuidado, os alunos participantes foram denominados de alunos-professores, doravante AP, de modo que serão identificados como AP1, AP2, AP3, AP4..., de acordo com a ordem das falas/vozes que aparecem nas transcrições de áudio do grupo focal. Já a professora da disciplina será identificada como Liz, para também preservar a sua identidade.

Por fim, embora minha pesquisa tenha como objetivo primordial retornar os dados gerados aos participantes, o retorno não pôde ser realizado até a defesa da dissertação devido às circunstâncias imprevistas, que afetaram o cronograma previsto deste estudo. Entretanto, reafirmo meu compromisso em garantir que todos os participantes receberão a devolutiva de seus dados em um momento oportuno, após a conclusão da pesquisa.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresento a análise dos dados referentes à entrevista realizada com a professora da disciplina de Seminário de Estágio em LI e com os Grupos Focais, os quais foram realizados com os alunos do 4º ano de Letras Português-Inglês, de uma universidade estadual do Paraná.

Primeiramente, apresento a entrevista feita com a professora da disciplina que, a partir das categorias analíticas, trago a análise e discussão do que foi tratado nas perguntas que nortearam a conversa. Na sequência, trago a análise dos Grupos Focais 1 e 2, com foco nas categorias analíticas, tendo como base as perguntas de pesquisa a serem respondidas ao final da dissertação.

4.1 ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA DISCIPLINA

Nesta seção, apresento as categorias analíticas com relação à entrevista realizada com a professora da Disciplina de Seminário de Estágio, do 4º ano do curso de Letras, de uma universidade estadual paranaense. Na análise da entrevista, identifiquei 14 categorias (identificadas com grafia em **negrito**) 21 subcategorias (identificadas com grafia em *itálico*) (Quadro 13). Trago para a análise e discussão essas categorias e subcategorias, tendo como base as perguntas utilizadas na condução da entrevista.

Com base na 1ª pergunta, “Na sua concepção, o que é ser professor de língua inglesa?”, evidencio que a professora da disciplina, doravante Liz, traz o conceito de Língua e Linguagem para discutir sobre ser professor de LI. Ela afirma que ser professor de LI é ser capaz de mostrar sua identidade por meio da língua. Nesse sentido, adoto a categoria **Concepção de Linguagem.** Especificamente, Liz define a LI como Língua Franca, idioma que amedronta, idioma com situações reais de uso, língua tradicional: gramática como base da aprendizagem. De acordo com Cogo (2012, p. 97-98),

> O ELF, por outro lado, é utilizado em contextos que, embora tradicionalmente ligados aos países do círculo em expansão (por exemplo, na Europa ou na América do Sul), não estão necessariamente localizados geograficamente, mas podem ser virtuais e de natureza transitória, e podem também envolver falantes da língua materna e de contextos pós-coloniais. [...] O ELF é, portanto, falado como uma língua de contacto por falantes de diferentes

> origens linguísticas e culturais, em que tanto a comunidade de falantes como a localização podem ser variáveis e não estão frequentemente associadas a uma nação específica. (tradução minha).[11]

Com isso, para Liz, a perspectiva do *inglês como Língua Franca* (ILF) é o que orienta a sua concepção sobre o idioma. Inferi que essa concepção adotada esteja pautada naquela trazida por documentos oficiais. Em seguida, Liz afirma que, embora sejamos falantes do idioma, não é preciso copiar o nativo na sua forma de falar, conforme apresenta o excerto a seguir:

> Segundo a BNCC o inglês é uma língua franca. Então eu vou tomar minha fala a partir da língua franca. Então, eu não acredito por exemplo um falante, estudante de inglês que precise falar como um nativo se comportar como um nativo, porque quem é o nativo que nós estamos falando, né? (Liz, L14-L17)

Ainda referente à mesma pergunta, uma nova categoria surge: **Identidade Docente**. Aqui, Liz considera que a identidade do professor é concebida por meio do desenvolvimento humano, cultural, identitário; e das experiências, práticas docentes. De acordo com a professora, a identidade docente constitui-se daquilo que o professor vive e experimenta, principalmente por meio da língua. Dessa forma, ser professor de LI ajuda na constituição da identidade do professor, ou seja, "na construção do ser".

> O ser professor de língua, é exatamente mostrar que a língua faz parte da sua identidade, a sua identidade é construída através das línguas, né? Das línguas, das linguagens, das vivências. Então, ser professor de língua inglesa ou de qualquer outra língua na verdade, é ajudar na construção da identidade daquele ser. (Liz, L16-L20)

A partir da fala da professora, trago uma citação de Flores (2015a, p.139), a qual afirma que "é essencial compreender o sentido de identidade na aprendizagem dos alunos em formação inicial e no modo como estes se desenvolvem como profissionais no contexto da prática" Com isso, para Liz, ser professor de LI está associado à questão da identidade docente, ou seja, significa que ele não consegue

[11]ELF, on the other hand, is used in contexts which, though traditionally linked with the expanding circle countries (for example in Europe or South America), are not necessarily geographically located but can be virtual and transient in nature, and can also involve speakers from both the mother tongue and post colonial contexts. [...]ELF, then, is spoken as a contact language by speakers from varying linguacultural backgrounds, where both the community of speakers and the location can be changing and are often not associated with a specific nation (Cogo, 2012, p. 97-98).

se desvencilhar de suas crenças, vivências, tornando-se uma constante na busca da constituição da sua identidade docente. Desse modo, esse professor carrega uma bagagem social, acadêmica e profissional.

Liz salienta a maneira como os alunos, na fase do ECS, se comportam com relação ao reconhecimento de sua identidade enquanto professor.

> É engraçado, porque enquanto eles estão no estágio de uma regência, por exemplo, depois de passar por observação, enfim, quando eles *tão* lá na regência, essa *chavinha* vira. Eu ouço coisas muito engraçadas, do tipo: "professora, eu nunca mais vou conversar na sua aula; "professora, desculpa todas as vezes que eu não *tava* prestando atenção", eu ouço isso desde 2017. (Liz, L55-L59)
>
> Então, sim, quando eles estão principalmente na regência, eles têm essa virada de estágio, mas voltando ao contexto como alunos, eles voltam a ser alunos. (Liz, L64-L65)

A expressão "a chavinha vira" remete ao modo com que os AP se reconhecem enquanto docentes. Por meio da regência, na visão de Liz, o aluno-professor se identifica com a profissão de professor. A partir disso, dessa experiência do momento prático, os AP reconhecem que alguns comportamentos em sala não são adequados para a postura que estão ocupando agora, ou seja, de professor. A "virada do estágio", na visão de Liz, representa esse momento da identificação com a identidade docente, do sentir-se professor de LI. Esse comportamento mostra que ainda não são em todos os momentos que os AP se identificam como docentes, embora seja essa a vontade da professora, já que ela sempre os vê assim: professores. Nesse caso, há, por parte dos alunos, o não reconhecimento da identidade docente, conforme os excertos a seguir.

> Então sim, às vezes eles se enxergam muitos poucos momentos, e eu digo poucos mesmo. Por mim, eu gostaria que fossem muito mais. Eu enxergo eles muito mais como professores do que eles mesmos. É muito engraçado isso. (Liz, L65-L68)
>
> Então, eles têm esses momentos de professor, que eles se enxergam como professor, mas ainda assim muitos momentos perante a mim eles voltam a ser alunos e acabo muito frustrada com isso, mas não frustrada assim, lógico que não frustrada completamente, mas assim, olho pra ele e falo assim, vejo um professor em você, eu fico frustrada por eles, não se verem mais professores, sabe. (Liz, L69-L74)

Conforme o que foi apresentado pela professora, embora haja a visão do ser professor, há conflito com o não reconhecimento da identidade docente. Tal fato pode

estar relacionado aos poucos momentos em que os AP se percebem enquanto docentes.

> Porque exatamente eles não se veem completamente como professores e até mesmo digo isso em alunos que já são professores ou que já fez outra graduação. E parece que no momento que eles são alunos, eles são alunos. (Liz, L77-L80)

Quanto à questão da identidade docente, a partir da fala da PD, trago o que Flores (2015a, p. 7) pontua sobre este aspecto:

> [...]a formação (e transformação) da identidade profissional constitui um elemento essencial a ter em conta nos programas de formação de professores. A literatura existente aponta para a formação da identidade como parte do processo de aprender a ensinar, com realce para a importância do contexto em que ocorrem o processo de aprender a ensinar e o processo de formação.

A autora destaca que a formação e transformação da identidade profissional são fundamentais nos programas de formação de professores. Quando os AP não conseguem se enxergar como educadores de fato, isso pode afetar negativamente seu desenvolvimento profissional. Ainda, ela indica que a construção da identidade é uma parte crucial do processo de aprender a ensinar, enfatizando que o contexto em que essa formação ocorre — como a experiência em sala de aula, as interações com colegas e a vivência das práticas pedagógicas — desempenha um papel significativo. Portanto, é essencial que os programas de formação considerem esses aspectos contextuais, ajudando os futuros professores a se reconhecerem em suas novas identidades, o que, por sua vez, impacta sua confiança e eficácia no exercício da profissão.

Diante desses contrastes, Liz faz uma avaliação sobre os AP no que diz respeito ao não reconhecimento da identidade docente:

> Uma das coisas que eu tento fazer tanto na aula de língua quanto na aula de seminário de estágio, é tentar colocar eles mais enquanto professor. Então, uma aula de língua, apresentação do trabalho eu não chamo de seminário, eu digo que o trabalho é dar uma aula. Vai empoderar eles. (Liz, L74-L77)

Por meio dessa descrição feita pela professora, é possível perceber seu esforço em oportunizar que os AP vivenciem à docência, tanto nas disciplinas de língua quanto na de estágio. Nesse sentido, ela reafirma sua visão do que é ser

professor de LI, lembrando-os de que o conhecimento dá acesso, abre caminhos e que os alunos-professores, são, de fato, professores de LI: “Conhecimento desbloqueia parte do mundo e vocês são professores. Não são estagiários, eu não chamo eles de estagiário não, *tá*? Eu chamo eles de alunos-professores” (Liz, L83-L85). Esse olhar da professora para seus alunos é muito importante nesse momento da formação. O reconhecer-se como professor vai além da fase da regência, ou de qualquer outro momento da formação. Esse reconhecimento precisa estar inerente aos alunos desde o início.

Outra categoria que surge para se definir o que é ser professor de LI é **Bases de Conhecimento.** A partir dela, a professora considera que ser professor de LI é ter uma gama de conhecimentos, tais como: de conteúdo; *transdisciplinar; plural, multilíngue, global, sem barreiras; documental; experiencial; teórico; prático; discente; e do contexto escolar.* Com base nisso, trago o que Shulman (2004) chama de base de conhecimento docente, de modo que tais conhecimentos sejam sistematizados e, então, são perpassados pela prática docente. Para o autor, os professores não se limitam a meros reprodutores de metodologias pré testadas na formação, mas sim, aquele que reflete, toma decisões e é capaz de solucionar os possíveis problemas durante sua prática. Desse modo, para Shulman (2004), é essencial que o professor abarque vários tipos de conhecimentos, a saber: de conteúdo, curricular, discente, pedagógico do conteúdo e pedagógico.

Portanto, ser professor de LI, na visão de Liz, não é só ter conhecimento de conteúdo, mas sim, contribuir para o desenvolvimento humano.

> Ser professora de língua inglesa é definitivamente construir um cidadão. Não construir, mas auxiliar, né? Porque a profissão não é feita só pela gente. Então aprende pelas outras disciplinas, mas é nesse sentido do quebrar padrões, quebrar o que se espera necessariamente daquele padrão ou estereótipos. Então, pra mim é mexer com a identidade, não é só construir, é mexer mesmo. E sempre vem para cutucar muitas vezes, né? (Liz, L23-L28).

Com base no excerto acima, compreendo que Liz visualiza o professor de LI como aquele que possui o conhecimento transdisciplinar, que vai além do conteúdo de sala de aula. Ao dizer “a profissão não é feita só pela gente”, Liz entende que a formação docente não depende somente dos professores formadores, mas envolve outros conhecimentos. Para ser professor, o conhecimento precisa ser plural, multilíngue, global, sem barreiras, de modo que

> Ser professora de língua inglesa tá completamente ligada à língua franca, à construção de identidade (Liz, L31-L32).

Outra questão que podemos evidenciar na fala da professora, diz respeito à **Acessibilidade cultural** que pode ser obtida por meio da aprendizagem da LI. Na sua concepção, ser professor de LI é oportunizar ao aluno aprendizagens não somente do idioma, mas o conhecimento de mundo, de culturas, além de permitir o acesso ao mundo.

> Eu digo que quando a gente aprende uma língua, no caso o inglês, ou qualquer outro conhecimento, na verdade, a gente desbloqueia uma parte do mundo. (Liz, L33-L34)
>
> Então, pra mim, qualquer conhecimento, mais específico a língua inglesa, você desbloqueia a parte do mundo, você desbloqueia, por exemplo, parte da internet. (Liz, L38-L39)
>
> Então, pra mim, eu penso dessa forma. Eu quero fazer uma analogia com os jogos. Você desbloqueia a parte do mundo, porque aquilo faz parte agora da sua identidade, consequentemente você desbloqueou uma parte. (Liz, L42-L45)

Neste último excerto, é importante destacar que não só a possibilidade da aprendizagem de línguas pode dar acesso e despertar o aluno para o mundo, mas também a professora reafirma sobre o desenvolvimento humano que, por sua vez, é considerado nesse processo de aprendizagem.

Com base no exposto, considero interessante a maneira como Liz pontua essa questão, considerando a visão do ser professor *versus* estágio supervisionado. Para ela, a palavra “estagiário” traz um sentido superficial da ação que os alunos desenvolvem durante a formação, por isso, ela prefere não os chamar de estagiários: “eu evito chamar de estagiário por conta disso, porque o estagiário tem esse estigma ruim, esse estereótipo ruim, e é uma pessoa que não sabe fazer” (Liz, L88-L90).

Sobre ser professor, Liz ainda menciona sobre a profissão docente, a qual, em sua visão, relaciona-se a um dom. É comum ouvirmos que para ser professor é preciso ter dom, embora esse “dom” seja confundido com a afinidade em lecionar, ou pela inspiração que teve em algum professor o qual a pessoa teve ao longo da vida escolar, ou até mesmo o fato de alguém da família ser professor. Tudo isso pode influenciar para que a pessoa escolha a profissão. Porém, para além do “dom”, ser professor requer estudo e formação. Com base nisso, a professora aponta que:

> Tem tantos alunos que não são iniciantes e tem alunos (eu não gosto também dessa palavra) mas que já vêm com aquele *dom.* Que a gente sabe que o dom não é dom, né, e sim muito estudo ou características que a pessoa tem e que com o estudo aprimora os métodos de dar aula. (Liz, L92-L95)

Portanto, Liz reconhece que o ser professor requer que o aluno tenha como características o estudo, principalmente, uma vez que este aperfeiçoa a prática docente. Ainda, com base no exposto pela professora nesta pergunta, ser professor de LI significa que a língua configura e define a sua identidade docente, faz de você um professor autêntico. Para além do dom em ser professor de LI, a experiência e as bases de conhecimento são essenciais ao fazer docente. Em suma, de acordo com Liz, ser professor de LI requer: 1. conhecer sobre a concepção de inglês como língua franca; dominar vários tipos de conhecimento; oportunizar acesso cultural aos alunos; valorizar as experiências pedagógicas como espaços para constituição da identidade docente.

Com relação à 2ª pergunta, “Como a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa contribui para a formação do professor de Inglês da Educação Básica, e outros contextos de ensino?”, Liz aborda em sua resposta os tipos de conhecimento resultantes da disciplina. Assim, adoto a categoria **Bases de Conhecimento** para discutir sobre eles. Na sua concepção**,** a disciplina de Seminário de Estágio contribui para a formação do professor de LI por meio do acesso e desenvolvimento de vários tipos de conhecimento, a saber: de conteúdo; *transdisciplinar; plural, multilíngue, global, documental; experiencial; teórico; prático; discente e do contexto escolar*.

Quanto aos conhecimentos teórico e prático, a professora discorre sobre as discussões que ocorreram durante as aulas sobre esses tipos de conhecimento, as quais tinham como base os textos lidos pelos alunos e trabalhados em sala. Ao abordar as diferenças entre teoria e prática, Liz percebe o quão útil é essa discussão, bem como a condução das aulas, uma vez que os AP podem contribuir com suas experiências e vivências.

> O que a gente discutiu era um texto que eu não vou lembrar qual é, mas a gente estava falando sobre a diferença entre teoria e prática. E a gente chegou em conversas muito interessantes, tanto com o 3º, quanto com o 4º ano, fazendo essa diferenciação. (Liz, L110-L112)

Nessa perspectiva, Flores (2015a, p.4) fala sobre os momentos em que os AP têm a oportunidade de serem ouvidos e que, partilhar suas experiências torna-se uma prática valiosa neste momento da formação inicial: “deve dar-se especial atenção às oportunidades e experiências para apoiar e ajudar os futuros professores a ‘tornarem-se’ bons professores, o que implica uma mudança pessoal e profissional, e não apenas a aquisição de ‘saberes’ sobre o ensino.”

Além do conhecimento teórico e prático, a professora afirma que a disciplina também oportunizou a aprendizagem sobre currículo e documentos oficiais, onde os AP tiveram acesso a esses documentos, considerando suas premissas e concepções voltadas à formação docente.

> A gente distinguiu o que é a ação, o que é teoria e o que é prática. Então, teoria seria, em partes, o que a gente vê nos documentos oficiais, nas leituras que a gente faz na disciplina de seminário, mas a prática também vem dentro da disciplina, porque enquanto a gente está discutindo, enquanto a gente *tá* aplicando aqueles conhecimentos, de alguma forma a gente está praticando eles (Liz, L116-L120).

Percebo que a professora discute aspectos teóricos com base nas perspectivas teórico-metodológicas que estão nos documentos oficiais e nos textos discutidos em sala de aula. Observo ainda que a disciplina contribui para a prática docente, uma vez que ao discutir os textos, os AP colaboraram com seus conhecimentos, suas experiências. Nesse sentido, embora Liz afirme que a disciplina seja de cunho teórico, ela também propicia conhecimento prático e experiencial por meio das vivências dos alunos-professores, uma vez que vários deles já atuam em sala de aula, seja em contextos de escola pública, privada, e escolas de idiomas.

> Ao mesmo tempo, como ela é muito gostosa, porque a gente consegue discutir o tempo todo, discutir, conversar, né? A gente pratica, porque eu não sei se você vai fazer essa pergunta, mas eu já vou me adiantar, então o que que é essa disciplina? É a construção da identidade do professor. É pra isso que ela serve. Teoria, a prática vem de uma conversa nas trocas, nas exposições pra construção da ação deles que vai acontecer lá na regência. (Liz, L128-L133)

Aqui, noto que a professora, além de salientar que a disciplina contribui para o conhecimento teórico e prático dos alunos-professores, há o reconhecimento de que esses conhecimentos se dialogam entre si, de modo que um está interligado ao outro. Esse diálogo entre teoria e prática acontece de forma prazerosa, aos seus

olhos, pois ocorre por meio de conversas, discussões e reflexões que se tornam, de certo modo, uma socialização de vários tipos de conhecimento que os alunos-professores carregam consigo.

Ainda, Liz considera que a disciplina de Seminário de Estágio é benéfica para a construção da identidade docente, a qual ocorre por meio das discussões dos textos lidos em sala, servindo de base para a prática docente dos AP em sala de aula. Desse modo, ela reforça a ideia de que a disciplina não é toda fundada na teoria, mas sim, na junção do conhecimento teórico e prático.

> Então, pra mim, ao meu ver, nós estamos não só na teoria. A gente *tá* na teoria e na prática. (Liz, L138-L139)
>
> Então, pra mim, a disciplina de seminário de estágio ajuda teoria, prática, conduzindo para ação. (Liz, L149-L150)

Nesse sentido, para a professora, a disciplina é a mola propulsora da prática docente, pois é ela que direciona as ações dos APpor meio da via de mão dupla entre teoria e prática. Nesse contexto, remeto-me ao que Flores (2015b) traz sobre a importância de dar voz aos alunos-professores. Isso permitir que eles expressem suas opiniões e reflexões, e a professora da disciplina pode identificar as necessidades e preocupações dos estagiários, ajustando o conteúdo e a abordagem pedagógica para melhor atendê-los. Essa prática estimula a reflexão crítica, essencial para o desenvolvimento profissional e para a construção da identidade docente. Na visão da autora, é essencial:

> [...] dar voz aos futuros professores e explorar essa voz no contexto da formação inicial constitui uma estratégia útil para os formadores de professores melhorarem as suas práticas de formação e explorarem oportunidades para a aprendizagem produtiva. (Flores, 2015b, p.4)

Ainda com relação à segunda questão, Liz menciona o papel do Estágio na trajetória dos alunos-professores, bem como os dilemas enfrentados na disciplina. Para ela, é no momento do estágio que os AP se deparam com a realidade de sala de aula e vivenciam a teoria com a prática. A professora compreende que ele é o maior responsável pela prática pedagógica (conhecimento prático; experiencial).

> O estágio é que vai fazer a ação necessariamente e aquela frase do “na prática a teoria é outra”, a gente chegou à conclusão que sim e não (Liz, L139-L140).

Aqui, percebo que tanto a professora quanto os AP concordam que a prática se diferencia da teoria vista e discutida em sala, ao mesmo tempo que elas se associam e mantêm uma relação estreita entre si. Liz constata que a ação docente é vista no momento do estágio, ou seja, o conhecimento prático e experiencial se dá por meio do estágio. Os alunos-professores, por sua vez, concluem que há momentos em que a teoria e prática se combinam e outros em que elas se diferem, na compreensão de Liz.

No que diz respeito à dicotomia teoria x prática, surgem algumas questões que chamamos de dilemas. Para a professora, o plano de aula que é elaborado e/ou pensado pelos AP é diferente do plano de aula que é, de fato, executado em sala de aula, no momento do Estágio, por isso surgem os dilemas. No trecho a seguir, é possível verificar os dilemas citados pela professora, os quais são enfrentados pelos alunos-professores.

> Eu perguntei pra eles: “tudo que vocês estudaram pra construção do material didático...” (Então, foi uma conversa muito boa, porque foi depois de todo processo, depois do processo do estágio). Então, eu perguntei pra eles: “tudo que vocês estudaram ou tudo que vocês confabulavam que poderia acontecer, o que poderiam perguntar pra vocês em sala de aula, aconteceu?” “Não”. “Vocês sabiam muito mais do que expôs, né?” E eles todos concordaram com isso. Então, será que necessariamente na prática a teoria é outra? Não. A teoria ela só está didatizada de outra forma. E às vezes reduzida, mas não reduzida no sentido de simplificar, mas não ter tempo e espaço pra passar todo aquele conhecimento que você tem. (Liz, L140-L149)

Conforme exposto acima, os AP, na concepção de Liz, chegam à conclusão que muito daquilo que é pensado no planejamento das aulas para a regência não é colocado em prática. Os AP conseguem perceber que todos os tipos de conhecimento que constroem ao longo de suas experiências não são mobilizados durante a regência. Com isso, a professora afirma que a maneira como a teoria é ensinada, colocada aos alunos, é diferente, fazendo parecer que ela não se aplica à prática. Ainda, justifica a maneira como a teoria é apresentada aos AP ao afirmar que o tempo e espaço são poucos para abordar e discutir todo o conhecimento que eles dispõem e, consequentemente, o plano de aula pensado/elaborado torna-se diferente do plano de aula, de fato, executado.

Baseado no exposto pela professora, nesta segunda pergunta, a disciplina de Seminário de Estágio contribui na e para a formação dos futuros professores de

maneira a ofertar as bases de conhecimento necessárias e que, embora haja alguns impasses nas questões relacionadas a conteúdo, tempo e espaço na própria disciplina, é possível afirmar que os AP têm a oportunidade de aprender a ser professor com base nas discussões teóricas realizadas em aula e nas práticas pedagógicas vivenciadas durante o estágio.

No que concerne à 3ª pergunta, “Quais referenciais teóricos/autores/literatura especializada são utilizados na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado?”, Liz apresenta uma lista dos materiais de apoio utilizados na disciplina ao longo das aulas. Nesse sentido, retomo a categoria **Bases de conhecimento** para caracterizar esses momentos em que ela cita a base teórica utilizada em suas aulas, bem quando cita as resoluções e documentos oficiais utilizados. Especificamente, Liz cita os *documentos oficiais* que são lidos e discutidos em suas aulas, os quais são categorizados como *conhecimento curricular*.

> Então, 3º ano a gente trabalha PCN, DCE e BNCC enquanto documentos oficiais. (Liz, L184-L185).
>
> A Lei de Diretrizes e Bases, a 11788, que é a definição, classificação e relação aos estágios (Liz, L210-L211).
>
> As DCN pra formação em nível superior das licenciaturas, também temos a das licenciaturas e essa das licenciaturas é a de 2015, e aí tem a de 2019 que é a resolução CNE nº 02/2019 (Liz, L213-L215).
>
> Enfim... então, a gente iniciou pelas leis, aí depois a gente foi pra OCEM[12]” (Liz, L 222), “E depois a gente foi pra BNCC e aí focado no ensino médio, né? (Liz, L224).

Em seguida, ao ser lembrada que os participantes da pesquisa seriam os alunos do 4º ano, ela corrige:

> Tá. Então, 4º ano é BNCC. Não, OCEM. (Liz, L192)
> Desculpa, deixa eu só ver aqui. Tem que olhar nos materiais. Na verdade, são as leis sobre estágio. (Liz, L194-L195)

Na sequência, retomo a pergunta com o intuito de saber quais autores e bases teóricas, além dessas mencionadas, são utilizadas nas aulas. Assim, utilizo a

[12] As Orientações Curriculares para o Ensino Médio foram elaboradas a partir de ampla discussão com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica. O objetivo deste material é contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf

categoria *conhecimento teórico* para representar os textos de base primária e secundária que utiliza em suas aulas.

> São os textos do interacionismo sócio discursivo. Nós trabalhamos com as sequências didáticas, então, autores do interacionismo sócio discursivo são nossas bíblias. São Bronkart, mas assim, claro que não trago textos necessariamente deles, porque são muito difíceis. Então, algum texto ou outro do Bronckart tem, algum texto ou outro do Schneuwly tem, claro que aquele texto de Dólz, Noverraz e Schneuwly de 2004 que é sobre as sequências didáticas, eles leem, mas geralmente eu trago autores que escrevem sobre o ISD, né? (Liz, L230-L236)
>
> E a nossa principal fonte ainda vai ser o ensino por gêneros, né (Liz, L250)
>
> Então, eles não têm tanto acesso direto a esses textos cânones, digamos assim, tem mais quem fala sobre, tem Cristóvão, Stutz, Barros, ah (...) que mais? Enfim eu trago mais esses textos (Liz, L240-L242).
>
> Aí a gente fala também sobre aquisição de aprendizagem, as teorias da aquisição da aprendizagem, métodos de ensino. Eu não vou te dizer um autor necessariamente porque são textos “Ah, esse é interessante”, condensa várias coisas, porque a gente não tem tempo pra ver cada uma das metodologias, bonitinha, uma por vez não. A gente vê um pouquinho de cada uma, porque são muitas, né? (Liz, L244-L248).

Outro tipo de *conhecimento* evidenciado na fala de Liz diz respeito ao *prático,* ou seja, ao ser questionada sobre a base teórica que ancora a disciplina de estágio, ela comenta sobre situações vivenciadas e atividades desenvolvidas durante as aulas com o intuito de explicitar como trabalha com os documentos e textos teóricos.

> [...] o que eu tento passar é: vamos construir a nossa identidade enquanto professor. OK? Vamos aprender o que que está nesses documentos oficiais, vamos tentar praticar um pouquinho, mas a gente não consegue fazer muito. A gente não consegue fazer muito porque o tempo acaba assim. Então, a aplicabilidade do conteúdo, a análise do conteúdo é muito difícil. Então, a gente acaba muito ficando na discussão, em conversas, porque essa troca de experiência é o máximo que eu consigo oferecer pra eles, e a troca de experiência comigo, com eles e entre eles mesmos, sabe? Então, uma das práticas que a gente faz na disciplina de seminário é: eu passo os textos, divido em perguntas norteadoras e a gente vai discutindo sobre elas. (Liz, L300-L308)

Por fim, Liz relata, ainda exemplificando sua prática pedagógica na disciplina, sobre como é a dinâmica ao longo das suas aulas, e o quanto isso enriquece o processo de formação docente. As discussões em sala, baseadas nos textos estudados, de fato exerciam um papel muito importante para a prática do seminário e a aprendizagem dos AP.

> Porque era muito gostoso de discutir as coisas com eles, falar as coisas pra eles e ai um intervinha e dava a sua experiência e o outro puxava um gancho e dava sua experiência. Era muito rico, muito, muito rico. Eu acho que, de verdade, eu nunca tive uma sala de seminário de estágio tão gostosa de trabalhar nesse sentido. (Liz, L322-L326)

O conhecimento prático, mencionado pela PD, é abordado por Shulman (1986), e trata-se de um componente essencial na formação de professores, pois abrange a capacidade de integrar teoria e prática em contextos escolares. Shulman destaca que esse tipo de conhecimento não se limita ao domínio do conteúdo, mas envolve também a compreensão das estratégias pedagógicas e a habilidade de adaptar o ensino às necessidades dos alunos. Ele introduz conceitos como o "conhecimento do conteúdo pedagógico", que enfatiza a importância de saber como ensinar determinado conteúdo de forma eficaz.

Com base na 4ª pergunta, “O que é ensinar uma língua estrangeira nos dias atuais?”, Liz discorre sobre suas impressões a respeito da profissão, ao passo que apresenta relatos da sua experiência enquanto docente. Nessa perspectiva, evidencio novamente a categoria **Concepção de linguagem** Liz menciona o *ILF*; *Inglês padrão* (regras)/que amedronta; uso do inglês em situações reais de uso e Concepção de língua tradicional: gramática como base da aprendizagem. Para ela, o ILF é colaborador no processo de construção da identidade docente, por isso, usa essa concepção em suas aulas.

> Então, pensando no inglês enquanto língua franca é que estamos construindo identidade, é isso que eu tento passar pros meus alunos. Tentar o mínimo até o final do estágio. (Liz, L334-L336)

Apesar disso, ensinar uma LE, na visão da professora, é ainda carregar o estigma de Inglês padrão, munido de regras e exigências, de modo que o idioma acaba se tornando algo que amedronta os alunos-professores. O excerto a seguir mostra como a professora percebe essa questão, exemplificando a situação quando os futuros professores vão para a regência.

> Nós vamos resolver a escola quando a gente vai pra escola? Nós não vamos resolver a escola quando vai pra escola. A gente passa pouquíssimo tempo na escola. A gente passa seis aulas na escola, na regência, né? O que a gente faz em seis aulas? Muito pouco. Então, é isso que eu tento passar pra eles, OK? Nós vamos cumprir com que o professor regente nos pede, e a gente vai lá não pra amedrontar aluno, não pra dizer que inglês é difícil, mas pra fazer aquele carinho e tentar conquistar o aluno. Seja pra nós mesmos

> desenvolvermos o estágio, seja pra quando nós saímos da escola, aqueles alunos terem um pouquinho de visão diferente sobre a língua, porque a gente sabe o quanto o inglês amedronta. (Liz, L336-L344)

Liz expõe, aliado à essa ideia, o seu próprio sentimento quanto ao uso da LI ao dizer: “Eu falo o meu inglês” (Liz, L409). É possível apreender que a concepção de língua está voltada para o ILF, aquele usado para a comunicação entre falantes não-nativos. Assim, percebo que, na sua visão, ser professor de LI é fazer o uso desse inglês que não amedronta, que serve para a comunicação/interação em situações reais de uso. Algo interessante em sua fala é o fato de que, embora seja consciente do ILF, de ensinar o inglês para situações reais de uso, desmistificando a ideia de que inglês amedronta, ela demonstra um certo apreço pelo uso da gramática ao ensinar o idioma.

> E eu adoro uma gramática! Confesso que eu adoro uma gramática (Liz, L419).

Em adição a essa visão da gramática, ela afirma que a gramática pela gramática não é o ideal, mas que fica a critério do aluno enquanto futuro professor de LI adaptar isso na prática docente.

> Eu sei que não é, mas aí eu falo: oh gente, vocês vão saber a gramática, aí vocês vão adaptar pra vida de vocês. Mas realmente a ideia é a construção da identidade e tirar esse medo. Tirar esse medo, porque o medo quando ele pega o aluno aí sim tu não desenvolve nada. (Liz, L425-L428)

Com esse relato, Liz afirma que o ensino da gramática em uma concepção mais normativa também faz parte da sua prática pedagógica. Isso acaba contradizendo a ideia do ILF, e volta aos pressupostos de um idioma engessado, limitado a regras baseada em modelo de falantes nativos. Consoante a isso, trago uma outra fala da professora que demonstra essa concepção de língua tradicional, onde a gramática é a base da aprendizagem.

> Então, realmente eu tento, mas eu amo minha gramática. Amo minha gramática, mas eu só quero que o aluno fale que tá tudo bem em falar se não souber, tá tudo bem em perguntar. E eu falo, a prova é você e você, infelizmente, né, mas na vida real não é assim (Liz, L436-L439).

Por fim, Liz também menciona a questão da tecnologia, ou seja, para ser professor de LI é importante saber usá-la em suas aulas em benefício da aprendizagem de línguas, ou seja, para ela, ser professor de LI é também fazer uso da tecnologia em sala para contribuir na aprendizagem docente. Assim, outro tipo de conhecimento faz parte da aprendizagem docente: **conhecimento tecnológico/digital.**

> É importante também saber lidar, por exemplo, com a tecnologia pra poder ter como aparato dentro de sala de aula ou na vida, em qualquer lugar. (Liz, L449-L450)

Portanto, diante do que foi apresentado pela professora, ensinar uma língua estrangeira nos dias atuais é estar atento ao uso das tecnologias, a fim de extrair o máximo em benefício da aprendizagem do idioma; é também reconhecer que a aprendizagem docente se faz também ao longo da experiência adquirida, pois a insegurança, muitas vezes, é responsável pelos entraves no ensinar; que o ensinar ainda é muito embasado pelo foco gramatical, é o que norteia o ensino da LI; e quem, embora haja o estigma do inglês padrão, é preciso reconhecer a concepção do inglês como língua franca, ou seja, o inglês para comunicação, o inglês da vida real.

A respeito da 5ª pergunta, “Que momentos/espaços da disciplina foram disponibilizados para os AP sobre a prática docente?”, Liz discorre sobre a organização da disciplina, como ela acontece e se há o momento de reflexão da prática docente por parte dos AP. De acordo com a professora, a disciplina é um espaço para refletir sobre vários aspectos (**reflexão sobre a ação**), a saber: *ação docente, produção de material didático, teoria x prática e aprendizagem docente.*

Para a professora, ao longo de todos os bimestres, a Disciplina de Seminário de Estágio disponibilizou espaço/momentos aos AP para refletirem sobre a ação docente. Ela afirma que a disciplina oportuniza, integralmente, aos alunos a prática de reflexão sobre a ação. Neste momento, fica claro o envolvimento da professora formadora no processo de aprendizagem dos alunos, ao oportunizar momentos reflexivos sobre a formação docente e o processo de ensino e aprendizagem. Schön (1983) discute os conceitos de “reflection on action” e “reflection-in-action”, ou seja, é importante que o AP seja capaz de refletir sobre as atividades/práticas antes e durante sua ação como professor. Pautado nessa ideia, Zeichner (2003) afirma que

> O movimento da prática reflexiva envolve o reconhecimento de que os professores devem desempenhar um papel ativo na formulação do objetivo e do resultado do seu trabalho, que os professores precisam desempenhar papéis de liderança na reforma escolar. A reflexão também significa que a geração de novos conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem não é propriedade exclusiva de faculdades, universidades e centros de investigação e desenvolvimento, um reconhecimento de que os professores também têm teorias que podem contribuir para a construção de um conhecimento comum sobre boas práticas de ensino (tradução minha) (Zeichner, 2003, p.7).[13]

No intuito de demonstrar esses momentos de reflexão dos AP, Liz faz uma breve descrição da metodologia da disciplina e das estratégias de ensino usadas para o andamento das aulas.

> Textos, perguntas norteadoras, cada um ficava com uma pergunta. Então, nenhum momento eu dei aula sozinha. Tanto que eu nem dou a resposta. Então, quem comenta sobre o texto são eles. Eu só vou cortando ou ajudando a focar ou cortando as arestas ou como “olha, talvez vamos tentar por outro lado”, quando a resposta não está vindo adequada ao que está no texto, então é isso. (Liz, L493-L498)

Da maneira como a professora descreve a rotina das aulas, percebo que os AP são orientados, a partir dos textos base, a olharem para a prática docente, colocarem suas experiências, construírem conhecimento com a medicação da professora. Essa mediação é confirmada quando ela diz “O meu papel é organizar o pensamento, mas a disciplina inteirinha foram eles que construíram” (Liz, L498, L499). Segundo a professora, durante todos os bimestres, os AP tiveram espaço para refletir sua prática docente na disciplina, de modo que ela, ao longo das aulas, possibilitava estratégias ou metodologias que traziam essas discussões para que eles se tornassem agentes do seu conhecimento, tivessem mais autonomia e ela sendo a mediadora desse processo de produção de conhecimento e da reflexão sobre a prática. Nesse sentido, adoto a categoria **reflexão sobre a ação**/**prática reflexiva** para abarcar os momentos na disciplina voltados para promover aprendizagem docente.

Nesse sentido, compreendo que a disciplina de Seminário de Estágio tem essa preocupação em levar o futuro professor a pensar sobre a sua ação, de maneira

---

[13] The reflective practice movement involves a recognition that teacher should play active role in formulating the purpose and end of their work, that teacher need to play leadership roles in school reform. Reflection also signifies that the generation of new knowledge about teaching and learning is not the exclusive property of colleges, universities, and research and development centers, a recognition that teacher have theories too, that can contribute to the building of common knowledge about good teaching practices (Zeichner, 2003, p.7).

coletiva, de modo a ouvir outras experiências, compartilhar conhecimento, tudo isso atrelado à teoria que a disciplina apresenta. Dessa forma, verifico que mesmo esses alunos não indo para escola, e não sendo, ainda, professores, eles discutem sobre seu olhar enquanto AP até então, ou seja, a disciplina é o espaço ideal para eles fazerem essas discussões sobre a prática docente.

Em seguida, a professora relata a respeito da produção de material didático, ou seja, os instrumentos utilizados, produzidos, pensados pelos AP para o momento da regência. A reflexão também acontece nesse momento de produção, pois os AP conseguem estabelecer relação com o que veem na disciplina e o que produzem para a regência.

> Aí quando eles estão construindo material, a gente está falando sobre assunto X, mas eles conseguem fazer o gancho lá com o material, com o que eles estão fazendo. (Liz, L510-L512)

É muito interessante esse movimento feito pelos AP, uma vez que percebem, na preparação das aulas para a regência, a aplicabilidade da teoria vista/discutida/estudada em sala, ou seja, teoria e prática como uma via de mão dupla, juntas na construção da aprendizagem docente.

Concluo que essa reflexão ocorre por meio da leitura dos textos base da disciplina e do compartilhamento de experiências enquanto **alunos** e/ou enquanto **professores em pré-serviço.** A espontaneidade, mencionada pela professora, se refere à maneira livre que os AP se expressam, trazendo suas reais experiências quanto à ação docente. O olhar crítico que eles têm sobre alguns pontos também é fruto dessa maneira como a disciplina de Seminário de Estágio proporciona esses espaços de reflexão. A professora confirma isso ao dizer que “eu acredito que essa disciplina é 100% voltada para discussão da docência” (Liz, L529-L530).

> [...] até o ano passado, 2021, o estágio e a disciplina eram a mesma coisa. E aí naquela época eles construíam relatório, não que agora eles não construam, mas eles construíam o relatório para a disciplina. Então, anteriormente, tinha as mesmas perguntas norteadoras dos textos, mas elas iam direto pro relatório. Então, eu dava aula, eu falava e eles faziam pequenos comentários. (Liz, L530-L534)

Conforme exposto pela professora, a disciplina passou por algumas mudanças, na qual sua ementa e conteúdo sofreram alterações com vistas a uma melhor organização. Assim, a disciplina é separada do estágio, ou seja, o estágio é a regência

propriamente dita, onde os AP, em duplas, escolhem um professor para orientá-los na organização das aulas de regência, observação, enquanto a Disciplina de Seminário de Estágio é o momento de aprendizagem dos AP, no que diz respeito à aplicabilidade da teoria na prática da regência, analisar e discutir o que é a ação do professor, leitura e discussão de textos base.

Assim, compreendo que a professora vê na disciplina uma oportunidade de dar autonomia a esse aluno quando ele está sendo avaliado na disciplina. Eles são avaliados a partir de perguntas feitas com base nos textos estudados e discutidos previamente, e que, a partir disso, oralmente, fazem a apresentação dessa discussão, seguida da avaliação escrita, onde dissertam a respeito do tema trabalhado no bimestre. Avalio como interessante a maneira como a disciplina é flexível e possibilita a professora trabalhar diferentes métodos avaliativos, garantindo a participação dos alunos, de maneira dinâmica e diferente das avaliações regulares.

Ao contextualizar qual o espaço que a disciplina oferece à reflexão, Liz faz uma descrição onde apresenta os tipos de atividades que são trabalhadas, no qual, nesse novo formato ela consegue trabalhar com avaliações formais e informais, sendo possível perceber a relação entre o que é discutido em sala e o que os alunos colocam em prática. Com isso, vejo a satisfação da professora e afirmação do espaço que a disciplina oportuniza aos alunos para a discussão da prática docente (**reflexão sobre a ação**). É nítido o contentamento e realização de Liz com relação ao formato da disciplina, da maneira como permite que ela trabalhe de maneira ajustável às necessidades dos APpara contribuir no processo de formação docente. Percebo que a mudança dos moldes da disciplina proporcionou maior empatia da professora com relação ao estágio. Aqui a professora faz uma apreciação sobre a disciplina, de modo a ressaltar as vantagens da metodologia, do espaço oferecido para essa dinâmica.

> Nossa, como essa disciplina é gostosa. A segunda-feira pra mim era ótima. Eu posso dar aula de língua também que é maravilhoso. (Liz, L557-L578).

Além de oportunizar reflexão sobre a prática, a disciplina oportuniza que os alunos, em contato com o contexto escolar, tenham acesso a um tipo de **conhecimento denominado prático; experiencia**l. Nesse sentido, os alunos adquirem a compreensão do que é a realidade escolar, o espaço, organização, ou seja, tudo o que compõe a rotina escolar.

> Ah, é que eu falei da teoria, da prática. Querendo ou não, a gente também pratica a discussão no conselho de classe, a gente pratica a discussão em reuniões da escola. Porque cada aluno ali tinha a sua opinião e queria se posicionar, queria mesmo, não é que eu tinha obrigado a se posicionar, eles mesmo queriam se posicionar. Então, querendo ou não, eu não tinha pensado nisso, mas a gente também tá praticando essa fala que eles vão precisar ter nas escolas. (Liz, L567-L572)

O que vejo aqui é que a professora compreende que as discussões feitas ao longo da disciplina podem repercutir nos momentos em que esses futuros professores estiverem em situações comuns da escola como: conselho de classe, reuniões pedagógicas, ou seja, momentos em que eles terão que se posicionar. Com isso, há também, na visão da professora, a prática. Nesse sentido, Liz tece **avaliações** sobre a *disciplina*, no que se refere aos benefícios que ela proporciona na aprendizagem dos futuros professores.

> Durante o planejamento a gente pode ou não dar a nossa opinião. Eu acredito realmente que essa disciplina, tanto de língua portuguesa quanto essa de língua inglesa, ajudou ele sim, e vai ajudar eles a saber se posicionar, realmente porque não deixava de ser. (Liz, L576-L579)

Percebo que, para a professora, ela tanto aprecia a disciplina quanto avalia ao considerar que ela auxilia os AP a serem mais ativos nas discussões e posicionamentos, ao passo que os deixa mais autônomos e participativos.

Outro aspecto evidenciado na fala da professora é a **aprendizagem docente,** pois ela, ao avaliar a disciplina, considera que os AP aprendem por meio de suas vivências, mesmo quando há aqueles que ainda não deram aula. Nesse caso, Liz considera que a aprendizagem docente vem das vivências enquanto aluno da graduação, da escola etc, ao se embasar nas práticas docentes de seus professores. Por meio da disciplina, eles aprendem sobre ser professor e a se identificar com essa profissão.

> E não anular as vivências. Porque dizer pra eles: “ah você nunca deu aula?” “Não, nunca dei aula.” “Mas por quê?” Porque você sempre foi aluno, mas você tem experiência, você tem a sua experiência enquanto aluno também vale como professor, porque eu enquanto aluna da graduação, e até mesmo da escola, tem coisa que os meus professores fizeram comigo que eu nunca vou fazer com os meus alunos, porque enquanto aluna eu não gostei. Da mesma forma que, por exemplo, tem práticas de uma professora de biologia, nem de língua era, que ela tinha conosco que eu carrego até hoje, como professora. Então você tem experiência. (Liz, L584-L591)

A maneira como a professora expõe sua visão sobre a **aprendizagem docente** coaduna com a afirmação de Flores (2015a, p. 4).

> Aprender a ensinar constitui um processo complexo e multifacetado que começa antes da entrada num curso de formação inicial de professores e é influenciado por um conjunto de variáveis, de perspetivas, de crenças e de práticas, por vezes conflituais, que marcam a transição de aluno a professor.

O processo de aprender a ser professor leva em consideração não somente as experiências e vivências enquanto alunos do curso de licenciatura, mas também aquelas experiências de outros espaços, como a escola, por exemplo: “Não é porque você só foi aluno. Você tem experiência, porque aluno também é o reflexo do professor” (Liz, L593-594).

A aprendizagem por meio da observação (*apprenticeship of observation*), termo cunhado por Lortie (1975)[14], refere-se ao conhecimento adquirido enquanto alunos da educação básica, por meio da observação das práticas de seus professores. Flores (2015a, p. 4) afirma a aprendizagem por meio da observação ocorre

> [...] durante a experiência escolar no contexto da sala de aula onde os futuros professores observaram a atuação dos seus professores. Esta cultura latente é reativada durante a formação inicial persistindo ainda na prática profissional (Lortie, 1975), o que, muitas vezes, se associa à influência ténue da formação inicial na alteração de crenças e teorias implícitas sobre o ensino e sobre o processo de tornar-se professor.

Nesse sentido, compreendo que, para Liz, o aprender docente vem da observação. Nesse sentido, você aprende a ser professor ainda enquanto aluno por meio do que você vê nos professores que por você passaram, por meio da observação da prática do outro. Mais uma vez, vejo a teoria e a prática dialogando nessa observação, nesse aprender a ser professor, pois os AP têm o contato com a sala de aula desde muito antes da regência, ou seja, ainda enquanto alunos. Ao estarem no momento do estágio, a teoria vista em sala e a prática advinda das suas vivências atuam na identificação das dificuldades e possíveis soluções de problemas.

Ao retomar a pergunta “Que momentos/espaços da disciplina foram disponibilizados para os AP sobre a prática docente?”, evidencio que a professora

[14] “[...] describes the phenomenon whereby student teachers arrive for their training courses having spent thousands of hours as schoolchildren observing and evaluating professionals in action” (Borg, 2004, p. 274).

reconhece que há a aprendizagem docente em vários momentos da disciplina, sendo oferecida aos futuros professores por meio da observação, da produção de material para a regência, da reflexão sobre a prática, das leituras de textos, compartilhamento de experiências, dentre outros.

No que se refere à 6ª pergunta, “Com relação às atividades e os planos de aula desenvolvidos para a regência, que momentos da disciplina houve espaço para discussão e elaboração dessas atividades, e qual a perspectiva teórica que norteou essas discussões?”, observo que a professora cita o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e outras perspectivas teóricas enquanto norteadoras do desenvolvimento das atividades e planos de aula. Ela faz uma retrospectiva nos conteúdos vistos pelos alunos, mesmo quando ainda estavam no 3º ano, de modo remoto. Nessa época, o ISD já havia sido introduzido a eles, uma vez que foi a base para os planos de aula da regência. Então, no 4º ano, a disciplina abriu espaço para que a professora abordasse mais aspectos metodológicos no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

> Então eu vou ter que voltar no ano anterior, que eles estavam no 3º ano, estavam no remoto. Então, quando eles estavam lá no 3º ano a gente introduz a eles ao ISD que são as nossas bases teóricas pro estágio, né? Então, eles já vêm com esse conhecimento de um ano. Também fizeram estágio no ano anterior, então eles sabiam desenvolver sequências didáticas pela experiência do ano anterior. E os momentos da disciplina então que isso é visto é no 3º ano, e depois no 4º ano nós temos o segundo bimestre que foi sobre metodologias até que eu te falei que a gente já tinha trabalhado metodologias, ensino e aprendizagem, teorias, enfim... (Liz, L602-L609)

Além disso, a professora traz outras perspectivas teóricas que norteiam a discussão e elaboração dos planos de aula. Tais perspectivas levam em conta questões relacionadas às sequências didáticas, gêneros textuais e metodologias. Nesse sentido, em termos de categorias, nomeio esses momentos em que Liz aborda os conceitos teóricos como **literatura especializada.**

> Então, no segundo bimestre eles tiveram isso e no terceiro bimestre eles tiveram os textos sobre capacidade de linguagem. Então, entender quais são as capacidades de linguagem que nós podemos desenvolver com os nossos alunos. Eles tinham que trazer uma atividade, um exercício e mostrar quais eram as capacidades de linguagem que haviam naquele exercício ou naquela atividade. Então, basicamente foram esses os momentos sobre o plano de aulas, atividades, exercícios, por exemplo O que tem que ter em uma sequência didática e quais são as outras metodologias que ele também acaba trabalhando na sequência didática, por mais que a abordagem seja de

> gêneros, a gente incorpora várias metodologias né? E a gente não precisa utilizar apenas uma, né?. (Liz, L609-L618)

Ao focar nos planos de aula, Liz apresenta alguns dilemas, divergências entre o que se discute na universidade e as especificidades do contexto escolar, bem como a questão do currículo das escolas, em que o plano de aula pensado/elaborado pelos AP é diferente do plano de aula que é, de fato, executado. Além disso, na fala da professora, fica claro a presença de uma hierarquia, ou seja, há a presença de um currículo formal ideológico nas escolas, conforme apresento a seguir, nos excertos:

> Seja pelo que o professor regente acredita, seja pelo que o estado está obrigando os professores a fazer, então eu tenho um pensamento eu exponho pra eles pelos textos, mas o que a gente vai fazer efetivamente não vai depender só de mim nem só deles, né, ou só do professor regente. E a maior parte da carga sobre como elaborar o plano de aula e as (inaudível) não fica pra disciplina de Estágio, mas sim pelo orientador (Liz, L620-L624).

> [...] mas sempre vai ter exatamente o que eu estava falando, dependendo do que o professor pede, das orientações estaduais, de como aquela escola pratica e em que esse orientador acredita diverge um pouquinho (Liz, L643-L645).

Assim, a categoria **plano de aula pensado x plano de aula aplicado** compreende esses momentos de comparação e discussão sobre elaboração de planos de aula. A professora enfrenta o dilema quanto ao risco do plano de aula elaborado não ser o mesmo aplicado no momento da regência, e isso ocorre por alguns motivos, como os interesses do professor regente, do próprio Estado e até mesmo do professor que irá orientar o estágio. Também, o que é discutido na universidade nem sempre atende às especificidades do contexto escolar. Atrelado a isso, no relato da professora, noto que há a questão da hierarquia do currículo, ou seja, há alguém que dita o que deve ser feito, tornando as aulas elaboradas sem a autenticidade que tinham ao serem previamente pensadas. Apesar disso, Liz tenta, dentro do possível, apresentar aos AP a teoria necessária para prepará-los à regência.

> A gente tem o modelo de plano de aula. Então, o modelo é fixo tanto pra português quanto pro inglês, e a ideia da sequência didática é fixa pra português e pra inglês. E o referencial teórico sim é visto na disciplina, né. (Liz, L641-L643)

Como reflexão sobre os aspectos abordados nessa questão, de acordo com a professora, os futuros professores tiveram espaço para discutir e elaborar atividades

e planos de aula a partir dos conceitos da perspectiva do ISD. O fato de terem um modelo de plano preestabelecido, ou seja, elaborar os planos por meio de sequências didáticas, é um fator que limita o desenvolvimento da aprendizagem docente no que tange ao acesso e discussão sobre outras perspectivas teórico-metodológicas para o ensino e aprendizagem de línguas.

Com relação à 7ª pergunta, “Considerando o ensino de LI na contemporaneidade e a formação de professores, como você avalia a ementa e o conteúdo programático da disciplina, bem como as referências, para que essa temática seja discutida e que possa contribuir, de alguma forma, para a formação inicial desses alunos como futuros professores de língua inglesa?”, Liz apresenta uma lista de **conteúdos** trabalhados na disciplina, tais como:

> A fundamentação teórica sobre as concepções de bilíngue e literatura, língua inglesa, vigentes no ensino médio. Competências e habilidades: estudo do processo do ensino aprendizagem, abordando as variáveis relativas e as atividades docentes, elaboração de projetos. (Liz, L654-L657)

Referente a isso, ela avalia que há muito conteúdo para pouco tempo de aula, visto que a carga horária da disciplina não permite trabalhar o conteúdo programático da forma como deveria ser, ou seja, com discussões mais amplas.

> A gente volta no que a gente já falou. Não tem tempo. Se fosse uma disciplina de seis horas por semana não tinha tempo, porque a discussão leva pra caminhos que a gente não espera no sentido de ser muito frutífera. Muito frutífera. (Liz, L659-L661)

Com isso, fica claro que a questão do tempo influencia muito no tempo disponível para as aulas do Seminário de Estágio, por isso a avaliação crítica da professora sobre a ementa, carga horária e conteúdos programáticos. Apesar dessa falta de tempo para contemplar tudo o que a disciplina apresenta, Liz acredita que a ementa e os referenciais teóricos estão de acordo com o que a disciplina contempla em sua grade curricular.

> Eu acredito que a ementa ou os referenciais teóricos eles estão coerentes pra o que a gente pensou pra essa disciplina. (Liz. L670-L671)

Por outro lado, ela volta a fazer uma **avaliação crítica** quanto à carga horária, ao dizer “mas o problema é que ela é pouco” (Liz, L671). Dizer que “ela é pouco” é

fazer a avaliação da carga horária, quando afirma que a disciplina auxilia na formação do AP, mas que o tempo que ela dispõe para isso não é o suficiente. Ela reconhece que a ementa, bem como os referenciais teóricos da disciplina são coerentes à formação inicial dos professores, porém, afirma ser a falta de tempo como barreira.

Além disso, Liz problematiza sobre a *carga horária*/papel das outras disciplinas na formação do professor de LI, reflete sobre as limitações de cada disciplina e cita a ausência de diálogo entre as disciplinas e práticas docentes.

.

> Ela é pouco, porque, por exemplo, nós precisávamos de outras disciplinas que dessem base pra essa. O que acontece muito, por exemplo, a gente tem didática e políticas no curso, e quem dá essas aulas é a professora de pedagogia. E eles acabam ficando muito na pedagogia. No ensino não tem tanta aplicabilidade dentro das nossas áreas. (Liz, L671-L675)

A professora não só considera pouco *tempo* para trabalhar tudo o que a disciplina propõe, como também acredita que outras disciplinas poderiam ser revisadas no intuito de que pudessem auxiliar no Seminário de Estágio. A crítica da professora é com base nas demais disciplinas que, por ser ministrada por uma professora de pedagogia, fica muito limitada, ou seja, a visão de um pedagogo fica em destaque na disciplina e, na visão de Liz, o fato de os outros professores serem de áreas diferente, acaba que limitando a formação docente.

Ainda com base na **avaliação crítica** da professora, ela discorre sobre as limitações de cada disciplina, exemplificando essa questão de um professor de outra área ministrar determinadas disciplinas.

> Se eu for dar uma aula instrumental na pedagogia ou até mesmo falar em ciências contábeis, eu vou ter um viés do que eu acredito que seria interessante, mas eu não sou da área, então eu não conseguiria saber tudo, né? A gente sabe disso, então não é uma crítica aos professores, de forma nenhuma. Mas sim que essas duas disciplinas, por exemplo, seriam interessantes em ter professores que fossem talvez das duas áreas, porque eu não digo também que “ai, tinha que ser da língua”. Aí nós saberíamos realmente tudo que um professor pedagogo sabe? Não. Então, o ideal seria que esse professor fosse pedagogo e linguista. Professor linguista não, né? Mas Professor de uma só, ou de literatura, ou melhor ainda das duas, né?, das três, nesse caso. Então, é isso. (Liz, L680-L689)

Nesse momento, a professora faz a exemplificação no sentido de reforçar a ideia de que quando o professor ministra uma disciplina que não é da sua área, a tendência é que ele sempre traga algo comum daquilo que ele já conhece. Com isso, a disciplina fica limitada, sem assuntos explorados da maneira como

deveriam ser, e essa ausência de diálogo entre as disciplinas e práticas docentes resulta em uma lacuna na formação de professores de LI. Ela ainda sugere que melhor seria se “um professor pedagogo e um professor de língua pudesse trabalhar em conjunto” (Liz, L695-L696), mas, apesar de pensar assim, acredita que “Isso é uma ilusão, né, não vai acontecer” (Liz, L696).

Ademais, Liz faz uma avaliação crítica sobre a disciplina de uma forma geral, considerando-a, dentro do possível, satisfatória.

> Eu acho que a disciplina hoje ela está satisfatória. É difícil falar isso, mas satisfatória até certo ponto. Claro que sempre tem uma atualização, mas essas atualizações ou essas outras perspectivas poderiam vir a partir de outras disciplinas. Talvez nós não temos no curso, ou as que nós temos. Tem alguns pequenos problemas que não tem como resolver. (Liz, L689-L693)

Ao avaliar a disciplina, a professora afirma que embora seja satisfatória, ela não o é por completo. Ela identifica que a disciplina tenha suas atualizações, mas acredita que isso poderia dialogar com as demais disciplinas do currículo e, também, considera que há problemas que ela, enquanto professora, não consegue resolver.

Em seguida, Liz tece avaliação sobre a questão de que a disciplina é satisfatória à formação docente, considerando o ensino de LI na contemporaneidade, porém, avalia que seria interessante haver alguns recursos, até mesmo aumento na carga horária da disciplina, a própria ementa do curso, conforme o excerto a seguir:

> Então, pra mim, hoje eu acho que sim está satisfatório. Mas, se a gente tivesse, por exemplo, uma disciplina de laboratório de letras, um laboratório de escrita. Se nós tivéssemos mais aulas de língua até mesmo, a gente também só tem três aulas de línguas, quatro em alguns casos, no 4º ano são só três aulas de língua por semana. Então, faltam disciplinas pra apoiar essa disciplina. Ela está interessante, de alguma forma satisfatória, mas poderia ser melhorado se tivesse outras disciplinas para apoiar, porque nosso maior problema é: nós temos política e didática no 1º ano. Não, mentira, no 2º ano. [...] Então, lá no 2º ano eles veem políticas, didática, e aí eles vão pro estágio, mas lá no 1º ano não tinha nenhuma disciplina voltada pro professor. (Liz, L696-L706)

Compreendo que a professora considera que a disciplina de Seminário de Estágio teria muito mais a somar se tivesse apoio de outras disciplinas do currículo, e que a ementa poderia considerar as disciplinas voltadas ao professor desde o 1º ano da graduação. O que a professora coloca aqui é a ideia de que esse AP possa ter contato com disciplinas, bem como momentos nas disciplinas, que o coloque em

contato com assuntos voltados à sua prática docente, para que, de forma efetiva, o curso possa contribuir inteiramente para sua formação.

A professora salienta que a disciplina “[...] está interessante, de alguma forma satisfatória, mas poderia ser melhorado se tivesse outras disciplinas para apoiar[...]” (Liz, L701-L702). Para ela, a disciplina é positiva,

> Pra docência, não pro professor, mas pra docência. Então sim, pra mim é satisfatório em certa parte, mas falta apoio em outras disciplinas. Não estou falando que essas não ajudam, mas falando de disciplinas voltadas pra docência, por exemplo, psicologia da educação” (Liz, L708-L711).

Nesse sentido, Liz avalia que a disciplina contribui para a prática docente, não para o conhecimento próprio do ser professor, por isso é uma disciplina satisfatória até certo ponto. Na sua visão, ainda falta apoio de outras disciplinas que ainda não estão no currículo, e cita como exemplo a Psicologia da Educação, a qual considera importante para a formação do professor.

Por fim, a professora finaliza fazendo a avaliação da carga horária da disciplina, como também a do próprio curso. Ela enfatiza a importância de a disciplina e o curso terem uma carga horária maior, porém, não vê perspectiva para que isso aconteça.

> Então é o que eu consigo ver pra hoje. Adoraria que tivesse mais tempo, mas não é o que meu curso oferece, não é o que o professor oferece, não é o seu governo, oferece (Liz, L718-L720).

Concluindo as ideias trazidas pela professora nessa pergunta, a ementa e o conteúdo programático da disciplina apresentam algumas lacunas que, na visão da formadora, interferem na formação de qualidade desses futuros professores. A formação inicial desses alunos fica deficitária devido à falta de tempo para sanar todos os conteúdos, e algumas disciplinas seriam mais bem aproveitadas se o curso oferecesse a possibilidade de um trabalho interdisciplinar, onde disciplinas da área de Pedagogia pudessem dialogar com as disciplinas do curso.

No que se refere à 8ª e última pergunta, “Com base na sua experiência/prática docente, ao ministrar essa disciplina, que concepção de formação de professores está subjacente à sua prática pedagógica?”, Liz apresenta o conceito de formação de professores que acredita estar subjacente à sua prática docente. Assim, a partir do seu relato, é possível inferir alguns modelos e **concepções de formação docente**, a saber: professor reflexivo; pós-método e professor mediador.

Sobre o conceito de professor reflexivo, Zeichner (2008, p. 539) explica que:

> O movimento da prática reflexiva envolve, à primeira vista, o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares. A "reflexão" também significa que a produção de conhecimentos novos sobre ensino não é papel exclusivo das universidades e o reconhecimento de que os professores também têm teorias que podem contribuir para o desenvolvimento para um conhecimento de base comum sobre boas práticas de ensino.

A condição do pós-método, conforme Kumaravadivelu (2003),

> [...]significa três atributos inter-relacionados. Em primeiro lugar, significa a procura de uma alternativa ao método e não de um método alternativo. [...] a condição pós-método permite que os profissionais construam teorias pessoais da prática. (p. 32, 33, tradução minha)[15]

Nesse sentido, a pedagogia do pós-método, conforme discutido por autores como Kumaravadivelu (2003) e outros, propõe uma abordagem que valoriza a autonomia dos professores na construção de suas práticas pedagógicas. Ao invés de se prender a métodos fixos e pré-estabelecidos, essa perspectiva incentiva os educadores a adaptarem suas estratégias de ensino às necessidades específicas de seus alunos e ao contexto em que atuam. Essa autonomia permite que os professores sejam agentes ativos no processo de ensino, utilizando sua criatividade e experiência para desenvolver práticas mais significativas e relevantes.

Kumaravadivelu (2003) também destaca a importância de o professor atuar como facilitador do aprendizado a esses alunos-professores. Nessa perspectiva, o professor da disciplina não apenas transmite conteúdo, mas também cria um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo, onde os AP são incentivados a participar ativamente na construção do conhecimento.

Além desses aspectos sobre modelos de formação, ela menciona a concepção de ILF, a qual embasa as discussões na disciplina.

> É a língua franca, enfim... a gente pode ver os estudos enquanto construção da identidade e não como: "eu tenho que saber", como "eu preciso saber pra aplicar, eu preciso saber pra ensinar, ou saber pra mim ou eu preciso decorar", decorar na pior das hipóteses, né? Então, a minha concepção da

[15] [...] The postmethod condition signifies three interrelated attributes. First and foremost, it signifies a search for an alternative to method.[...] the postmethod condition empowers practitioners to construct personal theories of practice. (Kumaravadivelu, 2003, p.32, 33)

> formação de professor é trabalhar com a identidade da pessoa. Língua é identidade (Liz, L739-L743).

Dizer que o ILF está subjacente às práticas docentes, significa que esse professor pensa a língua para uso no mundo globalizado, bem como a importância do idioma. Ainda, a professora afirma que os conhecimentos adquiridos ao longo da formação servem para a construção do ser professor, à sua identidade docente, e não apenas como informações a serem transmitidas. Portanto, a concepção da professora equivale a do professor crítico-reflexivo, aquele preocupado com suas práticas sociais, "professores capazes de questionar seu contexto, analisar as origens e consequências das suas ações" (Zeichener, 1983 *apud* Bomfim; Conceição, 2014, p. 30)

Diante disso, Liz finaliza sua fala destacando, com base na sua experiência, a concepção de formação de professores de LI subjacentes à sua prática pedagógica, o qual interpreto como uma concepção docente embasada na pedagogia do pós-método e na questão do professor mediador.

> Mas a formação do professor pra mim é isso: trabalhar com as identidades e eu trabalho com as identidades dos meus futuros professores e os nossos futuros professores trabalham com a identidade do cidadão comum que a gente nem sabe o que vai acontecer com eles. Pode ser médico, como pode ser gari, não menosprezando nenhuma das profissões, mas pra mim a formação em professores é isso: é formar a identidade do cidadão e, nesse caso, no nosso caso, da identidade do docente, do professor (LIz, L759-L765).

Ao dizer que trabalha com os alunos as questões voltadas à identidade docente, evidencio que Liz exerce a função de mediadora do conhecimento, ao passo que, para ela, esses futuros professores trabalharão questões de identidade com seus futuros alunos, ou seja, serão também mediadores. Aqui, a concepção de formação docente trazida pela professora vai além dos fatores comuns à sala de aula, o que me faz retomar o que Greggio e Gil (2010) ao dizerem sobre o conhecimento científico que vem por meio da interação entre teoria, prática pedagógica e constante reflexão sobre a ação docente. Gil (2005) afirma que o desenvolvimento do professor acontece por meio da interação entre os três principais pilares, que são: teoria, pesquisa sobre a prática e reflexão: "Na interação entre estes três elementos, a teoria informa a prática pedagógica, e esta, por sua vez, informa a teoria, contribuindo, assim, para a contínua geração de conhecimento científico" (Gil, 2005, p. 57).

Para finalizar essa seção, apresento a síntese das categorias e subcategorias analíticas, no quadro a seguir:

QUADRO 13: Categorias e subcategorias analíticas – professora da disciplina

Perguntas	**Categorias**	**Subcategorias**
Na sua concepção, o que é ser professor de língua inglesa?	**Concepção de linguagem**	*ILF*
	Identidade docente	
	Bases de conhecimento	*transdisciplinar*
		de mundo global
		conteúdo
		multilíngue
	Acessibilidade cultural	
Como a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa contribui para a formação do professor de Inglês da Educação Básica, e outros contextos de ensino?	**Bases de conhecimento**	*teórico*
		prático
		experiencial
Quais referenciais teóricos/autores/literatura especializada são utilizados na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado?	**Bases de conhecimento**	*documental*
		teórico
		prático
O que é ensinar uma língua estrangeira nos dias atuais?	**Concepção de linguagem**	*ILF*
		estruturalista
	Bases de conhecimento	*tecnológico/digital.*
		aprendizagem docente

Que momentos/espaços da disciplina foram disponibilizados para os AP sobre a prática docente?	**reflexão sobre a ação/prática reflexiva**	*ação docente*
		produção de material didático
		teoria x prática
	Bases de conhecimento	*prático; experiencial*
	Avaliação crítica	
	aprendizagem docente	
Com relação às atividades e os planos de aula desenvolvidos para a regência, que momentos da disciplina houve espaço para discussão e elaboração dessas atividades, e qual a perspectiva teórica que norteou essas discussões?	**literatura especializada**	
	plano de aula pensado x plano de aula aplicado	
"Considerando o ensino de LI na contemporaneidade e a formação de professores, como você avalia a ementa e o conteúdo programático da disciplina, bem como as referências, para que essa temática seja discutida e que possa contribuir, de alguma forma, para a formação inicial desses alunos como futuros professores de língua inglesa?"	**Conteúdo da disciplina**	
	Avaliação crítica	*carga horária*
		conteúdo x tempo
		disciplina
Com base na sua experiência/prática docente, ao ministrar essa disciplina, que concepção de formação de professores está subjacente à sua prática pedagógica?	**Concepções de formação docente**	

Fonte: A autora.

4.2 GRUPO FOCAL

Nesta seção, apresento as categorias analíticas com relação ao grupo focal realizado com os AP do 4º ano, do curso de Letras, de uma universidade estadual paranaense. A análise foi feita com base na identificação de temas de modo indutivo-dedutivo, ou seja, as categorias foram sendo identificadas a partir dos dados, sem o uso de categorias e/ou temas definidos a priori.

Primeiramente, fiz a análise do Grupo Focal 1 (GF1), de forma indutiva, e, posteriormente, analisei o Grupo Focal 2 (GF2), de modo dedutivo. Na sequência, trago a discussão dos resultados, com base na literatura especializada.

4.2.1 GF1

Na análise do GF1, identifiquei oito categorias e 26 subcategorias, as quais estão dispostas no quadro 14. Trago-as para a análise, tendo como base as perguntas utilizadas na condução do grupo focal.

Com base na 1ª pergunta, “Na sua concepção, o que é ser professor de Língua inglesa?”, evidencio que os AP mencionam suas bases de conhecimento docente. Nesse sentido, utilizo a categoria **Bases de conhecimento** para identificar esses conhecimentos. Especificamente, os AP citam que para ser professor de LI é necessário ter *conhecimento curricular, teórico, contextual, prático, discente, experiencial, e conhecimento dos documentos oficiais*. De acordo com Shulman (1998), as bases de conhecimento delimitam e caracterizam o ser professor, uma vez que, baseado em uma série de estudos de caso, analisa as percepções de professores experientes e iniciantes.

No que se refere ao *conhecimento de documentos oficiais*, AP1 afirma que é importante ter o conhecimento de documentos tais como BNCC (Brasil, 2017) e LDBEN (Brasil, 1996). Além disso, há a menção de inglês como língua franca, concepção de língua preconizada na BNCC. Para ele, tais documentos possuem *status* de poder ao falar sobre a obrigatoriedade do seu uso, como mostram os excertos a seguir:

> Bom, teoricamente, assim, ser professor de língua inglesa quando eu penso, e dado o que a gente estudou é a gente ter a obrigação de cumprir os

> requisitos da BNCC, da LDB de ensinar uma língua franca, porque ela é importante. (AP1) (L10-L12)

Com isso, é possível notar que os documentos oficiais, para AP1, são vistos como formais e ideológicos, pois, a partir deles, o professor encontra o apoio para sua prática docente. O uso da palavra “obrigação” implica dizer que o professor passa a ser executor de currículo. Essa visão caminha na contramão com a ideia de Vieira-Abrahão (2010, p. 228), a qual afirma que o professor é visto como “produtor de teorias a partir da sua prática, e não mais como um mero implementador de teorias produzidas pela academia”.

Ainda, a BNCC, ao tratar a função social e política do inglês, garante seu *status* enquanto língua franca, ou seja, considera o uso da língua na atualidade, onde o inglês não é “mais aquela do estrangeiro”. Com isso, ao afirmar que é importante ensinar o inglês enquanto língua franca, AP1 demonstra estar a par do que os documentos oficiais orientam.

Com relação aos *conhecimentos teórico e prático*, na visão de AP3, percebo que sua concepção de professor tende a ser reflexiva ao afirmar que não cabe ao professor apenas seguir as prescrições dos documentos oficiais. Além disso, há que se considerar a prática, no seu contexto real, que, nem sempre, se mostra alinhada ao que trazem tais documentos. Dessa forma, para AP3, ser professor de LI é não se restringir apenas a esses documentos, mas considerar a unidade teoria e prática no processo formativo:

> É que assim, eu acredito que ser professor não é seguir apenas as diretrizes e as normas, porque quando a gente vai na prática é totalmente diferente do que aquilo que rege os documentos. Então, ser professor, e especificamente de língua inglesa, eu acredito que não seja restringir àqueles documentos, mas você colocar o que você sabe e a sua teoria na prática em sala de aula. (AP3) (L17-L21)

Com isso, AP3 afirma que, embora o *conhecimento curricula*r seja posto como fundamental, o *conhecimento experiencial* também o é, de modo que a realidade de sala de aula molda a postura do professor, para além do que trazem os documentos oficiais.

> Então, assim, eu acho que professor de língua inglesa é você tentar colocar a teoria na prática, mas dando o seu melhor e moldando de acordo com a sala de aula que *tá* lá, da sua realidade. (AP3) (L29-L31)

Nesse sentido, os *conhecimentos teórico, prático e experiencial* apontados por AP3 evidenciam que “dar o seu melhor” é saber equilibrar teoria e prática, de acordo com o contexto em que está inserido e com seu público-alvo. Ao se analisar os excertos de AP4 e AP5, os quais mencionam sobre a necessidade de se adaptar ao contexto da sala de aula, por exemplo, depreendo que ter *conhecimento discente*, *contextual* e *experiencial* também são importantes para ser professor de LI.

> Se adaptar, né? Se adaptar ao que você tem. (AP4) (L32)
>
> E a professora também se adaptar, é você se adaptar[...]. (AP5) (L47)

AP5 traz alguns exemplos de sua prática docente, uma vez que já atua como professor em uma escola pública de ensino básico.

> [...] porque perdia, no mínimo, quinze minutos só tentando ligar os aparelhos que tinham disponíveis. Então, tipo assim, daí a professora falava assim: ó, então, quem conseguiu abrir, vai fazer isso, quem não conseguiu, vai fazendo isso e isso. Então, é você se adaptar ao que você tem ali na hora. (AP5) (L47-L50)

Aqui, como mostra o excerto, as dificuldades no contexto de atuação são claras. Isso no que diz respeito ao manejo do tempo da aula com o uso dos materiais de tecnologia disponíveis na escola. Quando isso acontece, o professor é levado a adaptar sua aula, seu planejamento e metodologia. Essa exemplificação da prática docente, evidencia a relação entre a prática e a teoria, além do conhecimento *experiencial*, ambos importantes para a constituição da base de conhecimento docente. AP5 ainda reforça a questão de que só a teoria não basta para ser professor de LI, é preciso adaptar-se ao contexto, de modo a levar o aluno a reconhecer a importância do conteúdo e para que a aula se torne interessante para eles.

> Então, não é só a teoria, é você conseguir se adaptar, é você conseguir despertar o interesse no aluno, igual ao que A1 falou, porque você tem que despertar o interesse dele pra ele saber que aquilo ali é tão importante quanto a língua portuguesa. (AP5) (L52-L54).

Nesse sentido, com base nos excertos, afirmo que para ser professor de LI faz-se necessário ter *conhecimento contextual*, *discente*, *teórico, prático e experiencial.* Quanto às bases de conhecimento docente, Shulman (1986, p.10) propõe três formas

de conhecimento do professor: "o conhecimento proposicional, o conhecimento de caso e o conhecimento estratégico". São nessas formas em que o conteúdo, a metodologia e o currículo são organizados.

Outra categoria analítica evidenciada na análise da 1ª pergunta diz respeito à **Avaliação crítica**, quando AP5 afirma que "é desafiador ser professor de língua inglesa" (L55). Aqui, o aluno-professor faz uma *avaliação da profissão professor de LI*, devido ao contexto anteriormente apresentado. Alinhado a essa ideia, AP1 compartilha do mesmo pensamento que AP5 no que diz respeito à avaliação da profissão professor: "É, eu acho que a palavra que AP5 usou que é desafiador é perfeito pro momento" (AP1, L56). Além disso, AP1 mostra, por meio de exemplos, situações desafiadoras que tem enfrentado no atual contexto educacional no estado do Paraná, ou seja, o uso excessivo de plataformas no ensino[16].

> [...]assim, a realidade que a gente presenciou, então, hoje a gente vai estudar na plataforma e pra mim o maior problema é a plataforma. (AP1) (L57-L58)
>
> [...] então, você tem que se desdobrar muito, e acaba sendo um desafio muito grande, porque fica tudo muito conturbado. (AP1) (L63-L64)

Para AP1, a plataforma a qual se refere é a Plataforma Inglês Paraná[17], que oferece um curso *online* de inglês aos alunos. Os problemas surgem devido à instabilidade da internet nas escolas e ao fato de os alunos estarem em níveis diferentes em uma mesma sala. Com isso, torna-se um desafio ao professor ensinar nesse contexto com tantos problemas de infraestrutura, ausência de recursos tecnológicos, além da obrigatoriedade da plataforma que não dialoga com os documentos oficiais para o ensino de uma LI na educação básica, e nem com o PPC do curso e seus objetivos de ensino.

> Então, um *tá* no nível I, outro *tá* no nível III, aí eles estão todos na mesma sala. O que *tá* no nível I *tá* escutando um áudio e o nível III *tá* escutando outro áudio que são assuntos diferentes. Então, assim, isso dispersa muito. A professora ao mesmo tempo que ela *tá* estudando tempo verbal com um aqui, o que *tá* do lado tá estudando outro tempo verbal, então, você tem que se desdobrar muito [...] (L57-L62)

[16] No estado do Paraná, vive-se o fenômeno da plataformização do ensino https://doi.org/10.32915/pleiade.v18i43.1019 https://repositorio.uel.br/handle/123456789/17224

[17] https://professor.escoladigital.pr.gov.br/ingles_parana

Com a exemplificação de AP1, percebo que há um desencontro no que a professora planejou e o que de fato acontece durante a aula. Com isso, os vários “currículos” existentes em uma prática docente dificultam o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, para ser professor de LI requer não somente ter base de vários tipos de conhecimento, mas também enfrentar os desafios e as políticas educacionais vigentes.

> A gente estuda que a gente precisa de um planejamento e etc., só que isso *tá* dificultando todo o planejamento, porque assim fica tudo fora do que você pensou. (AP1) (L64-L66).

O que vejo aqui soa como uma frustração ao ver que o planejamento não seguiu seu curso normal e que os eventuais imprevistos se tornaram grandes desafios na condução da aula. Com isso, mais uma vez, temos um exemplo de que não é somente o conhecimento teórico que faz parte da aprendizagem docente. O conhecimento prático, experiencial, curricular, contextual também devem permear o processo de aprender a ser professor.

Com base nisso, trago a reflexão com base nos estudos de Flores (2010), em que ela apresenta que tornar-se professor é um processo que envolve muitas dimensões, considerando tanto a singularidade da trajetória de cada professor quanto a complexidade do ato de ensinar. A autora, ao falar sobre o conceito de “aprender a ensinar”, destaca que é algo que vai além da simples aquisição de conhecimentos pedagógicos, ou seja, é um processo em que os professores precisam estar abertos a aprender com suas experiências, ajustar suas práticas e buscar novas formas de engajamento com os alunos para melhor ensiná-los.

> A transição de aluno a professor encontra-se marcada pelo reconhecimento crescente de um novo papel institucional e pela interacção complexa entre perspectivas, crenças e práticas distintas e, por vezes, conflituais, com implicações ao nível (trans)formação da identidade profissional (Flores, 2010, p.183).

Nesse sentido, a autora apresenta que nessa transição, o percurso não é apenas uma mudança de função, mas sim considerar os desafios que chegam e abraçar as significativas transformações na identidade profissional do indivíduo. Assim, há de se pensar no reconhecimento do novo papel assumido, as perspectivas

e crenças que esses professores carregam, seus conflitos internos e externos, bem como a transformação da sua identidade profissional.

No que se refere à 2ª pergunta, “Qual a contribuição, se alguma, do Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa para sua aprendizagem docente/formação docente inicial? Comente”. Nesse contexto, os AP, ao mencionam que a disciplina de Seminário de Estágio contribuiu para seu *conhecimento contextual, teórico, prático,* de modo a vivenciar a sala de aula na sua realidade, utilizo **Bases de conhecimento** como dimensão analítica. Ainda, a disciplina auxiliou-os a lidar com os imprevistos e desafios da prática docente, ora recorrendo aos conceitos teóricos sobre ensino e aprendizagem de línguas ora às experiências práticas e contextuais, ou seja, teoria e prática como vias de mão dupla e não como dicotômicas.

Na opinião de AP5, com a disciplina de Seminário de Estágio, os alunos puderam perceber, na prática, a realidade da sala de aula.

> [...] a gente aprendeu a encarar a sala de aula de uma maneira diferente do que todo mundo imaginava. (L75-L76)

Entendo que, ao vivenciarem o contexto da sala de aula, os AP perceberam que havia diferenças entre o modo como a imaginavam daquele que experienciaram, considerando seus desafios, dificuldades, maneiras de lidar com os imprevistos etc.

> A gente foi alertado do que a gente encontraria lá. Então, a gente já foi sabendo que a gente ia ter desafios, que não ia ser como a gente pensava. (AP5) (L76-L77)

Aqui, há a presença do *conhecimento contextual*, além do *conhecimento teórico*, em que para AP5 havia uma concepção ideal do ensino, da prática docente, porém, com a disciplina, eles puderam ter essa visão do que é ideal versus o que é real em sala de aula.

AP6, por sua vez, confirma que a disciplina de Seminário de Estágio contribuiu para a aprendizagem docente/formação inicial.

> Eu acho que foi pra ajudar, porque a gente aprendeu que a gente tem que se adaptar, a gente tem que ir com um plano B, um C, um D, porque tudo pode acontecer em um dia e as aulas do seminário deixam isso bem. (AP6) (L82-L84)

Em sua fala é visível o quanto a disciplina contribuiu para a sua aprendizagem contextual, ou seja, sobre a sala de aula e suas especificidades, as quais envolvem o planejamento de aulas, no que tange à imprevisibilidade, a aprendizagem discente, como também a aprendizagem do contexto de ensino. Percebo que a disciplina desempenha o papel de antecipar algumas situações que possam vir a acontecer na prática de sala de aula. Isso contribui para o conhecimento experiencial dos AP e sua confiança e autonomia no momento da regência.

> Porque, assim, a gente viu a teoria, mas uma teoria em que a gente visualizou a prática. Então, assim, por mais que foi muita teoria, bastante texto e tudo mais, de vários autores, a gente lia e levava para prática. Então, como isso aqui vai funcionar na nossa realidade, como que a gente vai ver isso lá? E agora a gente começando a observação e a regência a gente *tá* vendo que realmente o que a gente viu na teoria e como a gente viu que seria na prática realmente tá acontecendo. (AP3) (L85-L90)

A partir do que foi dito pelos AP, reconheço a socialização do conhecimento teórico e prático, em uma dinâmica que ensina o futuro professor a aprender, e este aprende a fazer fazendo, uma vez que a teoria vista ao longo das aulas dialogava com a prática vivenciada na observação e regência.

Por fim, ainda na fala do AP3, a categoria **Apreciação** é evidenciada, uma vez que os AP estimam a *disciplina*, bem como os *documentos oficiais* que a embasam. Quando o AP3 diz: “Então foi muito bom, eu acredito” (L90), vejo que houve um reconhecimento das contribuições da disciplina de Seminário de Estágio e que os AP apreciam a forma com que aprendem.

No que concerne à 3ª pergunta, *“*Quais as atividades que são desenvolvidas nessa disciplina?”, os AP fazem uma descrição da *metodologia da disciplina*, além de apontarem quais atividades são realizadas. Dentre elas, a discussão de textos e documentos oficiais foram vistas como um espaço para a discussão sobre formação docente. Assim, uso a categoria **conteúdos** para representar as considerações dos AP. Na fala do AP1, é possível verificar as *atividades* que a disciplina proporciona.

> A gente estuda os documentos que regem a educação, a gente discute isso, a gente compartilha com toda a sala, todos os alunos têm um dia propício pra falar e os outros podem ir contribuindo. Então, a gente estuda aquela parte do documento e a gente vai pra sala e discute isso. Então, assim, eu vou falar o que eu entendi, o que eu acho e o outro aluno vai compartilhar também, acrescentar o que ele entende sobre esse mesmo assunto e assim a gente consegue construir um conhecimento mais adequado (L94-L99).

Ao olhar para o relato do AP1, compreendo que a metodologia desenvolvida na disciplina é direcionada à discussão de textos e documentos oficiais que embasam a prática docente, ou seja, contribuiu para as bases de conhecimento teórico e curricular. Quanto aos documentos oficiais, percebo que são eles que estabelecem as diretrizes e norteiam o trabalho desempenhado pelos professores. Assim, parece que há uma relação de poder acerca desses documentos, o que influencia na aprendizagem docente desse futuro professor, uma vez que os documentos possuem um viés ideológico.

Nesse sentido, os documentos que regem a educação são a Lei nº9.394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN) e o Plano Nacional da Educação (PNE). Respectivamente, tais documentos estabelecem as diretrizes e bases da educação no Brasil, são a base nacional comum de todas as redes de ensino brasileiras, e determinam diretrizes, metas e estratégias para a política educacional entre os anos de 2014 e 2024.

> [...] os PCN, as diretrizes, a BNCC, autores principais" (AP3, L106) e "Artigos sobre o que é ser professor de inglês. (AP7) (L107)

Para os AP, o currículo é baseado na obrigatoriedade dos documentos oficiais, e há uma relação de poder entre currículo formal-ideológico x prática docente. Vejo que a metodologia da disciplina abre espaço para que o AP encontre na base teórica o direcionamento para sua aprendizagem docente, pois nessa discussão de textos e documentos oficiais, eles refletem a respeito do que corresponde à prática

Ao retomar a fala de AP1, a disciplina é vista como protagonista da sua aprendizagem docente, desempenhando um papel ativo na construção do conhecimento, a partir das discussões que são feitas, do diálogo que surge entre os pares, do estudar previamente os textos para discuti-lo em sala e partilhar saberes. Observo que essa forma de trabalho da disciplina pode favorecer uma formação crítico-reflexiva, uma vez que os AP não só absorvem conhecimento, como também o constrói, tanto com a ajuda dos professores quanto dos próprios colegas. Nesse contexto, essa prática mantém uma constância, ou seja, desde o início do ano, os AP são levados a fazer a leitura prévia dos textos e documentos oficiais para discuti-los, partilhar conhecimentos em sala (L102).

> A gente estuda os documentos e na aula a gente compartilha oralmente tudo o que a gente aprende. (AP1) (L104-L105).

Isto posto, evidencio que a metodologia é centrada no AP e não no método tradicional onde o professor é o detentor e transmissor de conhecimento.

Com base na 4ª pergunta “Quais textos teóricos/autores foram utilizados nas aulas, pelos professores, para discutir a formação docente inicial?” os AP apresentam as bases de *conhecimento teórico* da disciplina de Seminário de Estágio, surge, mais uma vez, a categoria **Base de conhecimento**,

> Um texto que a gente vem utilizando bastante é referente aos gêneros textuais do Noverraz, Schneuwly (AP7, L116-L117).
>
> Cristóvão também a gente utiliza bastante. Deixa eu ver... acho que eu tenho um aqui (AP1, L118).
>
> Bastante. Tanto em língua portuguesa quanto em língua inglesa (AP7, L119).

A partir dessas falas, identifico que o aporte teórico é com foco nos autores que tratam sobre sequências didáticas (doravante SD), uma vez que a linguagem é vista como prática social, nesse caso, a língua é ensinada por meio das SD. Ainda, esses autores tratam de gêneros textuais/discursivos e interacionismo sócio- discursivo, o ISD. Tais autores são citados por AP1 que, na ocasião do grupo focal, tinha um dos textos consigo.

> Ó, um exemplo de um texto que a gente estudou por último foi: ‘Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE’. Que era de Cristóvão. Então esse foi um exemplo de um texto teórico que a gente estudou. (L122-L125)

Aqui, mais uma vez, a base teórica utilizada na disciplina volta-se à dinâmica do uso das SD, ou seja, os AP ensinam a LI por meio de atividades sistematizadas, por meio de gêneros textuais, suas esferas sociais e meios de circulação. Nesse momento da conversa, perguntei sobre o que, especificamente, esses textos tratam e o que os AP geralmente discutem. AP1 declara que os textos tratam de:

> Quais são as capacidades linguísticas, como a gente elabora uma sequência didática e qual é a importância dela, quais são os desafios que a gente pode encontrar na sala de aula, qual é a importância do gênero textual. (L129-L131)

Observo que o foco está na SD, pois ela será a condutora do momento da regência desses AP. A SD é caracterizada como um conjunto de atividades escolares, organizadas em torno de um gênero textual (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004). Com isso, os AP são orientados a organizarem suas SD, delimitando o gênero que será trabalhado, bem como as atividades a partir desse gênero.

A justificativa para o uso das SD se ampara no fato de que “O ensino de línguas por meio do uso do procedimento das SD busca promover o movimento de articulação entre a atividade linguageira e as dimensões de sua textualização” (Dolz; Schneuwly, 1998; Bronckart, 2010 apud Cristovão; Stutz, 2011). Para concluir a análise dessa questão, identifico a categoria **Bases de conhecimento** como norteadora dos aspectos elencados pelos AP.

Nesse sentido, quando o foco da disciplina privilegia determinada perspectiva teórico-metodológica, como o Interacionismo Sociodiscursivo, pode-se restringir o acesso à discussão de outras que também são tanto importantes quanto para compreensão ampla do que os AP precisam para a aprendizagem docente.

No que se refere à 5ª pergunta, “Como você avalia a importância dos textos teóricos estudados nesta disciplina, se alguma, para a sua formação docente inicial, ou seja, para você atuar como professor(a) de Língua inglesa?”, evidencio que os AP avaliam criticamente a *transposição didática (teoria x prática)* e a *profissão professor de LI*. Assim, adoto a categoria **Avaliação crítica** para analisar tais aspectos.

Para AP8, os textos teóricos são de grande valia para a formação docente inicial e acredita que tal base teórica favorece a prática da profissão do professor de LI.

> Eu acredito que pra mim é cem por cento, porque é essencial, é uma coisa que é cansativa você ler? É um documento extenso? É um documento extenso, mas você sabe que aquilo ali é necessário, você entendeu? Aquilo ali é uma base pra você ir pra prática, entendeu? Tudo que todo mundo fala é essencial, por mais que é cansativo, a gente ficar naquela aula, todo mundo explicando, só que é necessário, você entendeu? Pra mim contribuiu em cem por cento. (L137-L142)

Apesar dos benefícios apontados pelo AP8, os textos teóricos, na sua opinião, são um tanto quanto cansativos, o que pode atrapalhar a dinâmica das aulas. Apenas a leitura de textos extensos ou em grande quantidade não é o suficiente para deixar a aula mais ativa, onde os alunos estejam, de fato, entusiasmados com o que

será discutido a partir dos textos. Porém, o fato de serem longos e cansativos, não exclui o fato de serem grandemente importantes.

Em complemento a essa fala, AP3 comenta sobre a dinâmica da aula, referente à *transposição didática*, ou seja, o movimento entre o saber científico e o saber para ensinar. Nesse sentido, a maneira como esses textos são abordados com os alunos faz a diferença, onde o professor da disciplina busca maneiras de otimizar a aprendizagem, por meio da participação ativa dos AP.

> Eu acho também, assim como a A8 falou, porque é como que esses textos foram abordados com a gente. Isso fez total diferença. Então, a gente leu eles e não ficou só na leitura, não ficou só na teoria. A gente foi pra sala, a gente discutiu e a gente respondia as questões referentes ao texto e depois disso a gente ia compartilhando entre as experiências que a gente tem na prática. (AP3) (L143-L148).

Percebo que, na visão do AP3, a aprendizagem docente acontece com as trocas e o compartilhamento de experiências entre os AP. A forma de condução das aulas instiga a participação e a maneira de viver a prática docente. Dessa forma, a aprendizagem docente se dá por meio do conhecimento teórico, conhecimento prático e experiencial.

No que concerne à 6ª pergunta *"*Com base nas discussões teóricas da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, como você desenvolveu seus planos de aula e suas atividades para a prática de estágio?", duas categorias são evidenciadas: **avaliação crítica** e **aprendizagem docente**. Os AP avaliam criticamente a diferença entre o *plano de aula elaborado x plano de aula executado*, de modo que as duplas, ao preparar as aulas para a regência, deveriam ter sempre alternativas caso surgisse algum imprevisto ao longo da aula, seja no caso de sobrar tempo da aula, seja caso faltasse tempo para o que havia sido planejado. Na fala do AP1, é apresentado um pouco da dinâmica para o desenvolvimento das sequências didáticas para a regência:

> [...] a gente entendeu que é sempre importante você ter atividades ou você ter um material a mais, porque pode acontecer que algum dia algo dê errado, por exemplo, se hoje você planejou trabalhar com mídias digitais, é importante que você também tenha um material que seja possível trabalhar sem as mídias digitais, porque pode acontecer algum empecilho no dia. Então, isso é importante sempre ter um plano B como a K* falou. (L155-L159).

Percebo que há uma certa preocupação quanto ao executar com sucesso a aula planejada. Pensar em um plano B é saber que na prática pode acontecer situações que a sequência didática não foi capaz de prever. Ou seja, os AP percebem que a prática tem suas particularidades e que eles precisam estar preparados para eventuais mudanças da sequência didática.

Nesse sentido, além de avaliarem a vivência no estágio, eles também mencionam aspectos relacionados ao conhecimento contextual, ou seja, questões que são importantes para o desenvolvimento de suas aulas, a saber: espaço físico, recursos tecnológicos disponíveis etc. Aqui, vejo que a imprevisibilidade, a questão do tempo, a escolha dos recursos que serão utilizados, os tipos de atividades a serem usadas somam ao que tange ao processo de aprender a ser professor. Os AP puderam, por meio do estágio, aprender sobre *planejamento de aulas, procedimentos de ensino*, demonstrando que tudo isso contribui para sua aprendizagem docente.

> E, além disso, a gente viu também como é importante sempre pensar que algum imprevisto vai acontecer e que a gente não vai ter todo o tempo que a gente pensa pra desenvolver uma atividade (AP1, L160-L162)
>
> [...]então é importante a gente saber dosar o tempo pra cada atividade desempenhada na sala e ainda a importância de elaborar uma sequência didática, de você ter um norte do que você vai fazer sequencialmente (AP1, L 164-L167)

Os AP consideram importante a elaboração da SD para planejar suas aulas. Observam ainda que, apesar de toda a organização e planejamento realizado previamente, eles têm a consciência de que o tempo é um fator relevante para o bom andamento da aula que foi planejada.

Quanto à 7ª pergunta, “Em que momentos da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado foram discutidas questões teóricas sobre formação docente inicial do professor de língua inglesa?”, os AP fazem a descrição da metodologia da disciplina, cita a discussão de textos e dos documentos oficiais, e demonstram que a disciplina oferece espaço para a discussão sobre *formação e aprendizagem docente. A*o longo das aulas de Seminário de Estágio, as questões teóricas sobre a formação docente inicial do professor de LI sempre surgiam, de modo que as discussões que aconteciam normalmente levavam para esse caminho. A fala do AP8 evidencia isso:

> Eu acho que em todas as aulas surgia esse assunto. Acabava indo pra esse assunto, entendeu? Tudo que a gente apresentava acabava chegando nessa parte. (L174-L175).

Com isso, entendo que a disciplina se apresenta como um momento oportuno para as discussões referentes às questões teóricas quanto a formação docente inicial, melhor ainda é saber que isso é percebido aos AP, como apresenta AP3:

> Ou às vezes falar algo positivo no texto teórico, mas na sala de aula quando eu fui não aconteceu algo assim. Então, essa formação eu acredito que em todas as aulas a gente acabava discutindo sobre isso. (L178-L180)

Diante dessas declarações, percebo que a metodologia da disciplina é voltada à participação ativa dos AP nas discussões sobre formação docente inicial. Ainda, essas discussões são baseadas nas teorias que embasam o trabalho do professor, ou seja, os documentos oficiais. Dessa forma, utilizo a categoria **Disciplina de Seminário de Estágio** para contemplar as descrições das atividades realizadas pelos AP na disciplina.

> Até porque como a T* havia falado anteriormente, não só o que a gente estudou, mas como a gente estudou, possibilitou a gente sempre visar a formação de professores, como por exemplo, a gente ia discutir uma situação X e aí eu tinha uma visão sobre isso, só que o meu colega ele tinha outra visão, isso fazia a gente entender o que era necessário na formação de um professor pra que dado aquela situação ele conseguisse passar por ela (AP1) (L181-L185).

De acordo com o que foi dito por AP1, vejo que a forma como as aulas foram conduzidas favoreceram a *aprendizagem docente* e as discussões foram válidas para que os AP tivessem a possibilidade de construir o conhecimento com base na sua experiência, crenças etc. Com isso, a disciplina ofertou momentos para discussão de questões teóricas sobre a *formação e aprendizagem docente*, de modo que houvesse a troca de experiências e o aperfeiçoamento do conhecimento a respeito da formação docente inicial. Ainda na fala do AP1, a disciplina de Seminário de Estágio é quem oferece o suporte e o preparo essencial para lidar com os desafios que a prática docente vivencia.

> Então, a gente sempre pensou: ‘ah, tem esse problema, mas se na nossa formação a gente tiver tal coisa, a gente vai conseguir enfrentar quando isso acontecer’. Então, a gente sempre voltava pra esse assunto de como a gente teria que se formar para a prática (L186-L188).

Os aspectos teóricos estudados na disciplina puderam auxiliar os AP em suas práticas de sala de aula. Por isso, acredito que a disciplina tenha cumprido com o seu papel e conseguido propiciar aos AP, momentos em que puderam vivenciar discussões significativas para seu processo de aprendizagem e formação docente.

Na 8ª e última pergunta, “Com base nessas questões teóricas, na sua opinião, que tipo de modelo de formação docente você acredita ter desenvolvido/aprendido para atender as demandas de ser professor de LI?”, evidencio que os AP *não a respondem*, ou seja, demonstram não ter conhecimento a respeito dos modelos de formação, como o tecnicista, artesão, crítico-reflexivo etc.

A princípio, percebo pelas expressões faciais que a pergunta soa como estranha a eles, e acreditam não a tenham interpretado direito. Em seguida, associam o modelo de formação à forma do professor lidar com a prática, ou seja, focam no *conhecimento teórico, prático, contextual* e no planejamento de aulas, essenciais à formação docente.

> Talvez, não sei se eu interpretei bem, mas a gente aprendeu a não ter um modelo, mas conseguir se adaptar ao que a gente vai encarar na prática. Então, a gente sempre frisava: olha a teoria, mas e a prática? Como é a prática? Então, a gente aprendeu muito a não levar rigidamente pra prática. Então, a gente sabe que quando a gente prepara a sequência didática, prepara as aulas, faz o plano B, a gente chega na sala e fala assim: ‘vai dar certo? Não vai. Vai dar tempo? Não, acelera. Não, encurta. Não, vamos fazer isso aqui a mais, vamos fazer isso aqui a menos´. Então, aprender a lidar com as situações, a modelar de acordo com as necessidades. (AP3, L195-L202)

Nesse sentido, compreendo que os AP ainda não têm clareza sobre os modelos de formação existentes na literatura especializada. Há outras disciplinas na grade do curso e sabemos que os conteúdos trabalhados são sempre complementares, não sendo os modelos de formação docente exclusividade dessa disciplina. Isto posto, isso não significa que sua concepção sobre o que é ser professor seja limitada, uma vez que verbalizam sobre os vários tipos de conhecimento que consideram relevantes para sua aprendizagem. Na tentativa de compreender sua aprendizagem docente sobre os modelos de formação, AP8 responde: **“**Eu acho que o modelo é se adaptar ao que você tem, se modelar, igual ao que a T* falou” (L206-L207). Nessa tentativa, observo que alguns conhecimentos são mobilizados, a saber: conhecimento prático, contextual. Além disso, eles mencionam a questão do planejamento das aulas, ou

seja, acreditam que modelo de formação é a maneira como você se prepara para o momento da aula, da regência, no caso.

Na sequência, apresento as falas dos AP ao continuarem na tentativa de responder à pergunta sobre o modelo de formação que acreditam ter aprendido, desenvolvido para ser professor de LI:

> Se fosse pra definir um modelo, eu acho que seria resiliente, que é ter essa questão de adaptação para cada situação que pode vir a ocorrer dentro da sala de aula. (A7, L208- L209)
>
> A gente ter em mente o que a gente tem que passar pros alunos, porém, sermos flexíveis, porque, assim, a professora que eu vou ser no 3º ano do ensino médio não é a mesma professora que eu vou ser no 1º ano, porque as turmas são diferentes. Então, eu tenho que ter em mente o que eu vou ensinar para eles, mas que o modo como eu vou ensinar vai ser diferente em cada turma. Então, a gente tem que ser bem flexível. (AP1, L210-L214)
>
> [...] não tem como você ter um modelo, porque tudo vai depender da sala que você tá, dos alunos que você tem. (AP10, L217-L218)
>
> Na verdade, a gente pegou um pouquinho de cada e foi adaptando, nos moldando. Nessa turma a gente consegue ser mais assim, nessa mais desse modelo e a gente vai inserindo outros modelos. (AP1, L219-L221)

Percebo que os AP mantêm o foco nas **bases de conhecimento** e acreditam que modelo de formação está relacionado ao conhecimento teórico e prático, ao conhecimento contextual, ao planejamento de aulas. Embora não se utilize dos termos e conceitos apresentados na literatura especializada, compreendo que a formação dos AP, por meio da disciplina de Estágio Supervisionado, se dialoga com um modelo de formação de professores que leva em conta o pensar sobre a prática (Bonfim; Conceição, 2014).

Diante do exposto no Grupo Focal 1, compreendo que os AP estudaram alguns aspectos que envolvem a formação e a aprendizagem docente, entretanto, sinalizam a necessidade de estudar outras temáticas, o que poderia contribuir ainda mais para sua aprendizagem docente no processo de aprender a ser professor de LI. As considerações apontadas pelos AP são pertinentes para se (re)pensar o conteúdo, programa e objetivos da disciplina de Estágio Supervisionado, o que pode contribuir ainda mais para sua formação docente. Faz-se relevante que a referida disciplina seja um espaço em que os AP possam articular/visualizar o que discutem no campo teórico e seus desdobramentos práticos, no contexto do estágio. Portanto, embora o Estágio Curricular Supervisionado ofereça um espaço de aprendizagem prática, é

fundamental que as falas dos AP reflitam não apenas o entendimento e/ou a aplicação de modelos de formação existentes, mas também a construção de suas próprias identidades, desenvolvimento de competências docentes e práticas pedagógicas.

4.2.2 GF2

Para a análise do Grupo Focal 2, serão consideradas as categorias e subcategorias, também dispostas no quadro 14, identificadas no GF1, uma vez que foram feitas as mesmas perguntas para ambos os grupos. Então, para esta análise, trago-as, de modo a analisar, de forma indutivo-dedutiva, os assuntos relacionados à formação docente, suas percepções, baseando-me nas respostas dos AP. Sendo assim, a análise contou com quatro categorias e 19 subcategorias.

Com base na 1ª pergunta, “Na sua concepção, o que é ser professor de Língua inglesa?”, observo que os AP também mencionam as bases de conhecimento docente. Dessa forma, utilizo a categoria **Bases de conhecimento** para mostrar seus entendimentos e concepções. Semelhante ao GF1, os AP citam que para ser professor de LI é necessário ter *conhecimento curricular, teórico, contextual, prático e experiencial.*

Para AP1, ser professor de LI é “ensinar os alunos a falarem, a escreverem, a participarem de uma outra língua” (AP 1, L5-L6). Já na concepção de AP2, “É você trazer a cultura de outros lugares, não só dos Estados Unidos que eles acreditam que só falam inglês lá, mas é trazer essa cultura de outros lugares pra eles, é essa interdisciplinaridade” (AP 2, L7-9). Ainda, complementa dizendo que “É muito mais do que você só ensinar alguém a falar um novo idioma. É mais do que ensinar a gramática” (AP 2, L12-L13). Na fala de AP3 fica claro a noção do conhecimento curricular e teórico.

> O próprio currículo hoje pro ensino fundamental e médio já tira um pouco dessa visão que tem que ser a gramática. (AP3, L18-L19)

Complementando a concepção do que é ser professor de LI, AP1 faz uma **avaliação crítica** sobre o *modelo de professor na universidade*, ou seja, o modelo visto/aprendido na universidade contradiz com aquele que esperam ver e ter ao longo da formação.

> [...] tem a questão que eu acredito que o foco nosso dos professores aqui na universidade é um pouco mais gramatical, infelizmente. A gente aprende muito gramática aqui pra ensinar pros alunos e quando a gente vê a realidade eu acho que não é bem isso, mas o nosso papel é outro, nosso papel é ensinar além da gramática" (AP1, L24-L28).

A visão do ser professor de LI é estabelecida dessa forma pelo fato de, neste grupo, a grande maioria quer ser professores e alguns já atuam, conforme AP3: "Alguns de nós já somos professores, então a gente tem um pouco dessa visão de como tá sendo trabalhado lá na escola" (L39-L40).

Com base nessa informação, reforço a pergunta com o intuito de apreender suas concepções sobre ser professor de LI, levando em consideração suas experiências práticas. AP1 afirma que

> A visão que nós temos aqui dentro da sala de aula, aprendendo ser professor, quando nós chegamos lá, a gente vê que é outra realidade. [...] Por exemplo, nós vamos voltar pro ensino da gramática aqui, nós queremos ensinar a gramática, chegamos lá a gente não consegue estudar nem metade, [...] A base curricular quer que a gente ensine outra coisa. (L53-L58)

Assim, evidencio que há críticas com relação ao que é estudado na universidade e o que realmente vivenciam em sala de aula. Em complemento a essa fala, os AP voltam a fazer uma avaliação crítica sobre a *disciplina de estágio*, pelo fato de já atuarem como professores, ou seja, demonstram conhecimento experiencial:

> As nossas aulas de estágio ainda não acessam totalmente aquilo que a gente precisa aprender enquanto futuros professores. (AP3, L60-L61)

> [...] a gente aprende um ideal, mas a sala de aula é totalmente diferente, um universo diferente. São pessoas diferentes que a gente vai lidar. Então é bem isso que o colega disse é uma utopia, a gente aprende um ideal, mas na prática foge muito daquilo que a gente aprende na universidade. (AP3, L64-L67)

> Eu acho que principalmente nessa questão do Estágio Supervisionado. Por exemplo, a gente monta a nossa sequência didática e a gente tem uma ideia que a gente vai passar aquilo lá. Só que pelo menos eu sei que eu não vou passar tudo aquilo lá. Eu vou tentar passar, mas eu sei que eu não vou conseguir. Não é nem questão de fé, é questão da realidade ali do ambiente que a gente vai aplicar. (AP1, L68-L72)

Diante dos relatos dos AP, a visão do que é ser professor de LI infere na dicotomia entre as expectativas versus a realidade desses alunos. Em suas falas, há discrepância entre o que é planejado, ou seja, na elaboração das SD e o que acontece na sala de aula. Eles também refletem sobre a importância da habilidade que um

professor deve desenvolver: a de ser flexível e de adaptar-se, que seria planejar de acordo com a realidade dos alunos. Ainda, consideram que é preciso estar conectado ao contexto da escola, às particularidades dos alunos, isto é, estar atento à dinâmica da sala e às interações dos alunos, bem como a reflexão crítica sobre a sua própria prática.

No que se refere à 2ª pergunta, “Qual a contribuição, se alguma, do Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa para sua aprendizagem docente/formação docente inicial? Comente”, os AP mencionam a disciplina de Seminário de Estágio como um fator que contribuiu para sua aprendizagem docente. Nesse sentido, para AP2, a disciplina auxiliou seu *conhecimento teórico,* pois as discussões ao longo das aulas proporcionaram a eles conhecerem concepções teóricas e compartilhar seus conhecimentos prévios.

> [...] a de Seminário de Estágio eu acredito que a única contribuição que teve para mim foram as discussões que nós tivemos em sala de aula, e ter descoberto, ter discutido o que cada um dos nossos colegas aqui a visão que cada um tem de mundo e de tudo mais. Acredito que a única contribuição desse seminário, dessa matéria de seminário, foram essas discussões apenas. (AP2, L89-L93).

Diante deste relato, vejo que a disciplina teve papel importante para a aprendizagem dos alunos, principalmente a partir das discussões feitas e compartilhadas. Os diálogos e discussões foram momentos importantes e essenciais para promover reflexão sobre a aprendizagem docente e formação docente, como também compartilhar suas experiências práticas. As interações proporcionadas pela disciplina geraram um ambiente de aprendizado colaborativo e significativo para os AP. AP1 também ressalta a aprendizagem que obteve com relação aos métodos de ensino de LI.

> Por exemplo, nós aprendemos muito sobre os métodos de ensinar a língua inglesa. Eu acredito que são métodos perfeitos, não agora pra nós, mas um dia pode fazer sentido. Um dia eu posso usar esse método, mas eu acho que isso, pelo menos eu gostei bastante disso, aprender os métodos de língua inglesa que eu não conhecia, né? (AP1, L94-L98)

Na visão de AP1, foi uma experiência valiosa aprender sobre os métodos de ensinar LI, embora estes não sejam satisfatórios ou se adequem a todos os contextos. Ainda assim, cada método traz uma perspectiva única e pode ser eficaz dependendo do perfil de cada um e, para ele, ao explorar esses métodos, cada AP irá

preparar suas aulas com uma variedade de ferramentas que podem ser adaptadas conforme necessário. Ainda nesta pergunta, e a partir do que foi exposto pelo AP1, pergunto em que contexto ele considera que a disciplina de Estágio Supervisionado mais se aplica.

> Essa disciplina de estágio visa criar um professor ideal. Mas nós não somos professores ideais, não seremos. Nós não temos alunos ideais e nós não seremos, não, pera. Deixa melhorar. Nós não somos alunos ideais, não seremos futuros professores ideais, nós não temos professores ideais, nós não teremos alunos ideais. Então, tudo é uma utopia mesmo. (AP1, L106-L110)
>
> É uma coisa que fica muito na teoria e na prática não é nada disso. (AP3, L111)
>
> [...] Entra naquela questão de novo, tudo é contexto, tudo é turma, cada turma tem um perfil e a gente aprende uma coisa que na teoria não tem se aplicado na prática, não faz muito sentido, a gente precisa vir com a realidade. (AP3, L113-L115)
>
> [...] eu enxergo a disciplina assim: como parte teórica ela contribui muito. Como é que *cê* vai trabalhar BNCC, a Base Nacional Comum Curricular na escola, os conteúdos, se você não sabe o que que é Base Nacional Comum Curricular, se você não sabe o que é a LDB, enfim, vários outros documentos. Então, isso contribui pra que a gente tenha uma visão do que está nos esperando enquanto professores, o que a gente precisa trabalhar e o que a gente precisa seguir. Então, assim, em partes ela contribui nesse sentido, mas quando a gente vai pra prática de sala de aula precisa ser mais realista. (AP3, L118-L125)

A partir dessas declarações, os AP fazem uma **avaliação crítica** sobre a disciplina. Para eles, a concepção de professor entra em um duelo do que é ideal *versus* o que é real. Nesse sentido, fica implícito na fala deles que a disciplina busca formar um professor que, idealmente, conseguiria lidar com todos os desafios da sala de aula e atender às necessidades de cada aluno. Porém, essa busca pelo "professor ideal" é uma utopia.

Especificamente na fala de AP3, há uma valorização sobre a teoria na formação docente inicial, de modo a compreender a BNCC e a LDBEN como documentos fundamentais para que os professores tenham uma base sólida sobre as diretrizes e objetivos educacionais a serem seguidos. Isso proporciona uma visão clara do que é esperado no currículo e como integrar os conteúdos de maneira coerente à sua prática. Por outro lado, ele traz que a teoria, por si só, pode parecer distante da realidade da sala de aula, e da realidade que eles vivenciam. Com isso, o que AP3 quer dizer é que essa formação teórica precisa ser complementada com experiências

práticas, que os ajudem a lidar com as dinâmicas e os desafios do cotidiano escolar. Portanto, entendo que, na visão dos AP, a integração entre teoria e prática deve ser uma prioridade na formação de professores, de modo a proporcionar um espaço onde as diretrizes sejam refletidas nas suas experiências reais em sala de aula. Assim, adoto a categoria **base de conhecimento** para ilustrar esse *conhecimento teórico* salientado pelos AP.

Essa lacuna entre o que se vê na teoria e o que se aplica na prática tende a gerar certa frustração em um dos AP.

> Então é essa a questão, por exemplo, pra mim não funciona, eu não quero ser professor do inglês, eu não quero, porque eu me frustrei durante o curso inteiro e hoje em dia eu faço tudo porque eu tenho que fazer, eu tenho que passar, mas eu gosto do português. (AP1, L153-L156)

Vejo que é compreensível o sentimento de frustração, uma vez que a prática de ensino não se alinha com os interesses dos alunos. Nesse contexto, a formação docente inicial se torna um desafio, pois eles não encontram motivação para exercer a profissão, ou até mesmo desenvolver as habilidades na área.

Por fim, reforço a pergunta sobre as contribuições da disciplina para a aprendizagem docente e para sua formação.

> Sim. Pouca, mas tem. (AP1, L160)
> É falha. (AP4, L161)
> É, a pouca que tem é a conversa entre os próprios alunos e não uma conversa. A professora também contribui, mas é mais uma conversa da sala inteira do que alguma pessoa na frente da sala falando sozinha. (AP8, L163-L165)

Aqui, a *dinâmica da disciplina* descrita pelos AP mostra algo comum ao longo das aulas: a interação limitada entre os alunos e professores, mas que ao mesmo tempo é capaz de proporcionar um espaço mais colaborativo, onde diferentes experiências e perspectivas dos alunos são compartilhadas. Para os AP, o papel do professor da disciplina de Seminário, mesmo quando está mediando discussões em grupo, é fundamental para direcionar e aprofundar o conhecimento teórico, além de contribuir com suas próprias experiências práticas.

Por isso, há que se pensar na importância do equilíbrio entre as ações dentro da disciplina. Nesse sentido, o ideal seria uma combinação entre as conversas dos alunos com a orientação e contribuição ativa do professor para garantir que o

conteúdo relevante seja abordado, incentivando-os a debaterem sobre os conteúdos a serem estudados.

Na 3ª pergunta “Quais as atividades que são desenvolvidas nessa disciplina?”, os AP fazem a *descrição da metodologia da disciplina*, além de apresentar como as atividades são desenvolvidas ao longo das aulas, ou seja, elencam os **conteúdos**.

> Compartilha, discute documento. (AP3, L173)
>
> Discute documentos. (AP1, L174)
>
> [...] É nos passado os documentos, é nos passado textos, nos é passado perguntas divididas, perguntas pra cada pessoa ler esse documento e responder essa pergunta, chegar na sala e discutir sobre. Na verdade, a gente nem usa os documentos pra ser bem verdadeira, a gente faz as nossas pesquisas extras e dali vem a partilha e é daí que uma coisa vai levando à outra, vai linkando a outra, é isso. (AP2, L175-L179)

Na fala dos AP, fica claro que a disciplina é organizada em torno de compartilhamento e discussão de textos que tratam sobre a formação docente inicial de professores de LI. Isso se torna um aspecto importante na disciplina, pelo fato de oferecer um espaço onde os AP possam dialogar, refletir e construir conhecimento coletivamente. Essa abordagem de dividir a turma em grupos, apresentar os textos que tratam dos documentos e formular perguntas para que eles respondam é uma estratégia que pode ser eficaz para incentivar a leitura crítica e a discussão entre eles.

Essa maneira que eles encontram para realizar suas próprias pesquisas, demonstra iniciativa e um desejo de aprofundar o conhecimento, comportamento gerado a partir do que a disciplina propõe. Isso dá uma certa autonomia a esses alunos, para que possam partilhar informações e experiências, ao mesmo tempo que geram conhecimento, a partir dessas conexões valiosas que enriquecem as discussões. No entanto, é válido pensar que nem sempre o que é discutido e lido em sala de aula é passível de se colocar em prática. Esses desafios e disparidades são decorrentes de uma série de fatores, desde a organização da escola, infraestrutura, público-alvo, demandas locais de cada contexto escolar, dentre outros. Sabemos que há várias críticas com relação aos documentos oficiais (BNCC, por exemplo), os quais não contemplam as diversas realidades escolares. Assim, toda essa reflexão realizada na universidade, vivência na escola e nas aulas de LI são essenciais para promover aprendizagem docente.

Alguns AP tecem uma **avaliação crítica** da *disciplin*a e da maneira como a professora conduz as aulas, especificamente com relação à sua *metodologia*:

> Eu adoro as discussões que nós temos na disciplina, só que quando eu saio da aula eu falo assim: meu Deus, pra que isso?. (AP1, L199-L200)

> Na verdade, todas as vezes que a gente sai da aula, a gente fala: “por que eu vim pra aula hoje?” Apesar das discussões serem enriquecedoras porque são, porque a gente vê realidades totalmente diferentes, mas no fim é falha, é chata e a gente fica se perguntando por que que nós viemos aqui hoje. (AP2, L201-L204)

Apesar de gostarem das discussões realizadas nas aulas, a impressão de alguns AP reflete uma experiência comum entre eles: a desconexão entre o que está sendo ensinado e o que realmente os motiva. Ao dizer que “é chata”, “falha” eles colocam suas frustrações e até mesmo o desinteresse pelas aulas. Esse posicionamento não deve ser associado a problemas didático-pedagógico da docente da disciplina, pois, dificilmente, nenhuma metodologia de ensino irá contemplar todos os anseios dos alunos. Talvez, seria interessante que os AP dialogassem mais com a professora para que pudessem estabelecer quais os objetivos da disciplina, seu conteúdo programático e as expectativas e vivências dos AP nos contextos do estágio.

Então, ao ouvir isso, eu os questiono sobre o que eles pensavam ser necessário nas aulas, ou melhor, como eles acham que deveria ser, então, uma aula de Estágio Supervisionado.

> Eu acho que a gente tá muito acostumado com essa ideia de ter um professor direcionando os nossos estudos e tudo mais, sabe? Um professor sendo o centro, sabe? Tendo a voz ali o professor falando acho que a gente está muito acostumado com isso e é o que está incomodando. (AP2, L208-L211)

> O que a gente tinha que observar, o que a gente precisava se atentar, como a gente deveria tratar o professor supervisor lá da escola e como a gente deveria tratar o aluno, o que a gente precisava fazer no nosso relatório. Então, esse ano a gente tá com o relatório na mão que mandaram um modelo e aquilo é que a gente tem que fazer, e acabou. (AP3, L222-L225)

É diante desta percepção que observo esses alunos com uma visão de dinâmica de aulas ainda voltada para o modo tradicional, ou seja, a figura do professor como centro do processo de ensino e aprendizagem docente. Com isso, eles se tornam sujeitos passivos, onde recebem as informações prontas e não se envolvem ativamente neste movimento. Assim, destaco a importância de se pensar em

propostas de aulas que levem os alunos a se engajarem mais, e que se tornem protagonistas do seu aprendizado.

Na declaração de AP3, percebo que há a necessidade de maior clareza e orientação na disciplina, uma vez que os alunos precisam de direcionamento, maiores detalhes do que, de fato, precisam realizar dentro da disciplina. Como dito anteriormente, a ausência de diálogo entre professor e aluno talvez tenha dificultado a compreensão do papel dessa disciplina e das suas respectivas atividades. O compartilhamento de planos de aulas entre os AP também poderia ser uma estratégia que poderia contribuir com a aprendizagem docente, tornando-os mais confiantes no desenvolvimento deste trabalho.

Por fim, concluindo esta pergunta, um deles relatou sobre a dificuldade em realizar as SD:

> [...] falaram: façam uma sequência didática, mas eles deram a teoria pra gente o que é uma sequência didática, mas eu nunca vi uma sequência didática a partir daqui. (AP2, L231-L233)

Com base no exposto pelos AP2, observo que essa dificuldade talvez seja em decorrência da base teórica não ser trazida com exemplos práticos e contextos os quais os AP possam se basear para aplicar a regência. Seria interessante que alunos e a professora da disciplina analisassem as SD já elaboradas, e que as experiências dos alunos em sala se tornassem estudos de caso. Assim, haveria a possibilidade desses alunos visualizarem como os conceitos podem ser transpostos em prática. É importante que a disciplina promova espaços para discussão e reflexão, como já citado na questão anterior, mas sobre os desafios e pontos fortes na elaboração dessas sequências didáticas. Esse movimento permitiria que os AP aplicassem a teoria e refletissem sobre a eficácia daquilo que elaboraram.

Partindo para a 4ª pergunta “Quais textos teóricos/autores foram utilizados nas aulas, pelos professores, para discutir a formação docente inicial*?”* os AP elencaram alguns autores que propõem o ensino de línguas na perspectiva dos gêneros textuais. Assim, utilizo a categoria **Base de conhecimento** para acomodar essa discussão e o *conhecimento teórico* como subcategoria.

> Bronckart, Schneuwly (AP1; AP3, L248)
>
> Bronckart, Schneuwly, Marchuschi é o que elas amam. Stutz (AP7, L249)

> É porque eu vi o Bronckart e Schneuwly em uma sequência didática da Argentina. Então, por isso que eu lembrei. Hoje, inclusive. De teórico só foram esses autores. (AP6, L251-L252)
>
> É só isso mesmo. Os outros foram os documentos. (AP6, L254)

Diante das falas, noto que a disciplina é voltada para a abordagem de gênero textuais, onde o gênero é visto como meio de articulação entre as práticas sociais. Importante destacar que cada um desses teóricos citados pelos AP contribui com elementos pensados para uma abordagem mais significativa e contextualizada para a formação docente de professores de língua portuguesa, o que não é o caso desta pesquisa.

No que concerne à 5ª pergunta, “Como você avalia a importância dos textos teóricos estudados nesta disciplina, se alguma, para a sua formação docente inicial, ou seja, para você atuar como professor(a) de Língua inglesa?*”,* percebo que os AP avaliam criticamente a ausência de estudos teóricos na *disciplina, o que pode* comprometer sua atuação como professor de LI, ao passo que fazem uma apreciação da disciplina de Seminário de Estágio. Dessa forma, as categorias **avaliação crítica** e **apreciação** são abordadas para analisar tais aspectos.

Na percepção dos AP3 e AP1, a teoria voltada para a formação de professores de LI não foi trabalhada como deveria, pois afirmam não terem estudos teóricos sobre esse assunto.

> Eu acho que para a língua inglesa a gente viu muito pouco teórico. Não teve teórico. (AP3, L294)
>
> Se eu fosse dar aula de inglês hoje, eu não usaria nenhum teórico e nem lembraria nenhum deles. Infelizmente. (AP1, L295-L296)

Diante desses excertos, vejo que os objetivos e conteúdo programático da disciplina precisariam ser esclarecido aos AP, além do diálogo entre alunos e professores sobre o que seria pertinente, em termos teóricos, para a aprendizagem docente enquanto futuro professores de LI. O fato de os AP não se lembrarem dos teóricos, não significa que a disciplina não aborde outros autores e bases teóricas. Dessa forma, seria importante que, ao final da disciplina, uma reflexão sobre o que estudaram e como foram suas experiências durante o estágio para que todos pudessem pontuar as possíveis lacunas e desafios.

Sabemos que são muitas as temáticas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem e a formação docente, e que nem sempre a carga horária das disciplinas são o suficiente diante de tantas demandas que emergem de disciplinas de estágio. Para AP2, embora a disciplina não contemple como deveria ser a base teórica para ensino de LI, há algo positivo nas aulas e, por isso, ressalta sua importância.

> Tem essa importância sim, essa importância porque você precisa saber. Mais do que você saber o que você vai passar pro aluno, você tem que saber a sua base, você tem que ter uma base pra saber passar aquilo. A teoria ajuda nisso. A teoria tem esse ponto, é a base. Pra você construir uma casa, *cê* tem que fazer a base. Então, a teoria é essa base. (P2, L297-L300).

Aqui, fica nítida a consciência, enquanto aluno, que a teoria é imprescindível para a aprendizagem docente. Destacar a necessidade de entender não apenas o conteúdo a ser ensinado, mas também as bases teóricas que o sustentam, indica uma conscientização crítica, pois sem essa base teórica, o professor pode se sentir inseguro ou despreparado para lidar com os desafios da sala de aula. Esse pensamento reforça o pressuposto de que a formação de professores deve incluir um significativo componente teórico.

Na 6ª pergunta “Com base nas discussões teóricas da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, como você desenvolveu seus planos de aula e suas atividades para a prática de estágio?”, evidencio que os AP avaliam criticamente as atividades desenvolvidas, especificamente a forma como realizaram as SD. Assim, utilizo a categoria avaliação **crítica**. Para AP1, AP5 e AP11, desenvolver os planos de aula se tornou um desafio pela maneira que tiveram que fazer. Eles apontam certa dificuldade na compreensão do que seria uma SD e como fazê-la, tendo como base a perspectiva teórico-metodológica discutida em sala de aula.

> Eu fiz a sequência, fizemos o plano, a sequência e eu apenas usei a minha cabeça e a cabeça da minha amiga e coloquei as referências lá embaixo. (AP1, L327-L328)

> Eu e minha dupla aqui, a gente não tá pegando nada, a gente tá fazendo o que a gente acha que é. É isso. (AP5, L329-L330)

> Hoje eu fui pra mesa de outro colega pra ver a sequência didática deles, porque eu não sabia como que era uma. (AP11, L333-L334)

> Nós, eu e a minha amiga, fizemos a nossa sequência um dia antes, acho que até no dia a gente finalizou, imprimimos tudo e fizemos da nossa cabeça, e não tivemos ajuda em nenhum momento, nem do orientador, nem do professor responsável do seminário. Então, assim, foi tudo muito ali. A gente só usou os nossos conhecimentos prévios do que nós sabíamos do conteúdo. (AP1, L342-L346)

Nos relatos dos AP, há um ponto importante e que merece maior atenção. Dar a autonomia para que o aluno desenvolva seus planos de aula não significa não precisam de orientação e auxílio. Certamente a mediação do professor orientador com seus alunos tende a contribuir para sua aprendizagem e confiança. É com a orientação do professor que os alunos terão suporte e estrutura para desenvolver o trabalho. Assim, terão autonomia no processo de aprendizagem docente. A orientação do professor da disciplina auxilia na definição dos objetivos do plano de aula, nas adaptações conforme o contexto das escolas em que vão aplicar a regência, no conhecimento de novas abordagens metodológicas para ensinar os conteúdos propostos, além de terem o *feedback* sobre o que pode ser melhorado. Há que se lembrar que os planos de aula desenvolvidos pelos alunos devem sempre ser desenvolvidos com certa antecedência para que os professores possar dar uma devolutiva.

Há também **avaliação crítica** da *disciplina,* o que pode ser verificada nas falas de AP1 e AP3.

> Se tem um professor apoiando você a fazer sua sequência, vai dar certo ou, como foi no nosso caso, nós não tivemos e deu errado. (AP1, L385-L386)

> O plano só foi enviado o modelo pra gente lá e falou: “faz em cima disso. (AP3, L366)

Desenvolver um plano de aula com base em um modelo pronto auxilia na aprendizagem docente, mas é necessário que o aluno produza vários planos, coloquem em prática, para, em seguida, refletir sobre o que poderia ser alterado ou não. Esse processo de elaboração e reelaboração de planos de aulas faz parte do processo de aprender a ser professor. Não podemos esperar que em uma única experiência haja 100% de êxito.

Dando sequência à avaliação crítica da disciplina, AP10 discorre sobre a metodologia adotada na disciplina, em especial no desenvolvimento das SD.

> Uma coisa que eu não entendo na sequência didática e eu comentei isso hoje com a minha colega, com a minha dupla. A gente precisa fazer uma sequência didática e criar uma base do que a gente vai dar em sala de aula e uma professora falou: escreva mais, tipo, escreva mais na sua sequência, pra você não faltar na sala de aula, caso aconteça alguma coisa, você tem uma a mais pra dar na sala de aula, mais conteúdo. Só que também foi falado: "se você dar se você tiver muito conteúdo e não conseguir dar todo o seu conteúdo, você planejou errado, porque faltou tempo. (AP10, L377-L383)

Diante dos relatos dos AP, percebo que há uma tensão no momento de planejar e executar os planos de aula. Os AP têm a necessidade de um equilíbrio entre a quantidade de conteúdo preparado com a viabilidade da execução em sala de aula, na regência. Nesse sentido, o ideal seria que houvesse maior flexibilidade no planejamento, sem que comprometa a clareza e fluidez da aula, além da gestão do tempo, ou seja, cuidar para que o conteúdo seja contemplado dentro do tempo disponível. Ainda, há que se considerar a quantidade de conteúdo e a sua qualidade. É melhor que seja um conteúdo reduzido, mas que os alunos realmente aprendam o que foi passado.

O apoio do professor orientador, antes do momento da regência, faz toda a diferença na execução da SD. Com a ajuda do professor, há o compartilhamento de experiências e os AP podem tirar possíveis dúvidas e construir um entendimento coletivo sobre como abordar o planejamento. Com este equilíbrio é possível o desenvolvimento de uma aula que atenda aos objetivos de ensino e de aprendizagem.

Com relação à 7ª pergunta, *"*Em que momentos da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado foram discutidas questões teóricas sobre formação docente inicial do professor de língua inglesa?", evidencio que os AP descrevem a metodologia da disciplina e mencionam sobre atividades realizadas: *discussão de textos e dos documentos oficiais*. Com base nesses comentários e descrições, utilizo **avaliação crítica** como categoria. AP3 e AP2 trazem em seus relatos que, apesar de a disciplina dar espaço para as discussões teóricas, o tempo destinado a isso foi bastante limitado. Além disso, AP2 tece uma crítica com relação ao *contexto de ensino* privilegiado nas discussões teóricas.

> A gente teve só no primeiro bimestre foi os documentos, o segundo bimestre a gente discutiu metodologias, enfim, ISD e tal. (AP3, L409-L410)

> Eu vou fazer um comentário, talvez você, principalmente, possa me achar um pouco ridícula, mas tudo que sempre foi discutido é na escola pública, mas a gente também tem professores aqui que vão pra escola particular. E é

> diferente. E eu tenho escola particular e dou aula de inglês em escola particular. E gente é muito diferente. É muito. Vocês veem a diferença na pública, mas vai pra particular, gente, é mais diferente ainda. (AP2, L411-L415)

Ao dizer que as discussões foram feitas apenas no primeiro bimestre, percebo que os alunos sentiram que houve espaço para falar sobre a formação docente apenas no começo do ano. Eles apontam o que foi trabalhado, como as metodologias de ensino, o ISD, e que tais discussões foram trazidas sempre voltadas ao contexto de escola pública. A crítica apontada por AP2 diz respeito à limitação sobre os contextos de ensino, não tendo espaço para a discussão sobre o ensino de LI em escolas de idiomas, por exemplo.

Diante disso, retomo a pergunta de modo a entender melhor como era a dinâmica das aulas e se havia espaço para a discussão sobre a formação docente e quais teóricos eram utilizados para embasar tais discussões. Assim, AP1 e AP6 criticam a *metodologia adotada na disciplina.*

> Não usou nenhum teórico a senhora tá querendo dizer? Não. O que partia era nós falando. Eram nossas experiências mesmo, única coisa que era o foco. (AP1, L438-L439)

> Você conhece o método silencioso? Método ou metodologia? O método silencioso? É isso que acontece, professor senta e nós discutimos. (AP6, L434-L435)

Na visão de alguns AP, poucos foram os teóricos e as perspectivas sobre ensino e aprendizagem e formação docente abordadas em sala de aula. Nesse sentido, observo que os AP criticam a metodologia adotada na disciplina, especificamente a falta de organização e clareza na condução dos conteúdos, bem como a não participação dos alunos durante as aulas. Tal comportamento pode estar relacionado novamente à ausência de diálogo entre professores e alunos no que diz respeito às suas expectativas e necessidades. Assim, observo que a disciplina carece de maior planejamento e mediação para que os AP se sintam, de fato, interessados em participar. Nesse sentido, ressalto a importância da integração entre momentos de reflexão prática e teórica com o intuito de promover reflexão sobre a ação e na ação (Schön, 2000), e consequentemente, aprendizagem docente.

Finalizando o grupo focal, na 8ª e última pergunta, “Com base nessas questões teóricas, na sua opinião, que tipo de modelo de formação docente você acredita ter desenvolvido/aprendido para atender as demandas de ser professor de LI?”, percebo

que os AP **não respondem** à pergunta e demonstram que não há conhecimento teórico e referências sobre o assunto, o que evidencia lacunas em sua formação docente inicial.

Ao passo que mostram desconhecer sobre o assunto, há tentativas de discorrer sobre o que seriam os modelos de formação, mas se baseiam em suas experiências e atividades desenvolvidas durante as aulas. Assim, ao retomar a pergunta, adoto a categoria **não respondem**.

> Na verdade, o que eu, como professora de língua inglesa, vou levar da faculdade aqui é uma atividade ou outra que um professor aplicou nesses quatro anos. É uma atividade ou outra. Só. Porque dentro da língua eu não vou levar nada, porque não foi nada novo, não foi mostrado nada de novo e dentro das metodologias, dentro de tudo mais também. (AP2, L486-L489).

> por mais que faltou teoria, às vezes a gente ainda discutiu algumas coisas e a gente ouviu isso: “você precisa ser um professor que faça seu aluno pensar, ser crítico, ser reflexivo”, isso a gente ouviu. A gente também falou isso várias vezes durante as discussões, mas a gente não teve a teoria. Então, assim, a gente sabe que a gente precisa ser um professor que desenvolva um aluno, que ajude o aluno a desenvolver sua parte crítica e reflexiva, mas a gente não tem a teoria pra isso. A gente vai ter que se virar na sala de aula. (AP3, L495-L501).

> Então assim, só, é apenas isso. Então é isso, eu queria ter tido esse modelo de professor. Nossa, um professor dinâmico, professor, sabe, que ensina de um jeito que o aluno aprenda, então, nós não tivemos isso. Eu não tive isso. (AP1, L533-L535).

Com base nos excertos acima, observo que os AP não respondem à pergunta pelo fato de não conhecerem sobre as teorias de modelo de formação docente e/ou não se lembram de terem discutido. Eles entram em outras questões, fazem uma **avaliação crítica** da *metodologia do ensino*, da *disciplina*, mas não citam os modelos de formação docente presentes na literatura especializada. Para eles, o modelo de formação a que me referi na pergunta é compreendido como o tipo de professor que tiveram na disciplina, ou seja, avaliaram a didática e dinâmica utilizadas por Liz durante a disciplina de seminário de estágio. A falta de abordagem e discussão sobre os modelos de formação ficou lacunar em sua formação e pode ter consequências no modo como concebem o processo de ensino e de aprendizagem de línguas, neste caso, a LI, diante dos desafios emergentes da sociedade contemporânea. Para finalizar essa seção, apresento uma síntese das categorias e subcategorias dos GF1 e GF2.

QUADRO 14: Grupos Focais 1 e 2 – Categorias e subcategorias

PERGUNTAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Na sua concepção, o que é ser professor de Língua inglesa?	**Bases de conhecimento**	*curricular*	**Bases de conhecimento**	*curricular*
		teórico		*teórico*
				contextual
		contextual		*prático*
		prático		*experiencial*
		discente		
		experiencial		
		documentos oficiais		
	Avaliação crítica	*profissão professor de LI*	**Avaliação crítica**	*professor da universidade*

	GF1			GF2		*disciplina de estágio*
Qual a contribuição, se alguma, do Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa para sua aprendizagem docente/formação docente inicial? Comente.		**Bases de conhecimento**	*contextual*		**Bases de conhecimento**	*teórico*
			teórico			
			prático			
		Apreciação	*disciplina de estágio*		**Avaliação crítica**	*professor ideal x real*
			documentos oficiais			*disciplina de estágio*
						Metodologia da professora

Quais as atividades que são desenvolvidas nessa disciplina?		**Conteúdos**	*metodologia da disciplina* *atividades*		**Conteúdos**	*metodologia da disciplina*
Quais textos teóricos/autores foram utilizados nas aulas, pelos professores, para discutir a formação docente inicial?		**Base de conhecimento**	*teórico*		**Base de conhecimento**	*teórico*
Como você avalia a importância dos textos teóricos estudados nesta disciplina, se alguma, para a sua formação docente inicial, ou seja, para você atuar como professor(a) de Língua inglesa?		**Avaliação crítica**	*transposição didática (teoria x prática)*		**Avaliação crítica**	*disciplina de estágio*
			profissão professor de LI		**Apreciação**	*disciplina de estágio*
Com base nas discussões teóricas da		**Avaliação crítica**	*plano de aula elaborado x plano de aula executado*		**Avaliação crítica**	*planejamento de aulas*

disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, como você desenvolveu seus planos de aula e suas atividades para a prática de estágio?						*disciplina de estágio*
		Aprendizagem docente	*planejamento de aulas*			
			procedimentos de ensino			
Em que momentos da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado foram discutidas questões teóricas sobre formação docente inicial do professor de língua inglesa?		**Disciplina de Seminário de Estágio**	*formação docente*		**Avaliação crítica**	*discussão de textos e dos documentos oficiais*
			aprendizagem docente			*contexto de ensino*
						disciplina de estágio

Com base nessas questões teóricas, na sua opinião, que tipo de modelo de formação docente você acredita ter desenvolvido/aprendido para atender as demandas de ser professor de LI?		**Concepção de professor**	Não respondem		**Concepção de professor**	Não respondem
		Base de conhecimento	*teórico*		**Avaliação crítica**	*metodologia do ensino*
			prático			*disciplina de estágio*
			contextual			

Fonte: A autora.

4.2.3 Discussão dos resultados: GF1 e GF2

Após a análise das categorias analíticas e subcategorias dos GF, passo à discussão dos resultados, baseando-me na literatura especializada quanto à aprendizagem docente na formação inicial de professores e nas bases de conhecimento docente. A discussão dos resultados do GF1 e GF2 realizado com os alunos do 4º ano de Letras trouxe uma análise significativa de suas percepções sobre formação docente, especialmente no que diz respeito ao estágio curricular supervisionado enquanto espaço para se promover aprendizagem docente.

Ao agrupar as vozes desses AP, identifiquei tanto suas expectativas em relação ao momento do estágio quanto os desafios e aprendizagens que emergem desse processo, a partir das categorias analíticas e subcategorias que surgiram durante a análise. A troca de experiências e a reflexão conjunta possibilitam um entendimento mais aprofundado sobre como a formação docente pode ser aprimorada, enfatizando a importância da articulação entre teoria e prática. Com isso, diante do que foi analisado, abordo os aspectos mais relevantes tratados durante o GF, com destaque às implicações para a formação de professores, tendo como base as teorias que tratam sobre aprendizagem docente e bases de conhecimento.

Na 1ª pergunta, "Na sua concepção, o que é ser professor de Língua inglesa?", por meio da categoria **Bases de conhecimento**, apoio-me nos estudos de Shulman (1986; 1987), ao tratar das bases de conhecimento que o professor precisa ter. Conforme os estudos do autor, é essencial manter o foco na base do conhecimento que os professores precisam para ensinar de forma eficaz. Ele identificou uma lacuna significativa na pesquisa educacional, onde poucos estudos se dedicavam a investigar o tipo de conhecimento que os educadores utilizam em sua prática.

Ao voltar-se para esse aspecto, Shulman (1986) argumenta que é preciso questionar o que os professores realmente sabem sobre o conteúdo que ensinam, bem como sobre as melhores formas de compartilhar esse conhecimento. Essa reflexão é importante porque o ensino não se resume apenas ao domínio de um assunto, ele envolve também a capacidade de tornar esse conhecimento acessível e relevante para os alunos. Os questionamentos do pesquisador dão início a esse entendimento.

> Quais são as fontes de conhecimento dos professores? O que é que um professor sabe e quando é que o soube? Como é que os novos conhecimentos são adquiridos, os conhecimentos antigos são recuperados e ambos são combinados para formar uma nova base de conhecimentos?[18] (Shulman, 1986, p.8.) (Tradução minha)

Dessa forma, ao explorar o que os professores sabem, o que não sabem, quais suas fontes de conhecimento, o autor contribuiu para uma compreensão mais profunda do que implica ser um educador, destacando a necessidade de uma formação que abranja tanto o conhecimento do conteúdo quanto o conhecimento pedagógico. Ele ainda afirma que a maioria dos professores começa com alguma experiência no conteúdo que ensina, e sugere três categorias de conhecimento do professor: (a) conhecimento do conteúdo da disciplina; (b) conhecimento pedagógico do conteúdo; (c) conhecimento curricular (Shulman, 1986). O conhecimento do conteúdo da disciplina conduz ao entendimento abrangente que o professor possui sobre a disciplina que ensina, englobando não apenas conceitos, mas também as teorias, princípios e práticas associadas ao conteúdo. Já o conhecimento pedagógico de conteúdo vai além do conhecimento da matéria em si, para a dimensão do conhecimento da matéria para o ensino. O conhecimento curricular envolve a compreensão do que deve ser ensinado, como organizar e apresentar o conteúdo e como adaptar o currículo às necessidades dos alunos.

Com base nos resultados evidenciados, observo que os AP apontam vários tipos de conhecimento que consideram relevantes para ser professor de LI, a saber: curricular, teórico, contextual, prático, discente, experiencial, curricular. Esse resultado coaduna com os estudos de Shulman (1986; 1987) ao considerarmos que a aprendizagem docente, ou seja, o processo de aprender a ser professor, envolve o domínio não apenas teórico e prático, mas outros tipos de conhecimento de diferentes esferas.

No que se refere à 2ª pergunta, “Qual a contribuição, se alguma, do Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa para sua aprendizagem docente/formação docente inicial? Comente”, observei que os AP relatam que a referida disciplina desempenha um papel fundamental na sua formação. Isso pode ser evidenciado por meio da categoria **Base de conhecimento** e das subcategorias

[18] What are the sources of teacher knowledge? What does a teacher know and when did he or she come to know it? How is new knowledge acquired, old knowledge retrieved, and both combined to form a new knowledge base? (Shulman, 1986, p.8)

conhecimento teórico e experiencial. Sobre isso, Shulman (1986) categoriza o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK), o qual não se refere apenas ao conteúdo, mas como os conteúdos precisam ser ensinados. , ou seja, "[...] refere-se à quantidade e organização do conhecimento presente na mente do professor[19]"(p. 9). Nesse sentido, o autor, ao tratar do Conhecimento Pedagógico de Conteúdo, aborda que

> O conhecimento pedagógico do conteúdo também inclui uma compreensão do que torna a aprendizagem de assuntos específicos fácil ou difícil: as concepções e preconceitos que os alunos de diferentes idades e contextos trazem consigo para a aprendizagem dos tópicos e lições mais frequentemente ensinados. Se essas ideias pré-concebidas forem erradas, o que muitas vezes acontece, os professores precisam conhecer as estratégias mais adequadas para reorganizar a compreensão dos alunos, porque é pouco provável que esses alunos apareçam perante eles como tábulas rasas. (Shulman, 1986, p.9,10, tradução minha)[20].

Aqui, o autor apresenta que o conhecimento pedagógico do conteúdo significa que o professor deve entender o que pode facilitar ou dificultar a aprendizagem dos conteúdos, bem como estar ciente das dificuldades que os alunos apresentam diante de tais conteúdo. Ainda, as concepções que os alunos trazem podem estar corretas ou não, e isso pode interferir no seu aprendizado. Nesse sentido, para os AP, a disciplina contribuiu para esse conhecimento teórico, isto é, para a aprendizagem sobre as perspectivas teórico-metodológicas sobre ensino e aprendizagem de LI.

Os AP também mencionam que a disciplina de Seminário de Estágio colaborou para seu conhecimento experiencial. Shulman (1986; 1987) defende que os professores precisam entender o contexto em que estão inseridos, ou seja, conhecer a cultura da escola, suas características, as expectativas dos alunos, dentre outros aspectos contextuais. Nesse sentido, o conhecimento experiencial contextual, ou seja, aquele adquirido por meio de suas vivências durante o estágio foi relevante para sua aprendizagem docente.

---

[19][...] this refers to the amount and organization of knowledge per se in the mind of the teacher. (Shulman, 1986, p.9)

[20] Pedagogical content knowledge also includes an understanding of what makes the learning of specific topics easy or difficult: the conceptions and preconceptions that students of different ages and backgrounds bring with them to the learning of those most frequently taught topics and lessons. If those preconceptions are misconceptions, which they so often are, teachers need knowledge of the strategies most likely to be fruitful in reorganizing the understanding of the learners, because those learners are unlikely to appear before them as blank slates. (Shulman, 1986, p. 9-10)

Além das Bases de conhecimento elencadas pelos AP, evidenciei que eles tanto apreciam quanto criticam a disciplina e sua metodologia. Parece-me que houve uma expectativa inicial diferente da final no que se refere à contribuição da disciplina para sua formação docente inicial. Embora a crítica exista, houve também elogios. Assim, esse posicionamento e a análise dos AP sobre suas experiências durante o estágio são fundamentais para sua aprendizagem, uma vez que o pensamento crítico é essencial para o desenvolvimento profissional, além de que a sala de aula é uma rica fonte de conhecimento experiencial. Por fim, essa reflexão permite aos professores conectarem suas vivências com as teorias pedagógicas aprendidas.

Donald Schön (2000) destaca a importância da prática reflexiva no desenvolvimento profissional, ao enfatizar que essa reflexão deve ser fundamentada no conhecimento que emerge da ação. Ele identifica três tipos principais: a reflexão sobre a ação, que ocorre após a prática e envolve a análise das experiências passadas para extrair aprendizados; a reflexão na ação, que acontece durante o ato de ensinar, permitindo ajustes imediatos e respostas contextuais às dinâmicas da sala de aula; e a reflexão sobre a reflexão na ação, que propõe uma metacognição mais profunda, onde o educador avalia não apenas suas práticas, mas também os próprios processos reflexivos que estão em andamento. Essa abordagem multifacetada enriquece o trabalho docente, pois permite que os educadores se tornem mais conscientes e críticos em relação a suas decisões, promovendo um aprendizado contínuo e uma prática pedagógica mais efetiva.

A 3ª pergunta, *"*Quais as atividades que são desenvolvidas nessa disciplina?", ao questionar sobre as atividades realizadas pelos AP, analisei que eles apresentam uma explicação sobre a metodologia da disciplina e indicam quais atividades foram desenvolvidas, ou seja, seu conteúdo programático. Nesse momento, é importante avaliar se as atividades desenvolvidas ao longo das aulas estão em consonância com o proposto no PPC do curso e na ementa da disciplina.

A disciplina Seminário de Estágio é ofertada no 3º e 4º ano do curso, dividida entre Seminário de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa no Ensino Fundamental; Seminário de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa no Ensino Médio, perfazendo a carga horária de 90h e 108h/aula em cada ano. No ementário do curso e na descrição das atividades, essa disciplina prevê:

> Objetivos, concepções, métodos e técnicas do Ensino de Língua Inglesa e de Literaturas de Língua Inglesa no ensino fundamental; elaboração de materiais didáticos; estudo do processo de ensino/aprendizagem referente às atividades docentes; técnicas de planejamento e formas de avaliação de aprendizagem; prática e experiência na realidade educacional (UNESPAR, 2021, p. 42).

Já a disciplina de Seminário de Estágio Supervisionado de LI no Ensino Médio contempla:

> Fundamentação teórica sobre as concepções de Língua e de Literaturas de Língua Inglesa vigentes no Ensino Médio; competências e habilidades; estudo do processo de ensino-aprendizagem, abordando as variáveis relativas às atividades docentes. Elaboração de projetos (UNESPAR, 2021, p. 49).

Conforme as falas dos AP, as atividades realizadas nas aulas condizem com o que traz o PPC do curso, pois eles elaboraram as SD, discutiram sobre atividades docentes, além de compartilharem sobre suas experiências e práticas vivenciadas no estágio ou em outro contexto educacional.

Por outro lado, eles revelam que, muitas vezes, os documentos oficiais não são trabalhados na sua totalidade, nem da forma como deveriam ser trabalhados, isto é, os alunos são responsáveis pelas pesquisas e apenas compartilham suas análises das leituras, com base nas perguntas previamente preparadas pela professora da disciplina. Os AP, apesar de avaliarem positivamente as discussões feitas nas aulas, reconhecem que ainda há conteúdos lacunares e por alguns momentos se sentem desmotivados pela metodologia aplicada nas aulas.

Nesse sentido, é importante frisar a escassez de discussões sobre a formação docente de professores de LI na disciplina de Seminário de Estágio. Isso é uma questão preocupante, pois limita a reflexão crítica sobre como esses futuros professores aprendem a exercer a profissão. Sabendo da relevância que essa disciplina possui na formação dos AP, é preciso pontuar que ela ainda é falha nesse sentido, por não apresentar aspectos mais claros sobre a formação de professores de língua inglesa.

Um dos pontos a se considerar é a distância de conexão entre teoria e prática. A disciplina, muitas vezes, fica limitada a discussões abstratas, sem oferecer oportunidades concretas para os AP refletirem sobre suas experiências em sala de aula. Isso pode levar a uma formação fragmentada, onde eles não conseguem articular os conhecimentos teóricos com as realidades do ensino.

Ainda, é relevante destacar qual o perfil do egresso do curso, como ele espera que seja o profissional que está formando:

> a) Capacidade linguística e discursiva da Língua Portuguesa e da Língua Inglesa em diferentes situações de enunciação.
> b) Reflexão analítica e crítica sobre a língua e a linguagem como código/estrutura, funcionamento, como fenômeno social, discursivo, ideológico e cultural, em manifestações de escrita e oralidade.
> c) Consciência das variedades linguísticas constituídas em sua significação social e cultural.
> d) Proficiência em leitura e produção de gêneros em diferentes situações discursivas.
> e) Proficiência de leitura e autoletramento literário.
> f) Análise crítica da Literatura em seus elementos estéticos, sociais e suas relações com o ensino.
> g) Trânsito por diferentes perspectivas teórico-metodológicas da investigação linguística e literária, sua práxis e respectivas transposições para a prática didática, de acordo com cada contexto de ensino e aprendizagem.
> h) Estabelecimento de diálogos transdisciplinares com outras áreas do conhecimento (PPC do curso, p. 18-19).

Diante disso, é preciso que haja diálogo entre os alunos e professores com o intuito de compreenderem os objetivos da disciplina, suas possíveis contribuições para a formação docente e quais as competências e habilidades que se espera desenvolver durante as aulas. É preciso também saber se as atividades desenvolvidas na disciplina vão ao encontro do perfil do egresso que o curso apresenta, ou seja, se este futuro professor terá as características descritas neste perfil, e se as atividades realizadas contribuem para essa formação.

A 4ª pergunta: “Quais textos teóricos/autores foram utilizados nas aulas, pelos professores, para discutir a formação docente inicial?”, evidencio que os AP enfatizam o embasamento teórico da disciplina de Seminário de Estágio. É possível notar que a disciplina está centrada em uma única perspectiva teórica. Tal limitação pode ter consequências significativas na formação desses professores, principalmente no que se refere ao ensino de línguas.

Nas falas dos AP, eles apresentam os autores que mais são estudados e discutidos durante as aulas, como Noverraz, Schneuwly, Dolz e Cristovão. Tais autores estudam o ensino de línguas com base nos gêneros textuais e nas SD, oriundos do Interacionismo SocioDiscursivo (ISD). Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004) defendem as SD como um procedimento que auxilia o aluno a entender melhor um texto. Nesse sentido, a SD, de acordo com os autores, “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral

ou escrito” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97). Assim, por meio de uma SD, o aluno aprende a “escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”.

Vale ressaltar que, embora a abordagem de SD e gêneros textuais seja valiosa e relevante, aplicá-la isoladamente pode comprometer a formação integral e crítica dos futuros professores. Essa ênfase exclusiva nos gêneros textuais e SD em detrimento dos estudos de outras perspectivas teórico-metodológicas não corrobora com uma aprendizagem docente mais ampla e global. Em cursos de licenciatura de línguas faz-se relevante e imprescindível que o conteúdo programático de disciplinas voltadas à formação docente que aborde e oportunize espaços de discussão teórico-prática sobre diferentes metodologias e perspectivas teóricas. Além disso, se olharmos para a BNC-formação, evidenciamos que a formação docente deve ser abrangente e crítica, permitindo que os futuros professores compreendam as diferentes abordagens pedagógicas e suas implicações na prática. Essa diversidade teórica é essencial para que os educadores possam refletir sobre suas escolhas metodológicas e adaptá-las às necessidades específicas de seus alunos e contextos.

A Base de Conhecimento de Conteúdo (PCK) apresentado por Shulman (1986; 1987) engloba o conhecimento que os professores utilizam no processo de ensino. Nesse sentido, ele chama atenção à relevância do conhecimento do conteúdo específico dentre os conhecimentos que um professor precisa ter. O autor define o PCK como “aquele conhecimento que vai além do conhecimento da matéria em si e chega na dimensão do conhecimento da matéria para o ensino” (p. 9).

Diante disso, considerando que o professor, por meio do seu conhecimento pessoal, transforma o conteúdo de modo a proporcionar a aprendizagem, é importante que sua formação ofereça uma gama de conteúdos/metodologias/perspectivas teóricas que possam promover reflexão e posicionamento crítico sobre suas potencialidades e limitações. Por isso, embora o trabalho com gêneros textuais seja um dos aportes teórico-metodológicos mais utilizados no processo de ensino e aprendizagem de línguas, o uso exclusivo de SD pode negligenciar outras concepções e metodologias de ensino de línguas. Disso decorre a justificativa de que a formação docente deve incluir uma variedade de conteúdos que preparem os educadores para lidar com as diversas necessidades de seus alunos.

Shulman (1987) destaca como esse conjunto de conhecimentos são fundamentais para o êxito do ensino e da aprendizagem do futuro professor. Nesse

sentido, há um conjunto essencial de conhecimentos para o ensino — que abrange habilidades, compreensão, tecnologia, ética e um senso de responsabilidade coletiva — além de formas adequadas de representá-los e comunicá-los, em que “O ensino requer competências básicas, conhecimentos de conteúdo e competências pedagógicas gerais[21]” (Shulman, 1987, p. 6, tradução minha).

Os AP ainda trazem Jean-Paul Bronckart como um dos teóricos que foram utilizados nas aulas para discutir a formação docente inicial. Os estudos de desse estudioso enfatizam que a linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, mas também um meio de construção do conhecimento.

> De acordo com a teoria ISD, Bronckart adere à tese de que as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos (Neves, 2006, p. 23).

Em outras palavras, o autor investiga como as condições sociais e culturais influenciam o desenvolvimento da linguagem e as formas de interação na espécie humana. Essa perspectiva foca na compreensão da linguagem como um fenômeno social e interativo, valorizando o papel do contexto e das relações sociais na construção do conhecimento.

Bronckart (1999) também considera os aspectos dos gêneros textuais e SD, além de valorizar a formação contínua e a contextualização do ensino. Isso quer dizer que o enfoque da formação que aborda tais teorias espera que os professores se tornem mais conscientes do papel da linguagem na aprendizagem de línguas.

Diante disso, reconheço a relevância de se estudar essa teoria, mas considero ser fundamental que a disciplina de seminário de estágio tenha um olhar mais atencioso sobre outras abordagens teórico-metodológicas de ensino de línguas, bem como a seleção de conteúdos que serão trabalhados com os AP. Essa diversidade não apenas enriqueceria sua formação, mas também os prepararia melhor para enfrentar os desafios do ensino de línguas nos mais variados contextos. Além disso, não podemos desconsiderar a BNCC (Brasil, 2017), a qual aborda não somente o ensino com base em gêneros, mas outras perspectivas.

---

[21] “[...]teaching requires basic skills, content knowledge, and general pedagogical skills” (Shulman, 1987, p.6).

Na 5ª pergunta, “Como você avalia a importância dos textos teóricos estudados nesta disciplina, se alguma, para a sua formação docente inicial, ou seja, para você atuar como professor(a) de Língua inglesa?”, os AP fazem uma **avaliação crítica** da disciplina, e ao mesmo tempo, tecem comentários apreciativos, especificamente sobre a dicotomia teoria x prática, avaliando a transposição didática. No ensino de línguas, a transposição didática é um conceito fundamental na formação de professores, pois condiz ao processo de adaptação do conhecimento teórico em práticas pedagógicas que sejam efetivas na sala de aula, e que estejam acessíveis ao contexto dos alunos. Nesse sentido, avaliar criticamente essa transposição é essencial para garantir que as teorias educacionais se traduzam em metodologias que realmente atendam às necessidades dos alunos.

Com base nisso, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio de sua estrutura legal, tem mostrado uma preocupação com a formação de professores nos cursos de licenciatura no cenário nacional. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (CNE/CP 009/2001), o conselho enfatiza a importância de profissionais que atuem de maneira reflexiva (Brasil, 2001) e destaca que esses profissionais não devem ser apenas especialistas em sua área.

Nessa perspectiva reflexiva, o CNE coaduna com a ideia de Schön (2000), o qual destaca a relevância da prática reflexiva fundamentada no conhecimento em ação. O pesquisador identifica três tipos de reflexão: a reflexão sobre a ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Com isso, os alunos aprendem fazendo, ou seja, por meio das reflexões feitas a partir da teoria discutida nas aulas de Seminário de Estágio e, ao irem para as escolas, suas ações estão relacionadas ao saber/fazer, uma vez que essa reflexão é com base nas experiências que eles vivem no espaço escolar.

Por outro lado, os AP ainda afirmam que estudaram pouco sobre teorias de formação do professor de línguas, uma vez que, como já abordado anteriormente, as discussões ficaram mais em torno da teoria do ISD, gêneros textuais e SD. Ao analisar as referências da disciplina de Seminário de Estágio, é nítido que os textos trabalhados, em sua maioria, referem-se às SD e gêneros textuais (Abreu-Tardelli (2007); Baktnin (2007), Bakthin (2003, 2006), Cristovão (2009), Dolz, J; Noverraz, M; Schneuwly (2004). Poucos autores que tratam da formação de professores de LI são trazidos na bibliografia básica da ementa da disciplina (Oliveira (2014), Paraná (2008), Pimenta, S. G.; Ghedin (2002), Pimenta (2012).

Nesse sentido, embora haja uma apreciação por parte dos AP sobre os conteúdos trabalhados na disciplina e suas contribuições para a formação, eles ainda ficam muito à mercê desse acúmulo de informações teóricas, com pouca contextualização. Com isso, é preciso ressaltar a importância de entender as bases teóricas do conteúdo ensinado aos AP. Sem esse embasamento, ou com essas lacunas, eles podem se sentir inseguros frente aos desafios da sala de aula, evidenciando que este momento da formação docente inicial deve incluir um consistente embasamento teórico.

No que concerne à 6ª pergunta, “Com base nas discussões teóricas da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, como você desenvolveu seus planos de aula e suas atividades para a prática de estágio?”, destaco que os AP fazem uma **avaliação crítica** sobre o plano de aula elaborado e aquele aplicado durante o estágio. SD. De acordo com os AP, houve pouca orientação para a elaboração das SD, o que dificultou o planejamento e desenvolvimento das atividades durante o estágio.

Para a realização das SD e dos planos de aula, é imprescindível que os AP tenham foco na base do conhecimento necessário para o ensino, suas origens e na complexidade do processo pedagógico. Nesse sentido, as aulas de Seminário de Estágio auxiliaram na sua elaboração.

Quando os AP trazem que há falta de orientação para a elaboração das SD, e se deparam com a dificuldade em elaborá-las, recordo o que Flores (2010, p.183) afirma: “[...] para os professores, as teorias aprendidas na universidade não são aplicáveis ao contexto da sala de aula, advogando uma abordagem mais prática e um contacto gradual com a escola”. Nesse sentido, o que aprendem sobre as SD pouco nos ajudou no momento de desenvolvê-las.

É importante que os futuros professores se reconheçam como professores, alunos e pesquisadores. Ou seja, além de aprender a ensinar, eles devem também valorizar seu próprio aprendizado e a prática de investigar. Aqui, a autora remete ao fato de que na formação de professores, é comum que se dê maior ênfase ao desenvolvimento de habilidades de ensino, esquecendo-se da importância de ver esses alunos em seus papeis como aprendizes e pesquisadores.

A crítica feita pelos alunos é válida, mas, ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que a autonomia dada a eles, neste momento da formação, os ajuda a perceber, refletir e encarar os desafios da profissão. Nesse sentido, é preciso que eles

sejam encorajados e motivados a serem mais autônomos na elaboração das SD. Sobre essa autonomia, Flores (2010, p.184) afirma que

> Ao serem encorajados a assumirem o papel de investigadores, os alunos futuros professores aprendem algo que, não sendo novo do ponto de vista da perspectiva dos formadores de professores, é, para eles, novo e significativo do ponto de vista pessoal e profissional.

Outro aspecto evidenciado nessa questão, diz respeito à contribuição da disciplina para a **aprendizagem docente** dos AP. Importante retomar o que Shulman (1987) afirma sobre as habilidades dos professores no processo de ensino, especificamente sobre PCK, ou seja, o Conhecimento do Conteúdo Pedagógico, que se refere à habilidade do professor em apresentar o conteúdo de forma que os alunos consigam compreendê-lo. Além do mais, o PCK abrange a capacidade do docente em identificar o que pode facilitar ou dificultar a aprendizagem de um determinado assunto. Isso inclui reconhecer as ideias errôneas que os alunos podem ter e como essas concepções podem impactar seu aprendizado. Em resumo, o PCK é essencial para que o professor não apenas conheça o conteúdo, mas também saiba como ensiná-lo de maneira eficaz e sensível às dificuldades dos alunos (Shulman, 1987).

Em contrapartida, no que se refere à 7ª pergunta, “Em que momentos da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado foram discutidas questões teóricas sobre formação docente inicial do professor de língua inglesa?”, o GF1 menciona que a disciplina contemplou aspectos voltados à formação e aprendizagem docente. Durante as aulas do Seminário de Estágio, questões teóricas sobre a formação inicial do professor de LI sempre emergiram, levando às discussões sobre esses temas.

Flores (2010, p. 184), avalia o momento do estágio para essa aprendizagem docente, de modo que se torne um espaço propício para discussões relevantes sobre a formação, uma vez que seja dado o apoio necessário a esses alunos-professores: “No que diz respeito ao estágio, a qualidade da orientação, aliada à (in)existência de um clima de apoio e de trabalho em equipa na escola, emergem como factores determinantes na avaliação deste importante contexto formativo”. A autora afirma que uma orientação eficaz ajuda os estagiários a desenvolverem suas habilidades e a se sentirem mais seguros, uma vez que esse trabalho em equipe contribui para a aprendizagem e a integração deles no ambiente escolar. Assim, esses fatores

impactam na qualidade do estágio e, consequentemente, na formação desses futuros professores.

O GF2 menciona que, embora a disciplina de Seminário de Estágio tenha oportunizado espaço para discussões sobre a formação docente de professores de LI, este espaço foi bastante restrito. Eles criticam o pouco espaço para a discussão de textos e documentos oficiais, além da própria organização da disciplina. Essas discussões ao longo das aulas são de grande valia, por várias razões, como também o papel do professor da disciplina é imprescindível para o bom andamento das discussões do texto e aprendizagem docente, ou seja, estar atento a este momento que contribui para o processo de aprender a ensinar.

A partir do estudo de Flores (2010), é possível identificar a importância do papel do professor formador pelo fato de sua experiência como par mais experiente, bem como no que se refere às suas crenças, valores e atitudes que podem influenciar a experiência pedagógica dos AP. Por isso, com base nos apontamentos feitos pelos AP, corroboro Flores (2010) sobre a relevância da disciplina ao oportunizar momentos que permitam a discussão, reflexão e análise da prática pedagógica dos AP, onde cada um, alunos e professores possam compartilhar experiências e reflexões. A autora complementa que

> É, assim, necessário valorizar a prática como fonte e local de aprendizagem através da reflexão e da investigação e promover as condições para a aprendizagem (recursos, tempo e oportunidades para aprender) para que os alunos futuros professores se empenhem em processos de reflexão sobre o processo de tornar-se professor (Flores, 2010, p.185).

Além disso, há evidências do pouco espaço para a discussão de autores que tratam da formação de professores de línguas, o que pode levar a uma lacuna na aprendizagem docente dos AP. Nesse sentido, para Flores (2010, p. 186),

> Os formadores de professores precisam de repensar o seu papel (e o modo como trabalham) à luz dos desafios da sociedade do conhecimento e da aprendizagem em que os professores têm agora de trabalhar. Se queremos nas escolas professores que reflectem sobre as suas práticas (e sobre os propósitos e valores que lhes estão subjacentes), então os cursos de formação (inicial, mas também contínua) têm de ser organizados em função dessa realidade, colocando de lado processos e práticas de formação dominados, em muitos casos, por modelos tradicionais, escolarizados e baseados numa racionalidade técnica.

Esse excerto vai ao encontro de uma crítica feita pelo GF2 a respeito da ausência ou pouco espaço também para se discutir sobre as diferenças entre o que a disciplina propõe e o que os AP experienciaram durante o estágio. Faz-se relevante discutir sobre a realidade da escola pública, seus desafios e possibilidades com o intuito de preparar professores mais engajados e comprometidos com a educação pública. Diante do exposto, é essencial que a disciplina de Seminário de Estágio proporcione aos AP espaços para que possam discutir, e até mesmo questionar as suas crenças e experiências que trazem da formação inicial. O processo de tornar-se professor precisa ser problematizado, colaborando para a construção do conhecimento sobre o ensino que desafie abordagens prescritivas.

Por fim, com relação à 8ª e última questão “Com base nessas questões teóricas, na sua opinião, que tipo de modelo de formação docente você acredita ter desenvolvido/aprendido para atender as demandas de ser professor de LI?”, os AP não respondem à pergunta citando os modelos de formação discutidos na literatura especializa. Talvez não tiveram acesso a esses textos ou realmente não fazem relação à pergunta com os conteúdos estudados durante a disciplina.

Conforme o PPC do Curso de Letras da referida universidade,

> “[...] os cursos de Letras devem promover o desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva dos professores em formação, ou seja, de suas capacidades docentes e profissionais no sentido de poderem ter uma melhor preparação para o ensino de línguas” (UNESPAR, 2021, p.12).

Dessa forma, ao ter como objetivo “Formar professores capazes de atuar em diferentes contextos de ensino, pautados na perspectiva dialógica de estudo e trabalho com a língua(gem).”, o PPC (p. 12) prevê que discussões sobre aprendizagem docente e modelos de formação deveriam ser um dos focos da disciplina de estágio. Assim, o currículo do curso deve estar alinhado com as novas competências exigidas, promovendo uma formação que ressignifique a identidade desses professores e fortaleça sua visão crítica para enfrentar os desafios das mudanças curriculares.

Com base nos resultados evidenciados, na concepção dos AP, não foi possível afirmar que o curso de Letras do referido contexto não tem abordado e discutido, especificamente, sobre os modelos de formação que embasam a profissão professor. Em se tratando dos modelos de formação docente anteriormente aqui

mencionados, retomamos os estudos de Bomfim; Conceição (2014), que apresentam três modelos, a saber: (1) artesanal; (2) tecnicista; e (3) reflexivo. “No contexto contemporâneo de formação de professores de línguas (materna e estrangeira), tem-se como paradigma desejável a formação reflexiva” (Kaneko-Marques, 2015, p. 281), Neste sentido, o paradigma reflexivo na formação de professores estabelece que os cursos de formação inicial e contínua devem adotar uma postura crítico-reflexiva em relação às diversas variáveis que permeiam o processo de ensino e aprendizagem nos contextos escolares.

Perrenoud (2002, p. 48) defende sobre a importância de se formar professores que possam refletir sobre sua prática. O autor apresenta, em uma lista, dez motivos que evidenciam o ofício do professor e da escola sobre o que se espera com relação à prática reflexiva:

- compense a superficialidade da formação profissional;
- favoreçam a acumulação de saberes de experiência;
- propicie uma evolução rumo à profissionalização;
- prepare para assumir uma responsabilidade política e ética;
- permita enfrentar a crescente complexidade das tarefas;
- ajude a vivenciar um ofício impossível;
- ofereça os meios necessários para trabalhar sobre si mesmo;
- estimule a enfrentar a irredutível alteridade do aprendiz;
- aumente a cooperação entre os colegas;
- aumente as capacidades de inovação.

Diante disso, espera-se que a prática reflexiva do professor possa ir além da teoria, permitindo que os professores aprofundem seus conhecimentos, além de integrar saberes adquiridos ao longo da formação, transformando experiências em conhecimento valioso para o ensino. Ainda, que essa prática reflexiva estimule o desenvolvimento de competências e habilidades que caracterizam um professor qualificado, que promova uma educação que considere a diversidade e a justiça social.

Ainda de acordo com o autor, a prática reflexiva ajuda os professores a lidar com a complexidade do ensino, desenvolvendo estratégias para enfrentar desafios que surgem no cotidiano escolar, como também reconhecer as limitações e dificuldades da profissão. Em síntese, a prática reflexiva é importante para que os professores se tornem profissionais mais competentes, adaptáveis e comprometidos com a qualidade da educação que precisam oferecer.

Com base nos relatos dos AP, embora não haja uma apresentação explícita do modelo de formação que eles recebem no curso, algumas das atividades desenvolvidas ao longo das aulas favorecem para uma abordagem de uma professor crítico-reflexivo, a partir do acompanhamento dos professores orientadores durante a regência, no compartilhamento de experiências e estudo de textos que tratam do assunto. Timidamente a disciplina se inclina para essa abordagem, buscando levar esses futuros professores a refletirem sobre suas práticas.

Diante disso, é preciso que os currículos dos cursos de Letras garantam tempo e espaço adequados para a (re)construção de conhecimentos teórico-práticos fundamentais. Isso significa que as diretrizes curriculares devem incluir atividades que permitam aos AP não apenas absorver teorias, mas também refletir criticamente sobre elas e aplicá-las em contextos reais (Kaneko Marques, 2015).

Sabemos das críticas com relação ao modelo reflexivo e suas limitações. Nesse sentido, penso que seria de extrema importância que, além desses modelos de formação, a disciplina de estágio abarcasse discussões sobre a perspectiva sociocultural (Freeman, 2009; Johnson, 2009; Monteiro, 2011).

> Tal perspectiva enfatiza o papel do agenciamento humano no processo de desenvolvimento, uma vez que reconhece que a aprendizagem não é a apropriação direta de habilidades e conhecimento de fora para dentro, mas o movimento contínuo de atividades externas, socialmente mediadas para o controle mediacional interno dos aprendizes individualmente, que resulta na transformação tanto da pessoa quanto da atividade. Como e o quê o indivíduo aprende e como isso é usado dependerá de suas experiências prévias, dos contextos socioculturais nos quais a aprendizagem ocorre e o que o indivíduo quer, necessita e/ou deve fazer com aquele conhecimento (Salomão, 2013, p. 60).

A falta de conhecimento das bases teóricas sobre modelos de formação docente pode comprometer a compreensão crítica e fundamentada das práticas pedagógicas, limitando a capacidade dos futuros professores de refletirem sobre suas abordagens e decisões em sala de aula.

É relevante considerar a condição do pós-método e como ele se relaciona com essa reflexão dos professores. Sobre o ensino de línguas estrangeiras atualmente, Kumaravadivelu (2006) apresenta a pedagogia do pós-método como uma abordagem que critica a rigidez dos métodos tradicionais de ensino de línguas. Ele argumenta que, em vez de se apegar a um único método, os professores devem ser capacitados a desenvolver suas próprias práticas pedagógicas adaptadas às necessidades

específicas de seus contextos. Nesse sentido, os professores podem desenvolver uma prática pedagógica mais flexível e responsiva, que vai além das limitações impostas pelos métodos convencionais e que promove uma aprendizagem mais significativa e emancipadora. Essa abordagem também visa preparar os alunos para se tornarem aprendizes autônomos e críticos, capazes de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Finalizando a discussão dos resultados dos GF1 e GF2, realizados com alunos do 4º ano de Letras, saliento que as percepções dos AP sobre a formação e aprendizagem docente, especificamente em relação às suas vivências na disciplina de estágio curricular supervisionado, expressam, de certa forma, como as discussões e reflexões sobre o processo de aprender a ser professor tem permeado o currículo do referido contexto investigado. Seus apontamentos e críticas evidenciados servem para se (re)pensar sobre os modelos de formação que embasam sua formação inicial, além de ser possível perceber o lugar da teoria e da prática nesse processo de aprendizagem docente. As categorias analíticas emergentes revelam que a troca de experiências e a reflexão conjunta são fundamentais para aprofundar o entendimento sobre a formação docente, enfatizando a importância de criar conexões mais sólidas entre os conteúdos teóricos e as vivências práticas no contexto educacional, ou seja, é necessário fortalecer a relação entre os conhecimentos teóricos e as experiências práticas no processo de formação docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, viso sintetizar e refletir sobre os resultados da presente investigação, a qual teve como objetivo discutir a concepção de formação docente subjacente às práticas de Estágio Supervisionado de LI em um curso de Letras de uma universidade estadual paranaense. O aporte teórico deste estudo embasou-se em pesquisas sobre formação de professores (Pimenta, 2002; Abrahão, 2010; Gimenez, 2013; Bonfim; Conceição, 2014; Kaneko-Marques, 2015; Johnson; Freeman, 2001) e aprendizagem docente, inclui pesquisas sobre bases de conhecimento e formação docente, enfocando o ensino de línguas em práticas situadas. Apresentei e analisei, ainda, documentos oficiais que orientam o estágio supervisionado e a formação de professores de línguas, como as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Base Nacional Comum para Formação de Professores.

A partir do objetivo geral, apresentado acima, este trabalho teve como objetivos específicos:

a) Mapear e identificar nos documentos norteadores do Estágio Curricular Supervisionado, no curso de Letras, a concepção de formação docente subjacente (DCN, LDBEN, PPC do Curso, BNC-Formação etc.);
b) Discutir sobre a formação docente inicial e seus modelos existentes na literatura especializada;
c) Analisar a concepção de AP e da professora regente a respeito da sua aprendizagem docente no contexto da disciplina de estágio, bem como suas concepções sobre os modelos de formação docente; e,
d) Discutir sobre o espaço da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado na aprendizagem docente e sua possível contribuição para a formação docente inicial.

Diante disso, essa pesquisa foi realizada com o intuito de responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Qual a concepção dos AP e da professora formadora sobre a aprendizagem docente no âmbito da disciplina de Seminário de Estágio?
2. Qual a concepção dos AP e da professora formadora sobre a formação docente no âmbito da disciplina de Seminário de Estágio?

> Qual o espaço, se algum, a disciplina de Seminário de Estágio oportuniza para aprendizagem docente e formação docente inicial?

No que se refere à primeira pergunta de pesquisa: “Qual a concepção dos AP e da PD sobre a aprendizagem docente no âmbito da disciplina de seminário de estágio?”, a concepção dos AP e da professora docente, Liz, sobre a aprendizagem docente no âmbito da disciplina de Seminário de Estágio revela certa divergência entre as perspectivas teórico-metodológicas de ensino de línguas adotada e discutida durantes as aulas de estágio e a realidade vivenciada pelos AP nas escolas. Os AP apontam que as abordagens teóricas estudadas não refletem as experiências práticas e contextuais que vivenciam durante o estágio, resultando em uma desconsideração do conhecimento prático que poderiam trazer. Essa disparidade gera uma percepção de que a formação docente inicial se situa em um espaço entre o real e o ideal, onde os AP sentem que suas vivências e desafios no espaço escolar não são plenamente reconhecidos ou integrados ao processo de aprendizagem na disciplina de Seminário de Estágio. Além disso, os AP expressam que as experiências observadas e vivenciadas durante o estágio, tanto na observação quanto na regência, nem sempre majoritariamente trazidas para a discussão e reflexão durante as aulas. Esse descompasso se torna evidente nos seus relatos, os quais destacam a falta de conexão entre os conteúdos teóricos e as práticas reais do cotidiano escolar. Essa ausência de diálogo impede que os AP reflitam criticamente sobre suas experiências e limita a transposição dos conhecimentos adquiridos, comprometendo, assim, a efetividade da formação docente.

Na concepção de Liz, há o reconhecimento da existência de lacunas significativas no processo formativo dos AP. Com isso, a professora admite que a disciplina enfrenta desafios, destacando a falta de tempo como um obstáculo crucial para aprofundar as discussões sobre formação e aprendizagem docente. Ela ainda sente que a carga horária atual da disciplina de Seminário de Estágio é insuficiente para explorar de forma abrangente os temas relevantes e para integrar suas experiências práticas. Essa percepção comum indica que, para que a aprendizagem docente seja mais efetiva, seria necessário um aumento na carga horária da disciplina, permitindo maior espaço para refletir criticamente sobre as práticas escolares e construir um conhecimento mais robusto que conecte teoria e prática.

Diante disso, faço o questionamento sobre o papel da disciplina na formação docente dos AP. Embora ela seja fundamental, também revela falhas na sua estrutura, bem como na abordagem do curso. A partir desse questionamento, sobre qual o espaço da disciplina para discussão da formação e aprendizagem docente, trago o que Flores considera sobre os cursos de formação docente inicial:

> Uma das finalidades da formação inicial é a de preparar os futuros professores para trabalharem em escolas em contextos de mudança, o que implica uma reflexão permanente sobre o papel dos professores e sobre o seu profissionalismo e a forma como este é entendido. A literatura neste âmbito sublinha a necessidade de repensar a formação de professores no sentido de responder às exigências e aos desafios cada vez mais complexos que se colocam às escolas e aos professores. (Flores, 2010, p.185).

Com isso, seria papel do curso e da disciplina de Seminário de Estágio formar professores crítico-reflexivos, seja por mudanças curriculares, inovações tecnológicas ou novas demandas sociais. Essa reflexão permanente é essencial, pois o contexto educacional é dinâmico e requer que os professores sejam flexíveis e adaptáveis.

No que tange à segunda pergunta: “Qual a concepção dos AP e da PD sobre a formação docente no âmbito da disciplina de seminário de estágio?”, a concepção dos AP e da professora se distancia das perifericamente das discussões contemporâneas sobre a formação de professores e a prática que vivenciam. Embora atualmente se defenda a importância de uma formação que considere uma perspectiva sócio-histórico-cultural, valorizando as bases de conhecimento dos professores para a construção de sua identidade e aprendizagem, os AP percebem que o modelo de formação que embasa as discussões em sala ancora-se na abordagem de professor reflexivo.

Isso significa que, embora exista uma intenção de promover uma reflexão crítica sobre a prática docente, essa abordagem ainda não integra as complexidades do contexto escolar e as realidades sociais que influenciam a educação. Os AP sentem que sua formação não aborda de forma efetiva as interações entre teoria e prática, nem oferece ferramentas para que possam compreender e enfrentar os desafios políticos, estruturais, pedagógicos, sociais e culturais que afetam suas práticas pedagógicas. Assim, essa concepção evidencia a necessidade de uma revisão na ementa e programa da disciplina, de modo a contemplar uma formação mais situada, contextualizada e que alinhe a teoria com as experiências práticas que os alunos experienciam nas escolas.

Na visão de Liz, há um reconhecimento da dificuldade dos AP se identificarem como professores. Embora ela busque estratégias para colocá-los nessa posição e incentivá-los a assumir sua identidade profissional, percebe que eles ainda não se reconhecem como tal. Essa resistência pode ser atribuída a fatores como insegurança, falta de experiência prática ou uma visão limitada sobre o que significa ser professor.

Além do mais, vejo que a professora acredita que a formação deve promover uma construção da identidade docente, e que sua função é ajudá-los a internalizar suas atribuições e sua missão. No entanto, a ausência de uma conexão entre a teoria abordada nas aulas e as experiências vividas nos estágios pelos AP, tanto na observação quanto na regência, pode contribuir para essa falta de reconhecimento. Liz considera essencial que os AP passem por um processo de reflexão que os permita entender e valorizar suas experiências e conhecimentos, reconhecendo-se como professores em formação. Assim, a professora vê a necessidade de transformar a abordagem da disciplina, buscando maneiras de facilitar essa construção identitária para que os AP possam se apropriar de sua função docente e se sentir mais confiantes em sua atuação nos espaços escolares.

Quanto à terceira pergunta de pesquisa: “Qual o espaço, se algum, a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado oportuniza para aprendizagem docente e formação docente inicial?”, evidencio que a disciplina prioriza o trabalho com gêneros textuais, exigindo que os AP elaborem SD com base na perspectiva do ISD. Diante disso, embora numa disciplina de formação de professores, como se configura a disciplina de Seminário de Estágio, espera-se que várias perspectivas teórico-metodológicas de ensino e aprendizagem de línguas sejam trabalhadas com os AP, porém, o que prevalece como algo impositivo é o trabalho com gêneros textuais.

Essa abordagem, focada em práticas específicas, pode contribuir para que os alunos desenvolvam habilidades específicas e aprendam a planejar aulas de uma única forma. No entanto, a imposição de uma perspectiva teórica e planos de aula exclusivos de uma abordagem metodológica, sem discussão crítica e reflexiva, pode desestimular a criatividade e ter implicações na prática docente.

Com essa imposição, os AP se sentem como meros cumpridores de obrigações ao invés de se engajarem em um processo significativo de formação, o que pode prejudicar sua capacidade de refletir sobre a realidade da sala de aula e as necessidades dos alunos. Para que a disciplina de Seminário de Estágio realmente

oportunize uma aprendizagem docente mais crítica e situada, seria necessário integrar essa prática de elaboração de SD a um diálogo mais amplo sobre a teoria dos gêneros textuais, o contexto escolar e as experiências vividas durante as práticas de estágio.

Diante dos relatos, tanto da professora quanto dos AP, considero importante que a disciplina ofereça espaço significativo para a aprendizagem e formação docente inicial, especialmente ao permitir que os AP discutam os documentos oficiais que regulam o estágio e a formação de professores. Ainda, evidencio que, embora a disciplina de Seminário de Estágio apresenta lacunas, tanto na visão dos AP quanto na concepção da professora, o que fica evidente é que a disciplina promove mais o conhecimento teórico, pois há pouco espaço para eles discutirem sobre suas vivências durante o estágio supervisionado.

É de grande importância que os AP analisem documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2002), a Base Nacional Comum para Formação de Professores, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), e a LDBEN (Lei nº9.394/96), uma vez que alunos têm a oportunidade de contextualizar sua experiência prática dentro de um panorama teórico mais amplo. No entanto, para que esse espaço se torne ainda mais produtivo, é fundamental que as discussões sejam acompanhadas de oportunidades práticas de reflexão crítica, onde os alunos possam integrar teoria e prática de maneira contextualizada e situada. Isso incluiria a análise de experiências vividas no estágio, promovendo um aprendizado mais integrado e significativo que contribua para o desenvolvimento de sua identidade profissional e aprendizagem docente.

Com esta pesquisa, a partir da entrevista com a professora da disciplina de Seminário de Estágio, noto que, embora a disciplina apresente algumas limitações, a percepção da professora aponta para uma formação docente que possibilita um conhecimento multilíngue, global, que desperta o aluno para o mundo, atrelando teoria e prática, ao passo que o AP embora diante de algumas dificuldades, reconhece ainda pouco da sua identidade docente, por meio de reflexões sobre as ações de práticas do estágio.

Já na visão dos AP, por meio dos seus relatos nos grupos focais, a concepção de formação de professores direciona para aquela que, apesar de estar pautada nos documentos oficiais, ainda apresenta uma distância entre o que se vê na teoria e que

se aplica na prática. Ainda, os alunos anseiam por uma formação docente mais crítica e contextualizada.

Por fim, espero que as discussões e reflexões apresentadas nessa pesquisa possam contribuir para a formação docente inicial de professores de LI, especialmente no contexto do estágio supervisionado. É fundamental que esses debates promovam uma reflexão sobre que tipo de professores de LI os cursos de licenciatura desejam formar, como esses futuros educadores aprenderão a desempenhar seu papel e de que maneira essa formação influenciará a construção do conhecimento científico.

As questões levantadas e respondidas aqui não se esgotam nesta dissertação de Mestrado, mas abrem espaço para o desenvolvimento de pesquisas futuras que se aprofundem na análise do papel do estágio na formação e na aprendizagem docente, permitindo uma compreensão mais abrangente das práticas formativas e suas implicações na educação. Assim, buscamos incentivar uma formação de professores de LI mais crítica, contextualizada e alinhada às demandas contemporâneas da educação no país.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. V. **A formação de professores de línguas:** passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. (Org.). Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 225-233.

ALMEIDA, M. L.; BRAYNER, T. F. dos S.; MORAES, A. H. C. de. O estágio curricular em língua inglesa e a formação inicial de alunos do Curso de Letras: Contribuições à prática pedagógica. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 1, p. 181–200, 2021. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5005. Acesso em: 21 abr. 2024.

ANDRÉ, M. E. D. A.; LUDKE, M. **A Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, p. 11-24. 1986.

AQUINO, D. A. N. **A construção da autonomia na sala de aula de línguas:** uma análise das crenças, ações e reflexões de uma professora de inglês (LE). 2018. xiv, 148 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

BALADELI, A. P. D. Identidades profissionais em reconfiguração no estágio supervisionado remoto. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 17, n. 42, p. 43–57, 2022. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/29024. Acesso em: 22 abr. 2024.

BARROS, A. F. **A ausência de currículo para o Ciclo de Alfabetização:** percepções de professores de inglês da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. 2018. 161 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

BARROS, T. M. **Entre a docência e o ser docente:** um olhar complexo. 2022. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

BARROS, W. V. Construção identitária e formação de professores “nativos digitais” no estágio supervisionado de língua inglesa. **Trabalhos Em Linguística Aplicada**, v. 60, n. 1, 191–202. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/010318139263511820210205. Acesso em: mar. 2023.

BISCONSINI, C. R., OLIVEIRA, A. A. B. Possibilities of approaching the school scenario in physical education initial teaching training. **Journal of Physical Education**, v. 30, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v30i1.3031. Acesso em: mar. 2023.

BONFIM, B. B. S. B; CONCEIÇÃO, M. P. **A formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil**. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.). A formação de professores de línguas*:* novos olhares - volume III. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

BORGHI, C. I. B.; CALVO, L. C. S.; FREITAS, M. A. Reflexões e considerações acerca do ensino-aprendizagem do gênero Curriculum vitae na formação docente inicial de língua inglesa. **Revista Brasileira De Linguística Aplicada**, v. 10, n. 3, p. 641–666, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000300008. Acesso em: mar. 2023

BOTELHO, T. A. S. **Formação docente:** importância do estágio na relação teoria e prática e na construção da identidade. Jornada brasileira de educação e linguagem encontro do PROFEDUC e PROFLETRAS jornada de educação de Mato Grosso do Sul, v.1, n. 1, 2018. Disponível em: https://anaisonline.uems.br/index.php/jornadaeducacao/article/view/4926. Acesso em: mar. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÂO. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 04, de 11 de dezembro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÂO. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015. Diário Oficial da União, Brasília, 02 de julho de 2015.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 30 nov. de 2020.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Diário Oficial da União, 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº. 1 – 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério, na forma prevista no art. 60, par. 7º, do ato das disposições constitucionais transitórias, e dá outras providências. Ministério Da Educação – MEC. D.O.U de 26/12/1996.

BRITO, C. C. P. Do chão da escola às telas virtuais: experiências de (des)aprendizagem em contexto de estágio supervisionado remoto de língua inglesa. 2022. Caminhos em Linguística Aplicada. Universidade de Taubaté – UNITAU. Caminhos em Linguística Aplicada Taubaté, SP. v.26, n. 1, p. 51-73, 2022.

BRITO, C. C. P.; RIBAS, F. C. Estágio Supervisionado de Língua Inglesa como espaço de (trans)formação de professores. Entrepalavras, Fortaleza, v. 8, n. 3, p. 244-263, out-dez/ 2018. Disponível em: http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1241. Acesso em: mar. 2023.

COGO, A. English as a Lingua Franca: Concepts, use, and implications. **ELT Journal**. v. 66, p. 97-105. 2012.

COSTA, A. C. D.; LOPES, P. A. D. Reflexões acerca do estágio supervisionado em língua inglesa: desafios da atualidade. **Revista Acervo Educacional**, v. 5, p. e12155, 15 fev. 2023.

CRUZ, M. A. M. **Formação de professores de inglês no ensino remoto emergencial:** experiências e percepções de licenciandos sobre o estágio supervisionado. 2021. 126 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

CYRINO, M.; SOUZA NETO, S. D.; SARTI, F. M. Concepção, implementação e análise de um dispositivo de acompanhamento de estagiários como parte de uma pesquisa colaborativa. **Educação em Revista**, v. 36. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-4698228755. Acesso em: mar. 2023.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FLORES, M. A. Algumas Reflexões em Torno da Formação Inicial de Professores. **Educação**, *[S. l.]*, v. 33, n. 3, 2010. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8074. Acesso em: 20 set. 2024

FLORES, M. A. Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. **In** Conselho Nacional de Educação, Atas do Seminário Formação Inicial de Professores, Lisboa; CNE, p. 192-222. 2015a.

FLORES, M. A. Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. **Educação**, v. 38, n. 1, p. 138–146. 2015b. Disponível em: https://doi.org/10.15448/1981 2582.2015.1.15973. Acesso em: 20 set. 2024

FREEMAN, D. The scope of second language teacher education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Eds.). Second language teacher education. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 11-19.

GHEDIN, E. **Professor reflexivo:** da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

GIMENEZ, T. **Formação de professores de línguas no Brasil:** avanços e desafios. In: SANTOS, L. I. S.; SILVA, K. A. (Org.). Linguagem, ciência e ensino: desafios regionais e globais. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

GIMENEZ, T. Reflective teaching and teacher education contributions from teacher training. **Linguagem & Ensino**, v. 2, n. 2, p. 129-143, 1999.

GREGGIO, S.; GIL, G. O conceito de professor reflexivo na formação de professores de inglês no Brasil. **In:** BARROS, S. M.; ASSIS PETERSON, A.A. (ORG.). Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

GREGIS, R. A.; GREGIS, H. Observação e atuação reflexiva no estágio supervisionado de língua inglesa: somente refletir não basta. **Entrepalavras**, [S.l.], v. 8, n. 3, p. 281-299, dez. 2018. Disponível em: http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1270/565. Acesso em: 20 fev. 2024.

IAOCHITE, R. T.; COSTA FILHO, R. A. Teacher self-efficacy and its sources in physical education teaching training experiences / Desenvolvimento da autoeficácia docente durante o estágio supervisionado na formação inicial em educação física. v. 31. 2020.

JOHNSON, K. E. **Second Language Teacher Education:** A Sociocultural Perspective. 1.ed. New York: Routledge, 2009.

JOHNSON, K. E.; FREEMAN, D. **Teacher Learning in Second Language Teacher Education: A Socially-Situated Perspective**. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, 2001.

JORDÃO, C. M.; BÜHRER, É. A. C. A condição de aluno-professor de língua inglesa em discussão: estágio, identidade e agência. **Educação & Realidade**, v. 38, n. 2, p. 669–682, abr. 2013. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/23490. Acesso em: 21 abr. 2024.

JÚNIOR, J. P. A. B.; CARNEIRO, T. E. G. **Desafios e perspectivas acerca da docência da língua inglesa na educação básica:** uma análise a partir das experiências no estágio supervisionado de observação. 2020. Disponível em https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA1_ID2643_28092020201859.pdf. Acesso em: mar. 2023

KANEKO-MARQUES, S.M. **Discussões sobre a formação reflexiva de professores de línguas na contemporaneidade**. In: LUCAS, P. O.; RODRIGUES, R. F. L. (Org.). *Temas e rumos nas pesquisas em Linguística [Aplicada]:* questões empíricas, éticas e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2015.

KUMARAVADIVELU, B**. Beyond methods: macrostrategies for language teaching**. Language and languages - Study and teaching. I. Title. 2003.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching:** from method to postmethod. New Jersey: LEA, 2006.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poíesis Pedagógica**, Catalão, v. 3, n. 3 e 4, p. 5–24, 2006. DOI: 10.5216/rpp.v3i3e4.10542. Disponível em: https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/10542. Acesso em: mar. 2024.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. **In:** DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: **Artmed**, 2006. p. 169-192.

MACHADO, A. S. **Crenças, experiências e ações de uma professora de inglês não licenciada: um estudo de caso**. 2018. 164 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

MALDANER, L. C. B. F. **As crenças e emoções na (re)construção da identidade profissional de professores em pré-serviço**. 2020. 177 f. Tese (Doutorado em Letras: ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras: ensino de Língua e Literatura, Araguaína, 2020.

MELLINI, C. K.; OVIGLI, D. F. B. Identidade Docente: percepções de professores de biologia iniciantes. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.** [online]. v.22. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1983-21172020210117. Acesso em: mar. 2023.

MODOLO, S. F. B.; DENARDI, D. A. C.; OLIVEIRA, S. M. A reflexão no estágio de docência em língua inglesa: contribuições de uma instrução ao sósia. SOLETRAS – **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística**. n. 35. 2018.

MONTEIRO, D. C. Formando professores de EFL: uma reflexão sobre as décadas de 80 e 90. **In:** SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.;

SALOMÃO, A. C. B. (Org.). A formação de professores de línguas: novos olhares. Volume I. Campinas: Pontes, 2011. p. 17-30.

NICÁCIO, T. S. **“Eu estou perdida entre o meu sonho, meus ideais e minhas dívidas”**: uma análise discursiva de emoções como micropolíticas de resistência no processo de (trans)formação docente. 2020. 125 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem/Letras) - PUC-Rio - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

PANIAGO, R. N.; SARMENTO, T. J.; MEDEIROS, J.; NUNES, P. G. Um cenário de possibilidades para o estágio curricular supervisionado no contexto de um Instituto

Federal. **Ensaio Pesquisa Em Educação Em Ciências** (belo Horizonte), v. 20, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1983-211720182001022. Acesso em: 20 nov. 2022.

PATACHO, P. M. Investigar em Ciências Sociais. **Revista Angolana de Sociologia**, n. 11, p. 107-119. Jun de 2013. Disponível em: https://journals.openedition.org/ras/373. Acesso em: 20 nov. 2022.

PEREIRA, R. C. M.; LEITE, E. G.; LEITE, F. E. G. Formação de professores no contexto pandêmico: reconfigurações do agir docente por alunos de graduação no estágio supervisionado no ensino remoto emergencial. DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, [S. l.], v. 37, n. 4, 2022. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/56059. Acesso em: 21 abr. 2024. Acesso em: mar. 2023

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **Saber refletir sobre a própria prática:** objetivo central da formação dos professores? In: _____ A Prática Reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. Professor pesquisador: mitos e possibilidades. **Contrapontos**, v. 5, n. 1 - p. 09-22 - Itajaí, jan./abr. 2005.

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo:** construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G; GHEDIN, E. (Org.). Professor reflexivo no Brasil **–** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PINHO, P. T. H.; MILITÃO, A. N. O lugar do estágio supervisionado nas licenciaturas letras da uems/Dourados-MS: contribuições para a formação de professores. **Anais** do Seminário Formação Docente: Intersecção entre Universidade e Escola, v. 2, n. 2. 2018. Disponível em: https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/4786. Acesso em: mar. 2023

RAMOS, N. K. R. **Practice Teaching As a Tool to Promote Concept Development**: A Sociocultural Study. 2018. 288 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem.) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários, Florianópolis, 2018.

RAMOS, R. C. G.; FIDALGO, S. S.; SPRENGER, T. M. Formação inicial de professores de língua inglesa: o glocal em articulações entre universidade e escolas. **The ESPecialist**, [S. l.], v. 39, n. 1, 2018. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/36888. Acesso em: 21 apr. 2024.

RAMPAZZO, G. C. C.; JUNG, N. M.; BASSO, R. A. A. Letramento acadêmico e formação docente: Reflexões sobre estágio em um curso de licenciatura em Letras. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 3, p. 264-280, out-dez/2018.

REIS, S. Análise Paradigmática e Sintagmática em Pesquisa Qualitativa em dados de Linguagem Humana. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 147-171, ago. 2018.

REIS, S. Reflexões sobre uma jornada com destino à pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, p.101-118, 2006.

REIS, S.; EGIDO, A. A. Ontologia, epistemologia e ética como determinantes metodológicos em estudos da linguagem. **In**: REIS, S. (Org.) História, políticas e ética na área profissional da linguagem. Londrina: Eduel, 2017. p. 227-250.

RIBEIRO, E. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **In**: Evidência, olhares e pesquisas em saberes educacionais. Araxá. Centro Universitário do Planalto de Araxá. n. 4, 2008.

ROSA, C. A.; ROSSO, A. J.; FERREIRA, A. C. Representações sociais dos licenciandos sobre o estágio curricular supervisionado. Ensaio Pesquisa Em Educação Em Ciências (belo Horizonte), n. 20, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1983-211720182001023. Acesso em: 21 apr. 2024.

ROSA, T. M. O. **Diálogos e interdições na formação inicial do professor:** análise semiótica de relatos em torno das práticas.2020. 206 f. Tese (Doutorado em Letras: ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras: ensino de Língua e Literatura, Araguaína, 2020.

SALOMÃO, A. C. B. A perspectiva sociocultural e a formação de professores de línguas. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 42-76, 2013. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/166d0cf3-1c18-460b-a92d-870194c5e419/content. Acesso em out. de 2024.

SANTOS, L. M. dos; MIARKA, R.; SIPLE, I. Z. O Uso de Blogs como Tecnologia Educacional Narrativa para a Forma/Ação Inicial Docente. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 28, n. 49, p. 926-949, ago. 2014. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v28n49a24. Acesso em: mar.2023

SANTOS, M. R. M. **Estágio supervisionado em espaços não escolares:** projetos de letramento, agência e transformação social. 2021. 198f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

SANTOS, V. B.; MUNIZ, S.S.; SILVA, D.M. **A Importância do Estágio Supervisionado na Formação Inicial Docente:** Relato De Experiência. Facit Business And Technology Journal. v. 1, n. 13. 2020. Disponível Em: Https://Revistas.Faculdadefacit.Edu.Br/Index.Php/Jnt/Issue/View/34. Acesso em:mar. 2023

SCHÖN, D.A. Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad.Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D.A. **The Reflective Practitioner:** How Professionals Think in action. London: Temple Smith. 1983.

SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. Disponível em: https://doi.org/10.3102/0013189X015002004. Acesso em: 15 set. 2024

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, p. 1-22, 1987.

SHULMAN, Lee. Teacher portfolios: a theoretical activity. In: LYONS, Nona (Ed.). With portfolio in hand. New York: **Teachers College Press**, 1998. p. 23-37.

SILVA, A. P. T. B.; BASTOS, H. F. B. N. Uma proposta metodológica para o estágio curricular supervisionado na EAD: articulações entre CEK e Grupo Cooperativo. **Ciência & Educação** (bauru), v. 23, n. 3, p. 741–757. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1516-731320170030013. Acesso em: mar. 2023

SILVA, C. B. Atualizando a Hidra? O estágio supervisionado e a formação docente inicial em História. **Educação Em Revista**, v. 26, n. 1, p. 131–156. 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100007. Acesso em: mar. 2023

SILVA, J. C. B. P. Entre o sonho e a realidade: a formação inicial dos egressos do curso de Letras-Inglês de uma instituição pública. 2018. 93 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018a.

SILVA, J. O. Narrativas de si e o processo formativo da docência em língua inglesa. Anais Seminário Interlinhas, **Fábrica de Letras**, p. 119-122. 2019.

SILVA, J. O. **Narrativas de Si**: Subjetividades, silenciamentos e edições. Seminário Interlinhas-Pós Crítica / Simpósio Gerel - Saberes, Letramentos e Linguagens. 2018b.

SILVA, W. R.; OLIVEIRA, E. J. Estágio curricular da licenciatura como um contexto de pesquisa sobre formação inicial do professor. SOLETRAS – **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística** – PPLIN Faculdade de Formação de Professores da UERJ, n. 35, 2018.

SOUZA, C. C. de. **Onde que a gente se encaixa aqui?**: (re)construções de identidades de uma professora em formação no estágio de inglês para fins específicos sob a perspectiva da linguística sistêmico-funcional. 2018. 222 f. Tese (Doutorado em Letras/Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TICKS, L. K. O processo de identificação de uma professora pré-serviço de inglês com a profissão durante o estágio curricular supervisionado. **Revista Brasileira De Linguística Aplicada**, v. 9, n. 2, p. 539–562, 2009. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1984-63982009000200009. Acesso em mar. 2023

UCHOA, C. S. **"A escola pública é a nossa escola, é a escola do público?":** crenças de professoras em formação no estágio supervisionado sobre o ensino de inglês na escola pública. 2020. 122 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

UCHOA, P. N. A importância do estágio supervisionado para a formação docente: um relato de experiência. **Revista Didática Sistêmica**, *[S. l.]*, v. 17, n. 2, p. 43–57, 2016. Disponível em: https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/5562. Acesso em: mar. 2023.

WALLACE, M. J. Training foreign language teachers: A reflective approach. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 1991.

XAVIER, M. V. S. F. **O processo de constituição identitária docente dos alunos de Letras da UFRN do turno noturno**. 2019. 93f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc**., Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A - MODELO DE TCLE APLICADO AOS PARTICIPANTES

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

"Estágio curricular supervisionado: percepções e reflexões sobre a FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA"

Prezado(a) _____,

Gostaria de convidá-lo(a) para participar da pesquisa de mestrado intitulada: "**Estágio curricular supervisionado: percepções e reflexões sobre a FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA**", a ser realizada com alunos professores de um curso de Letras Português-Inglês. O objetivo principal da pesquisa é analisar a concepção de formação docente subjacente às práticas do Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa, no referido curso, de uma universidade pública paranaense, na visão de alunos-professores, coordenação do curso e professores do estágio curricular supervisionado.

Sua participação é muito importante e, caso aceite participar dela, possibilitará a geração de dados por meio de aplicação de questionários, e/ou realização de entrevistas semiestruturadas e/ou observação das aulas de Estágio Supervisionado de LI e/ou grupos focais. Sua participação é totalmente voluntária e você pode: recusar-se a participar; a responder a qualquer questão ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

Informo que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e/ou publicações dela decorrentes. Os dados serão transcritos e armazenados em base computacional privada, restrita a meu acesso e de minha orientadora. Suas informações serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Dessa forma, no relato da pesquisa, utilizarei pseudônimo para me referir a seus dados. Ressalto que, mesmo utilizando anonimato, não posso garantir seu anonimato total, visto que a descrição do seu contexto de trabalho e a própria descrição de sua pessoa poderá oferecer certo risco de identificação. No entanto, caso você não queira manter sua identidade em anonimato, peço explicitar esse desejo ao final deste termo. No que se refere ao uso de possíveis imagens adquiridas durante a tomada de notas, nas observações das aulas de estágio, reitero que os participantes estarão livres para aceitarem ou não, e, caso assim optem, essas imagens serão descartadas para a pesquisa, pois utilizarei apenas a tomada de notas e as respostas do questionário e/ou entrevista a fim de transcrevê-las, sem haver a possibilidade de sua identificação. Ressalto que caso haja a necessidade de gravações em vídeo, essas serão somente utilizadas para fins de transcrição das entrevistas e como ferramenta para reativação da memória da professora-pesquisadora sobre as perguntas, garantindo assim, o anonimato. Caso a entrevista e/ou questionário cause algum desconforto aos participantes, eles poderão deixar de dar prosseguimento ou a entrevista poderá ser remarcada, caso seja necessário, com o consentimento de todos. Todas as ações serão feitas como

sugestão da própria pesquisadora, a qual será responsável por contornar esses possíveis desconfortos a eles.

Como benefício, ofereço-lhe acesso e participação nessa pesquisa inédita e original, visando à produção de conhecimento sobre o tema Formação docente inicial de professores de língua inglesa e para a área Linguística Aplicada. Além disso, os próprios participantes poderão se beneficiar da pesquisa, visto que, ao se tratar de uma pesquisa de epistemologia construcionista social, a análise dos dados será compartilhada com eles para que possam ter a oportunidade de refletir sobre suas cognições, bem como concordar ou discordar dos resultados. Caso haja discordância, suas impressões serão incluídas na análise da pesquisa. Isso poderá contribuir grandemente para a formação continuada dos alunos professores participantes. Com relação aos professores formadores, também poderão se beneficiar por meio da pesquisa ao terem a oportunidade de ter conhecimento sobre o que pensam os alunos que estão formando, a fim de também repensarem a prática, currículo, ementa e encaminhamento das disciplinas de estágio, sendo capazes de se posicionarem criticamente sobre os conteúdos e discussões e, assim, permitindo que os alunos professores também assim o façam. O contexto no qual a pesquisa irá ser realizada também ganhará, pois pretende-se compartilhar os resultados da pesquisa com a coordenação do curso, além dos demais professores que na instituição atuam com o intuito de promover discussão e reflexão a respeito do ensino das práticas de estagio supervisionado no contexto da licenciatura.

Esclareço, ainda, que você não terá despesas e que não receberá pagamento e/ou remuneração por participar da pesquisa.

Estou ciente de que toda e qualquer pesquisa pode causar algum tipo de risco. Por isso, visando à dignidade humana na condução da minha pesquisa, comprometo-me, enquanto pesquisadora, a fazer o possível para afastar quaisquer possibilidades de danos, bem como a prontamente responder e levar em conta quaisquer dúvidas e/ou manifestações de sua parte. Estarei, a qualquer momento, aberta ao diálogo e acolherei quaisquer de suas decisões.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos, poderá me contatar (Kátia Cristina Daniela da Silva; Rua Barão do Cerro Azul, 278, pelo telefone 4499851-8812; katiaingles02@gmail.com) ou contatar minha orientadora (Josimayre Novelli – 44 999519343; josimayrenovelli@hotmail.com) ou procurar o COMITÊ PERMANENTE DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS – COPEP, da Universidade Estadual de Maringá, situado junto ao PPG, bloco 35 - sala 4, no Campus Universitário, telefone 3011-4444 / 3011-4597, e-mail: copep@uem.br. Horário de atendimento: 2ª a 6ª feira, das 8h às 11h40 e 14h às 17h30. Uma vez esclarecido sobre os termos de realização desta pesquisa, após assiná-lo, você recebe uma cópia em igual teor e forma.

Maringá, ___ de março de 2022

Kátia Cristina Daniela da Silva
Pesquisadora Responsável

Profª Drª Josimayre Novelli
Orientadora

_____ (NOME POR EXTENSO DO PARTICIPANTE DE PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Quanto à minha identidade: ( ) Quero manter minha identidade em anonimato, sendo portanto, identificado(a) por pseudônimos. ( ) Não quero manter minha identidade em anonimato, sendo portanto, identificado(a) pelo meu nome real.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica):_____

Data:____/_____/2022

APÊNDICE B – Entrevista Semiestruturada com a professora da disciplina de seminário de estágio

Pesquisadora: Boa tarde, professora Liz, eu sou a professora Kátia, e eu vou fazer pra você umas perguntas que vão nortear a análise da minha pesquisa. Quero que você fique bem à vontade pra responder. Caso tenha alguma pergunta que você não queira responder fique à vontade também pra dizer que não, e aí vamos levando isso mais numa conversa, num bate papo, OK? Bom, pra começo de conversa, eu queria saber na sua concepção de professora, e hoje você está à frente da disciplina de seminário de estágio, é isso, né, de língua inglesa. Então, na sua concepção, o que é ser professor de língua inglesa? O que você pensa, dentro da tua experiência da vivência com esses alunos, com seus orientandos, o que você diz sobre ser professor de língua inglesa?

PD: Nossa, mas você fez uma pergunta bem fácil pra começar, né? Acho que passou tanta coisa na minha cabeça agora. Bom, pensando, por exemplo, na BNCC então a gente sabe que segundo a BNCC o inglês é uma língua franca então eu vou tomar minha fala a partir da língua franca. Então eu não acredito por exemplo em um falante, estudante de inglês que precise falar como um nativo, se comportar como um nativo, porque quem é o nativo que nós estamos falando, né? Então, quanto a isso, pensando no estudante, o ser professor de língua, é exatamente mostrar que a língua faz parte da sua identidade, a sua identidade é construída através das línguas, né? Das línguas, das linguagens, das vivências. Então, ser professor de língua inglesa ou de qualquer outra língua na verdade, é ajudar na construção da identidade daquele ser.

Pesquisadora: legal.

PD: E não só na construção daquele conhecimento gramatical, sei lá. Mas sim na construção do ser. Então, pra mim, ser professora de língua inglesa é definitivamente construir um cidadão ou não construir, mas auxiliar, né? Porque a profissão não é feita só pela gente. Então aprende pelas outras disciplinas, mas é nesse sentido do quebrar padrões, quebrar o que se espera necessariamente daquele padrão ou estereótipos. Então, pra mim é mexer com a identidade, não é só construir, é mexer mesmo. E sempre vem para cutucar muitas vezes, né? Cutucar não, pera, mas OK, você quer falar corretamente? Eu quero falar adequadamente, eu não quero falar corretamente.

Pesquisadora: E há uma diferença grande disso.

PD: Gigantesca, então, pra mim hoje, ser professora de língua inglesa tá completamente ligada à língua franca, à construção de identidade e você poder, enfim... Eu brinco com os meus alunos, eu digo que quando a gente aprende uma língua, no caso o inglês, ou qualquer outro conhecimento, na verdade, a gente desbloqueia uma parte do mundo. Sabe quando você está jogando aqueles jogos de mapa e só vê o centro do mapa e aí você vai andando, explorando, e aí você vai abrindo o mapa?

Pesquisadora: Legal, hein?

PD: Então, pra mim, qualquer conhecimento, mais específico a língua inglesa, você desbloqueia a parte do mundo, você desbloqueia, por exemplo, parte da internet.

Pesquisadora: Uhum.

PD: Sabe aquele conhecimento ou até aquele meme que está em inglês que você não consegue entender? Quando você aprende, você desbloqueou ele. Então, pra mim, eu penso dessa forma. Eu quero fazer uma analogia com os jogos. Você desbloqueia a parte do mundo, porque aquilo faz parte agora da sua identidade, consequentemente você desbloqueou uma parte.

Pesquisadora: Legal, bacana, já dá pra colocar entre aspas, viu? E entre parênteses: Liz Ramos.

PD: Olha que lindo, que profunda que ela tá hoje. (risos)

Pesquisadora: Muito gente. Liz, e você falou aí da questão de identidade, você sente que os seus alunos, nessa bagagem que você já tem com eles, você sente que eles se descobrem professores? Eles colocam isso, eles enxergam essa identidade do ser professor? Não tem aquela chavezinha que você vira "ai, virei professor", mas tem alguns momentos que você sente isso desse tornar-se professor, desse ser professor neles?

PD: É engraçado, porque enquanto eles estão no estágio de uma regência, por exemplo, depois de passar por observação, enfim, quando eles *tão* lá na regência, essa *chavinha* vira. Eu ouço coisas muito engraçadas, do tipo: "professora, eu nunca mais vou conversar na sua aula; "professora, desculpa todas as vezes que eu não *tava* prestando atenção", eu ouço isso desde 2017.

Pesquisadora: Nossa.
PD: Mas aí quando a gente volta pra sala de aula, enquanto eu não sou mais orientadora, mas sim, professora, ele volta a ser aluno. Volta ao normal e aí eu brinco de que "por que você está conversando na minha aula? Você disse que você nunca mais ia conversar. Então, sim, quando eles estão principalmente na regência, eles têm essa virada de estágio, mas voltando ao contexto como alunos, eles voltam a ser alunos. Então sim, às vezes eles se enxergam muitos poucos momentos, e eu digo poucos mesmo. Por mim, eu gostaria que fossem muito mais. Eu enxergo eles muito mais como professores do que eles mesmos. É muito engraçado isso. Como as nossas visões, né? Da gente mesmo é diferente, identidade, né? A gente nunca enxerga o que o outro enxerga. Então, eles têm esses momentos de professor, que eles se enxergam como professor, mas ainda assim muitos momentos perante a mim eles voltam a ser alunos e acabo muito frustrada com isso, mas não frustrada assim, lógico que não frustrada completamente, mas assim, olho pra ele e falo assim, vejo um professor em você, eu fico frustrada por eles, não se verem mais professores, sabe? Uma das coisas que eu tento fazer tanto na aula de língua quanto na aula de seminário de estágio, é tentar colocar eles mais enquanto professor. Então, uma aula de língua, apresentação do trabalho eu não chamo de seminário, eu digo que o trabalho é dar uma aula. Vai empoderar eles. Nem sempre eu consigo, porque exatamente eles não se veem completamente como professores e até mesmo digo isso em alunos que já são professores ou que já fez outra graduação. E parece que no momento que eles são alunos, eles são alunos.

Pesquisadora: são alunos, né? É sentar na carteira, eles viram alunos e esquece, é outro mundo.
PD: Então, o tempo todo as coisas que eu estou falando pra eles é: Conhecimento desbloqueia parte do mundo e vocês são professores. Não são estagiários, eu não chamo eles de estagiário não, *tá*? Eu chamo eles de alunos-professores.

Pesquisadora: E eu gostei dessa palavra, de dar o empoderamento pra eles, né? De acreditar mesmo na função deles.

PD: Exatamente. Tanto que eu evito chamar de estagiário por conta disso, porque o estagiário tem esse estigma ruim, esse estereótipo ruim, e é uma pessoa que não sabe fazer.

Pesquisadora: Não sabe, faz só até certa parte, né?

PD: Ou então *tá* iniciante, mas... E tem tantos alunos que não são iniciantes e tem alunos (eu não gosto também dessa palavra) mas que já vêm com aquele *dom*. Que a gente sabe que o dom não é dom, né, e sim muito estudo ou características que a pessoa tem e que com o estudo aprimora os métodos de dar aula. Então, assim, a gente vê isso neles, nem sempre eles conseguem ver. Então, é isso.

Pesquisadora: Legal. Gostei. Brigada. E como que você sente que a disciplina de seminário de estágio contribui pra essa formação de professor de inglês?

PD: Isso foi uma das coisas que a gente conversou no último bimestre. Quer dizer, estamos ainda na último bimestre, né, mas.. é mentira, não estamos não, porque nós finalizamos o estágio. É só a língua que eu vou continuar o ano que vem, agora eu lembrei, então nós tivemos essa conversa, até perdi o fio da meada.

Pesquisadora: Se você considera que a disciplina de seminário de estágio contribui pra formação de professor de inglês. Tanto no contexto em que eles estão inseridos quanto pra outros contextos. Hoje, a maioria dos alunos está no contexto de escola pública, né? A gente forma esses alunos para a realidade da escola pública. É um contexto. Então, como que a disciplina de seminário de estágio contribui pra essa formação desse professor?

PD: Isso. Eu peguei um papel pra anotar, pra ajudar na minha memorização. Então, assim, o que a gente discutiu era um texto que eu não vou lembrar qual é, mas a gente estava falando sobre a diferença entre teoria e prática. E a gente chegou em conversas muito interessantes, tanto com o 3º, quanto com o 4º ano, fazendo essa diferenciação, e isso por mais que eu tivesse lido aquele texto, já tivesse trabalhado com aquele texto, não foi tão frutífero como dessa vez, sabe?

Pesquisadora: Aham.

PD: Então, a gente distinguiu o que é a ação, o que é teoria e o que é prática. Então, teoria seria, em partes, o que a gente vê nos documentos oficiais, nas leituras que a gente faz na disciplina de seminário, mas a prática também vem dentro da disciplina, porque enquanto a gente está discutindo, enquanto a gente tá aplicando aqueles conhecimentos, de alguma forma a gente está praticando eles. Mas aí é que vem o ponto chave. A gente tem que diferenciar o que que é a ação do que é prática, porque a prática é você praticar. A ação é o que você está fazendo lá dentro de sala de aula, eles durante a regência, e eu no meu momento de trabalho, óbvio, né? Mas durante o meu trabalho, com a minha ação, os alunos estão praticando, eles não estão em ação, eles estão em ação quando eles estão lá na regência.

Pesquisadora: Exatamente.

PD: Então, o que que essa disciplina tem ao meu ver e a conversa que eu tive com esses alunos? Então, sim lógico que a nossa disciplina é teórica, mas ao mesmo tempo como ela é muito gostosa, porque a gente consegue discutir o tempo todo, discutir de conversar, né? A gente pratica, porque eu não sei se você vai fazer essa pergunta, mas eu já vou me adiantar, então o que que é essa disciplina? É a construção da identidade do professor. É pra isso que ela serve. Teoria, a prática vem de uma conversa nas trocas, nas exposições pra construção da ação deles que vai acontecer lá na regência.

Pesquisadora: Hm-huh.

PD: Ou futuramente, depois quando eles forem professores ou até durante tudo isso, porque eles também alguns já são professores, né?

Pesquisadora: Sim.

PD: Então, pra mim, ao meu ver nós estamos não só na teoria. A gente *tá* na teoria e na prática. O estágio é que vai fazer a ação necessariamente, e aquela frase do "na prática a teoria é outra", a gente chegou à conclusão que sim e não, porque é aquilo... Eu perguntei pra eles: "tudo que vocês estudaram pra construção do material didático..." (Então, foi uma conversa muito boa, porque foi depois de todo processo, depois do processo do estágio). Então, eu perguntei pra eles: "tudo que vocês estudaram ou tudo que vocês confabulavam que poderia acontecer, o que poderiam perguntar pra vocês em sala de aula, aconteceu?" "Não". "Vocês sabiam muito mais do que expôs, né?" E eles todos concordaram com isso. Então, será que necessariamente na prática a teoria é outra? Não. A teoria ela só está didatizada de outra forma. E às vezes reduzida, mas não reduzida no sentido de simplificar, mas não ter tempo e espaço pra passar todo aquele conhecimento que você tem. Então, pra mim, a disciplina de seminário de estágio ajuda teoria, prática, conduzindo para ação.

Pesquisadora: E isso você considera em diferentes contextos ou você acha que dependendo do contexto que esse aluno-professor for atuar, essa disciplina vai ajudar mais ou a contribuição dela vai deixar a desejar?

PD: Não sei, eu acho que na verdade, por se tratar ou por eu querer trabalhar muito a identidade do professor, eu acho que ela acaba vingando pra qualquer lado.

Pesquisadora: Ah, legal.

PD: Português, de inglês. Se vai dar aula de literatura, se vai dar aula de gramática, porque a gente sabe que cada um de nós tem uma metodologia diferente, formas de ver a linguagem, a língua, e isso vai interferir completamente na nossa prática.

Pesquisadora: Legal.

PD: Então, eu acho na minha concepção, não querendo ser... na humilde, mas eu acredito que por se tratar de construção de identidade, eu acho que vale a pena pra todos os lados. Porque a gente também conversa muito sobre os problemas que a gente vê ou que a gente enfrentou enquanto aluno ou os que já têm experiência como professor ou as observações que viram, como lidar com determinadas situações e problemas escolares, né? Então, é por isso que eu acredito que vai pra todas as áreas, porque a gente também discute sobre problemas escolares, sobre problemas na comunidade, sociais. Nós fomos pra uma escola específica periférica daqui

com um contexto um pouco difícil e foi uma escola que me surpreendeu. Eu não a conhecia e os alunos também, uma aluna só conhecia e foi muito legal e estar lá e ver que por mais que tenha os problemas sociais, que valia muito a pena estar lá.

Pesquisadora: Uhum.

PD: Sabe? Foi uma escola que surpreendeu a gente, porque a gente foi com um pensamento, a gente saiu de lá apaixonada pela escola**.**

Pesquisadora: Que legal.

PD: Os problemas eram amenizados, amenizados no melhor sentido da palavra, sabe? Era deixado um pouquinho pra fora da escola e dentro da escola era um pouquinho diferente. Então, assim, é isso. Por isso que eu acredito que essa disciplina vá pra todas as áreas que eles puderem atuar, porque ela não fica focada só na língua em inglesa.

Pesquisadora: Legal, bacana. E dentro dessa disciplina, quais são os referenciais teóricos, os autores voltados pra o seminário de estágio supervisionado?

PD: OK. Então vou falar por bimestres e tentar separar o que foi do 3º e do 4º ano.

Pesquisadora: Uhum.

PD: Então, 3º ano a gente trabalha PCN, DCE e BNCC enquanto documentos oficiais.

Pesquisadora: Aham.

PD: Esqueci algum? Não. Aí do 4º ano os documentos oficiais são do primeiro bimestre. Eh 4º ano..

Pesquisadora: Eu não sei se eu te falei, mas os alunos que eu entrevistei são do 4º ano. Então, quando eu pergunto sobre esse referencial teórico, é especificamente do 4º ano.

PD: Tá. Então, 4º ano é BNCC. Não, OCEM.

Pesquisadora: Uhum.

PD: Desculpa, deixa eu só ver aqui. Tem que olhar nos materiais. Na verdade, são as leis sobre estágio.

Pesquisadora: Aham.

PD: E também a LDBEN. A OCEM, que eu sei que já não é mais usada, mas é como eu te falei sobre os alunos do 3º ano que vem por exemplo PCN.

Pesquisadora: Uhum.

PD: Exatamente pra eles construírem ou como a gente chegou até a BNCC.

Pesquisadora: Ah legal.

PD: Não ficar só na BNCC, eu sei que a BNCC é o nosso documento oficial atual.

Pesquisadora: Mas não brotou ali, né? Não caiu ali. Ela foi construída com base em outros

PD: Exatamente, quais são as diferenças, né?

Pesquisadora: Isso.

PD: O que aconteceu nos PCN, nas DCES e na BNCC, e no caso do 4º ano então, que é o que você gostaria de saber, a gente vê as leis. Deixa eu só ver quais são as leis.

Pesquisadora: Fica tranquila.

PD: A Lei de Diretrizes e Bases, a 11788, que é a definição, classificação e relação aos estágios.

Pesquisadora: Uhum.

PD: As DCN pra formação em nível superior das licenciaturas, também temos a das licenciaturas e essa das licenciaturas é a de 2015, e aí tem a de 2019 que é a resolução CNE nº 02/2019.

Pesquisadora: Isso.

PD: Que é essa que a gente *tá* tendo que se adequar agora à universidade, né? Então, a gente fez um comparativo entre a que era de 2015 e a de 2019, *pros* alunos entenderem como era o estágio, como vai ser, como é a graduação e como será a graduação. Então assim, ah, tem um trabalho difícil.

Pesquisadora: É, né?

PD: Enfim... então, a gente iniciou pelas leis, aí depois a gente foi pra OCEM.

Pesquisadora: Uhum.

PD: E depois a gente foi pra BNCC e aí focado no ensino médio, né?

Pesquisadora: E aí você tem essa literatura, tem uma literatura especializada, algum autor, fora essa questão das leis que a gente não tem como não passar por elas, porque rege, na verdade, tudo o que esse aluno futuro professor vai vivenciar, vivencia no estágio, enfim. Mas, além disso, tem algum autor dentro da disciplina de estágio que os alunos leem, que é a bíblia deles?

PD: Tem. São os textos do interacionismo sócio discursivo. Nós trabalhamos com as sequências didáticas, então, autores do interacionismo sócio discursivo são nossas bíblias. São Bronkart, mas assim, claro que não trago textos necessariamente deles, porque são muito difíceis. Então, algum texto ou outro do Bronkart tem, algum texto ou outro do Schneuwly tem, claro que aquele texto de Dólz, Noverraz e Schneuwly de 2004 que é sobre as sequências didáticas, eles leem, mas geralmente eu trago autores que escrevem sobre o ISD, né? Não necessariamente as bases,

porque é difícil, né? Pensando em nível graduação, a gente sabe que isso a gente vai mais para o mestrado.

Pesquisadora: É. Eu fiz uma disciplina só disso, e é bom deixar, senão assusta os meninos, né?

PD: Sim, exatamente. Então, eles não têm tanto acesso direto a esses textos cânones, digamos assim, tem mais quem fala sobre, tem Cristóvão, Stutz, Barros, ah (...) que mais? Enfim eu trago mais esses textos, ou...

Pesquisadora: Uhum.

PD: Aí a gente fala também sobre aquisição de aprendizagem, as teorias da aquisição da aprendizagem, métodos de ensino. Eu não vou te dizer um autor necessariamente porque são textos "Ah, esse é interessante", condensa várias coisas, porque a gente não tem tempo pra ver cada uma das metodologias, bonitinha, uma por vez não. A gente vê um pouquinho de cada uma, porque são muitas, né?

Pesquisadora: Sim.

PD: E a nossa principal fonte ainda vai ser o ensino por gêneros, né? Mas eu não acho justo eles não conhecerem os outros. Então, trago pequenas pinceladas e um pouquinho de tudo.

Pesquisadora: Certo. E você sente durante as aulas que eles conseguem, voltando um pouquinho o que a gente estava falando sobre teoria e prática, na hora de construir esse material pra ir pra sala de aula, fazer essa ligação do que foi visto em sala, dessa literatura que vê em sala, desses autores com a sequência didática que eles têm que produzir e levar pra prática deles, pra ação?

PD: Eu consigo ver, mas eu sei que eles não fazem isso conscientemente.

Pesquisadora: Uhum.

PD: Então assim, da mesma forma que eu como orientadora, que eu não orientei todos, né, só alguns, eu aponto falando "oh, isso aqui não *tá* coerente pensando em sei lá, tal texto, BNCC ou qual autor, né?", mas eu noto que eles acertam muito, mas eu não acho que seja completamente consciente sabe? Digamos que tem bastante falhas na hora da construção do material porque eles realmente não conseguem internalizar tudo, porque a gente não tem tempo na verdade pra isso. São duas aulas. São três aulas semanais, né? Uma é semipresencial pelo Moodle. Efetivamente, presencialmente, temos duas aulas. Isso implica em uma hora e meia de aula. Então, eu digo uma hora e meia, porque efetivamente é uma hora e meia. No papel eu sei que seria mais, mas, por exemplo, eu tinha as duas primeiras com o 4º ano, era das 19:30 às 21h, porque a gente termina um pouquinho antes pros alunos terem um intervalo um pouquinho maior.

Pesquisadora: Sim.

PD: Porque nossos alunos, a maior parte vem de fora né? Então eles pegam o ônibus, eles comutam todos os dias, então, às vezes tem gente que faz uma hora e meia de viagem, então, a gente faz um intervalo só um pouquinho maior. O intervalo efetivo deveria ser das 21:10 às

21:20. A gente faz das 21h às 21:30 o intervalo deles. Então, é uma hora e meia se forem as duas primeiras aulas e se forem as duas últimas, começa às 21:30 e a gente termina mais ou menos 22:45, deveria ir até às 23h. Então, se você for pensar, dá uma hora e quinze de aula. Então...

Pesquisadora: É um tempo se for parar pra pensar muito pouco pra o tanto de coisa que a disciplina tem pra ofertar, né?

PD: Exatamente. Então, pensa comigo: nós temos que efetivamente dar 36 semanas de aula, né? Então, seriam 36 seis aulas e duas aulas, né? E essas duas aulas se resume ou a uma hora e meia ou uma hora e quinze. Então, se a gente fizer a conta, eu passo pouquíssimo tempo com eles, como é que eu fazer essas criaturas entenderem e conseguirem ver isso e efetivar isso completamente?

Pesquisadora: Isso é muito importante o que você está falando, porque às vezes a gente tem que seguir o script ali do que a disciplina pede, mas a gente não leva em consideração esse fator que é o tempo, né, que na verdade é a peça chave de tudo isso, porque se você não tem tempo de trabalhar, os autores serão reduzidos, o conteúdo vai ser um pouco mais enxugado e enfim, é muita coisa pra pouco tempo mesmo.

PD: Ó, eu fiz a conta, acabei de fazer a conta, são 54 horas que eu passo com eles. Então, 54 horas dividido por 24, eu passo dois dias e, menos de dois dias e um quarto com eles. O que que a gente faria em dois dias e um quarto?

Pesquisadora: Que que você vive nesse tempo, né?

PD: Nada. nada, nada! São dois dias, vamos colocar três dias. O que a gente faz em três dias? O que que a gente aprende, entende? Então, se a gente fosse fazer essa disciplina condensada, ela daria uma semana. O que você aprende em uma semana? O que que você efetiva em uma semana? Então, por isso que pensando em tempo, o que eu tento passar é: vamos construir a nossa identidade enquanto professor. OK? Vamos aprender o que que está nesses documentos oficiais, vamos tentar praticar um pouquinho, mas a gente não consegue fazer muito. A gente não consegue fazer muito porque o tempo acaba assim. Então, a aplicabilidade do conteúdo, a análise do conteúdo é muito difícil. Então, a gente acaba muito ficando na discussão, em conversas, porque essa troca de experiência é o máximo que eu consigo oferecer pra eles, e a troca de experiência comigo, com eles e entre eles mesmos, sabe? Então, uma das práticas que a gente faz na disciplina de seminário é: eu passo os textos, divido em perguntas norteadoras e a gente vai discutindo sobre elas.

Pesquisadora: Ótimo.

PD: ...e é assim: são seis perguntas mais ou menos por dia e tem dias que a gente se atropela pra conseguir fazer as seis, pra dar conta de tudo aquilo, sabe?

Pesquisadora: Eles têm bastante sede de fala, né?

PD: Tem.

Pesquisadora: Eles querem muito falar, serem ouvidos, eu percebi bastante isso.

PD: Ai, aquele 4º ano é maravilhoso. Não me deixava quieta no sentido... Sabe quando você faz uma pergunta e ninguém responde? Não acontecia. É uma delícia trabalhar com eles.

Pesquisadora: Que bom.

PD: Porque eles gostam de falar, eles não têm aquela timidez. Isso é muito bom.

Pesquisadora: Aham, positivo né? Pra gente que a professora é ótimo isso.

PD: Porque senão ficaria um monólogo. Eu tentando passar experiência pra eles e não saber se eles estão absorvendo, porque era muito gostoso de discutir as coisas com eles, falar as coisas pra eles e ai um intervinha e dava a sua experiência e o outro puxava um gancho e dava sua experiência. Era muito rico, muito, muito rico. Eu acho que, de verdade, eu nunca tive uma sala de seminário de estágio tão gostosa de trabalhar nesse sentido. A verde alta. Maravilhoso.

Pesquisadora: Legal, que bom, Liz, que bom ouvir isso. E pensando dentro do que você aplica, do que você faz nas suas aulas, como é que você vê o ensinar a língua inglesa? A gente falou um pouquinho sobre o ser professor de língua inglesa, como que é, o que é ensinar então a língua inglesa nos dias atuais, na nossa realidade agora?

PD: Só pra não perder o fio da meada.

Pesquisadora: Fica tranquila.

PD: Anotei. Voltando lá na primeira questão que você me fez. Então, pensando no inglês enquanto língua franca e que estamos construindo identidade é isso que eu tento passar pros meus alunos tentar o mínimo até o final do estágio. Nós vamos resolver a escola quando a gente vai pra escola? Nós não vamos resolver a escola quando vai pra escola. A gente passa pouquíssimo tempo na escola. A gente passa seis aulas na escola, na regência, né? O que a gente faz em seis aulas? Muito pouco. Então, é isso que eu tento passar pra eles, OK? Nós vamos cumprir com que o professor regente nos pede, e a gente vai lá não pra amedrontar aluno, não pra dizer que inglês é difícil, mas sabe pra fazer aquele carinho e tentar conquistar o aluno? Seja pra nós mesmos desenvolvermos o estágio, seja pra quando nós sairmos da escola, aqueles alunos terem um pouquinho de visão diferente sobre a língua, porque a gente sabe o quanto o inglês amedronta.

Pesquisadora: É... e esse mito do falar inglês, né? Aprender inglês pra viajar, você aprende o inglês na escola pra quê? Pra verbo to be? É o quê?

PD: Em dois anos você consegue... na escola de idioma, né? Em dois anos você sai formado também. Formado em quê, que eu não tô sabendo? Porque eu não aprendi inglês em dois anos. Eu estudei desde os 10 anos

Pesquisadora: Exatamente. Exatamente. Eu acho que tô aprendendo até hoje pra falar bem a verdade.

PD: Não tem como... não tem como.

Pesquisadora: O que eu achei que já sabia, tá? Não é nem novidade não, é o que eu achei que já sabia

PD: (risos) que dó de você pensar isso, porque não dá. É só pensar na língua portuguesa, que hora que a gente para de aprender? Nunca! Eu moro, eu, a minha namorada e três professoras de português e inglês. Eu sou só da língua inglesa, não tenho licenciatura em português. E aí a gente está falando qualquer coisa e nós estamos aqui nos corrigindo o tempo, aí uma fala: eh... como que escreve? Mas como que conjuga isso aqui? Entende? E eu não estou falando em inglês, eu estou falando em português. Porque a Débora, a minha namorada, é professora de educação física. Na verdade, ela não é licenciada, ela é bacharel. Então ela comete erros e a gente corrigindo ou ela vem perguntar coisa a gente só tá falando do português mesmo. Então, como que dá pra parar de aprender inglês? Não tem como. Então, voltando ao ensino da língua inglesa, pra mim, o ensino da língua inglesa tá voltado exatamente...porque assim, ai, não sei se eu não deveria contar, mas né? Vai que é contra a sua pesquisa ou vai que você só guarda no seu coração isso. Quando eu entrei em 2017, a professora que estava anteriormente a mim amedrontava muito os alunos. Eu cheguei na universidade com 23 anos, tinha terminado meu mestrado, eu engatei o Ensino Médio na graduação e no mestrado. Terminei o mestrado em fevereiro, em agosto eu tava dando aula na universidade.

Pesquisadora: Hm-huh

PD: Então, entrei com 23 anos e estava com mais medo que os alunos, mas não, a gente estava com medo igual, mas os medos eram diferentes. Só um minutinho.

Pesquisadora: Tá

(Pausa)

PD: Voltei. Era a que me deu o ventilador. Então, voltando... deixa eu pensar onde eu parei? Ah sim. Então eu estava morrendo de medo porque era meu primeiro trabalho. Eu tinha 23 anos eu tinha quase a mesma idade que os alunos. Os alunos tinham 20, 21 e eu tinha 23, só que o meu pavor era diferente do deles, eu não tinha medo da língua, eu tinha medo de dar aula.

Pesquisadora: Sim.

PD: Eu não tinha medo da língua. Então, pensa em três turmas eu dava aula pra três turmas, 2º, 3º e 4º. Então, pensa o desespero que era. Todo mundo com medo. Cada um com seu medo diferente. Os alunos com medo da língua e eu com medo de dar aula. Então, naquele momento eu entendi que o meu papel seria tirar o medo desses alunos. Então, o que hoje eu tento fazer com os meus alunos e passar pros meus alunos fazer com os deles é: vamos pelo menos tirar esse medo.

Pesquisadora: Uhum.

PD: Vamos pelo menos entender, vamos tentar entender que a gente não vai ser perfeito, que a gente não vai saber tudo. Eu sou uma pessoa muito tranquila dentro de sala de aula, nesse sentido de falar: Me ajuda a escrever isso aqui que eu não sei. O que que significa isso que eu não lembro não faço a menor ideia que seja isso, por favor alguém me ajuda. Eu não tenho receio de falar isso, de mostrar pra eles que eu tenho fragilidades, que eu não sou 100%, não tenho esse receio. Então, o que eu penso no ensino de língua inglesa é isso, é tirar esse estigma

pra gente poder realmente aprender a língua no sentido de construir a nossa identidade também quando falamos do inglês, construir mesmo essa identidade. Então, pra mim, hoje língua não é só gramática, não é só saber falar, não é só saber ouvir e escrever e ler. Pra mim é conseguir lidar com essa língua.

Pesquisadora: Eu falo assim... na forma mais popular de se dizer, hoje você aí pensando em inglês como língua franca que veio pra tirar um peso das nossas costas é assim: gente, inglês é pra você viver bem com ele, é pra você saber resolver a sua vida com ele. É o que eu falo pros meus alunos.

PD: Nossa, sério. Vou anotar. Agora eu gostei disso

Pesquisadora: É, mas é verdade não é, menina? Assim, quando eu ouvi a primeira vez, foi numa disciplina do inglês como língua franca, eu falei o quê? Como que ninguém me avisou isso antes, como? Porque eu me cobrava, eu sou rata de escola de idioma. Então assim, eu vim daquela: ai você fala inglês britânico ou você fala inglês americano?

PD: Eu falo o meu inglês.

Pesquisadora: Professora Kátia, que nunca viajou pra fora e que se você me pedir pra dar uma aula de qualquer coisa, eu te dou a aula. Você quer? Quer conversar? Vamos conversar. Isso pra mim foi "ufa", eu comecei a ensinar inglês e olhar para o inglês enquanto professora de outra forma. Então, quando eu gosto muito dessa pergunta eu acho que a gente acaba trocando algumas figurinhas no sentido de: meu Deus, como eu sofria, né? Então, hoje, o que a gente passa pros nossos alunos? O que é ensinar inglês hoje em dia? Acho que tirar esse paradigma de um inglês perfeito, o inglês padrão, né? O inglês do americano... então assim, parem! Parem gente!

PD: Exatamente! E eu adoro uma gramática! Confesso que eu adoro uma gramática! Eu sou do pensamento lógico! Adoro número, adoro fazer conta. Eu vou pra esses dois mundinhos, né? Da linguagem e dos números, eu adoro. Nossa, aqui em casa nós moramos em cinco pessoas. Aí quem vai fazer as finanças? Nossa, sou eu. Eu adoro fazer isso, adoro! Você não tem noção o quanto eu gosto! E aí a gramática me pega por causa disso, porque não deixa de ser um pensamento lógico, um sistema, né? Eu gosto de uma gramática. E eu faço gramática, porque é o que eu gosto. Eu sei que não é o ideal? Eu sei que não é, mas aí eu falo: oh gente, vocês vão saber a gramática, aí vocês vão adaptar pra vida de vocês. Mas realmente a ideia é a construção da identidade e tirar esse medo. Tirar esse medo, porque o medo quando ele pega o aluno aí sim tu não desenvolve nada.

Pesquisadora: Ah ele não ajuda em nada né?

PD: Por mais que ele saiba, ele trava, né? Dependendo talvez do que aquela pessoa já passou na vida ela sabe, mas chega aquele momento que ela estava num grau que é como se não soubesse.

Pesquisadora: Oh Liz, aí ela não desbloqueia o mundo né?

PD: Nunca! Não desbloqueia. Não desbloqueia nada. Não desbloqueia coragem. Não desbloqueia nada. Não desbloqueia a nota. Nada! Então, realmente eu tento, mas eu amo minha gramática. Amo minha gramática, mas eu só quero que o aluno fale que tá tudo bem em falar

se não souber, tá tudo bem em perguntar. E eu falo, a prova é você e você, infelizmente, né, mas na vida real não é assim.

Pesquisadora: Exatamente.

PD: É isso que eu tento mostrar pra eles aqui. Olha, eu dando aula eu não sou um dicionário. Eu tenho meu celular, eu tô perguntando pra ele. E a vida é assim, você não vai fazer, sei lá, um bolo por mais que você já fez bolo trinta vezes, cara, mas é melhor eu usar isso ou quantas xícaras? Você vai procurar na internet.

Pesquisadora: Exatamente.

PD: A gente sabe que hoje o celular é a extensão da gente, então está tudo bem você não saber tudo.

Pesquisadora: Exatamente.

PD: É importante também saber lidar, por exemplo, com a tecnologia pra poder ter como aparato dentro de sala de aula ou na vida, em qualquer lugar.

Pesquisadora: O plano B né?

PD: Tanto que nas minhas aulas os alunos usam o celular o tempo todo. E eu não sei pra quê. Eu mando material no celular, mas assim se eles quiserem fazer outra coisa eu também não me importo. Porque é a construção da identidade deles. É o que eles quiserem fazer com aquilo, e eu não vou controlar isso. De forma nenhuma. Ouço inúmeras vezes dentro do colegiado: Ai, os alunos só ficam no celular. Eu brigo, eu paro a aula e tals. Não paro. Não paro porque eu entendo que talvez naquele momento é mais importante pro aluno estar no celular naquela construção de personalidade e identidade do que na minha aula, e eu vou fazer o quê? Nada.

Pesquisadora: Vou brigar, vou lutar contra isso?

PD: Não vou porque a construção da identidade dele é ele que vai construir não sou eu. Eu estou ali disposta. O que ele vai fazer com aquele conhecimento? Eu não posso controlar. A terapia me ajudou nisso.

Pesquisadora: Está certo. É isso aí. Porque a gente pode ir até certo ponto também né? Se você parar pra pensar a gente vai querer resolver tudo? Tem lugares que a gente não chega e aí é o que você colocou: meu conhecimento está aqui eu estou fazendo agora o que ele vai fazer com isso aí eu não sei, aí já não é o meu departamento.

PD: Não é mesmo, e é uma das coisas também que eu falo pros meus alunos. Que eles têm que sim ser bons professores, eles têm que ser éticos, eles têm que ser justos. Mas o que que o aluno vai fazer com o conhecimento, com o que ele está fazendo em sala de aula... Independentemente da idade. Eu sei que tem uns mais imaturos, digo as crianças e os adolescentes e os adultos. Mas ainda assim se você obrigar uma criança ou um adolescente a fazer uma coisa que ele não quer, ele vai teimar. Ele vai pegar ranço em você. E aí ele nunca vai conseguir desenvolver aquele conhecimento, porque o contexto que você está inserido né? O professor chato, a cobrança chata faz com que o aluno simplesmente bloqueia e fale: eu não quero, eu não consigo, e aí ele não vai aprender mesmo.

Pesquisadora: E vai ficar limitado.

PD: Exatamente, eu sou a professora relax, mas, assim, não sou a professora relax que... não sei se os alunos falaram, mas eu não sou a professora relax que também não deixa tudo...

Pesquisadora: Uh-huh. Oba oba, né?

PD: Eu acho que sou a que mais cobra.

Pesquisadora: De forma indireta é a que mais cobra.

PD: É, eu sou a pessoa mais legal na hora de conversar, mas eu também sou o que mais cobro, porque ó: eu avisei que ia ser assim e eu vou fazer assim. Aí o que que você vai fazer nesse meio tempo até chegar nesse ponto, é da sua identidade, não da minha.

Pesquisadora: Legal, ô Liz e em que momentos da sua disciplina você acredita que os alunos tiveram espaço pra discutir ou pra refletir sobre prática docente? Teve algum momento? A disciplina dá a abertura total pra essa discussão e reflexão dessa prática docente?

PD: Total, porque foram os quatro bimestres dessa forma. Textos, perguntas norteadoras, cada um ficava com uma pergunta. Então, nenhum momento eu dei aula sozinha. Tanto que eu nem dou a resposta. Então, quem comenta sobre o texto são eles. Eu só vou cortando ou ajudando a focar ou cortando as arestas ou como "olha, talvez vamos tentar por outro lado", quando a resposta não está vindo adequada ao que está no texto, então é isso. O meu papel é organizar o pensamento, mas a disciplina inteirinha foram eles que construíram.

Pesquisadora: Legal. E você acha então que a disciplina é o melhor espaço pra isso? A disciplina toda é voltada pra discussão de prática docente, pra refletir sobre a prática deles? Tanto antes do estágio em si como durante a sequência didática e depois?

PD: Tudo, porque é aquilo: no primeiro bimestre ainda não foram pra escola, eles estão falando sobre o que eles já viram quando já são professores ou falando do seu olhar de aluno.

Pesquisadora: Legal.

PD: Quando eles estão na parte que estou observando, eles estão falando da escola que eles estão observando. Eles estão vendo aquele momento. Depois, na hora que isso independentemente do texto, sempre acaba trazendo gancho. Aí quando eles estão construindo material, a gente está falando sobre assunto X, mas eles conseguem fazer o gancho lá com o material, com o que eles estão fazendo. E eu vejo que muitos comentários não vêm pronto, não vêm, sei lá, sabe escrito no caderno com uma resposta bem... Mas vendo aquele colega que ouviu a resposta e lembrou daquele gancho, sabe? É muito interessante o quanto.. esqueci a palavra... é... espontâneo tudo o que acontece, e aí depois quando eles estão na regência eles falam, porque aí é a ação deles completamente entrelaçada com o que a gente está vendo nos materiais, porque aí é a hora, por exemplo, que eles conseguem realmente criticar alguma posição que está no texto. Ou consegue falar "concordo plenamente com isso, discordo plenamente com isso". Então, eles vão se empoderando e é isso que eu falei, sei lá, na terceira pergunta que eu gostaria que eles se enxergassem mais enquanto professores, porque eu noto

esse empoderamento que eles vão tendo sobre os textos: “Não, isso aqui eu vivi isso aqui e não é assim. Bom, eu vivi nesse e eu concordo com isso”. Eles vão se desenvolvendo, mas eles não assumem.

Pesquisadora: Legal, legal, é uma evolução, né? E que bom saber que a disciplina dá espaço pra isso, né? E a palavra dessa pergunta foi: espontaneidade. Você direciona até certo ponto, porque você leva um texto, você leva uma leitura e a partir daquilo eles se veem lá no chão de sala, na vivência deles, isso é muito legal.

PD: Deixa só eu fazer um paralelo aqui o porquê que hoje eu acredito que essa disciplina é 100% voltada pra discussão da docência, porque até o ano passado, 2021, o estágio e a disciplina eram a mesma coisa. E aí naquela época eles construíam relatório, não que agora eles não construam, mas eles construíam o relatório para a disciplina. Então, anteriormente, tinha as mesmas perguntas norteadoras dos textos, mas elas iam direto pro relatório. Então, eu dava aula, eu falava e eles faziam pequenos comentários.

Pesquisadora: Uhum.

DP: E aí chegou esse ano, graças a Deus, com essa distinção de: temos uma disciplina e o estágio é outra coisa. Então, a gente separou isso e essa separação fez com que eu pudesse dar completamente liberdade pra eles, porque eles têm que produzir o relatório, mas é um relatório muito mais simplificado agora.

Pesquisadora: Com certeza.

DP: Porque antes eu até colocava: “gente, por que eu vou se eu já vou avaliá-los, vou fazer uma coisa só. Então, eles não tinham prova, eles tinham a entrega da primeira fase do relatório, e assim ia indo, entende? Eles iam entregando o relatório parcelado, e agora eu posso fazer prova. E aí chegou na hora de fazer a prova: o que que você faz numa prova de estágio? Eu nunca tinha dado uma prova de estágio. Eu nunca tinha tido uma prova de estágio, na minha graduação não tinha prova de estágio. Aí eu falei: e agora, o que a gente faz? Então, o que que eu pensei: É a hora que eu vou dar toda a liberdade pra eles. Então a avaliação do estágio é exatamente a apresentação dessa pergunta e você responder essa pergunta oralmente, a discussão dessa pergunta e uma prova. Então 2,5 pontos de apresentar, 2,5 pontos em discutir e 5,0 pontos da prova. E aí a prova é: eu faço um apanhado dessas perguntas e faço ainda escrever sobre a temática daquele bimestre, por exemplo. Então, eu sou muito mais feliz nesse formato, muito mais feliz nesse formato. Então, não fica naquela monotonia que tinha antes que eu falava, eles complementavam. Agora eles falam, eles complementam eu só vou aqui ó, só vou aparando as arestas.

Pesquisadora: É dar essa autonomia pra eles também, o que é muito bacana.

DP: Nossa, como essa disciplina é gostosa. A segunda-feira pra mim era ótima. Eu posso dar aula de língua também que é maravilhoso. Na segunda-feira eu passava as quatro aulas sentada, ouvindo e discutindo e conversando, o que eu gosto tanto.

Pesquisadora: Sim. Sim.

DP: Maravilhoso, porque eu dava o estágio pras duas turmas. Era o meu melhor dia.

Pesquisadora: Legal. Que bacana. Mas eu falo assim é bom que eles tenham essa vivência dentro da disciplina, porque isso tanto destrava esse aluno que não fala, porque a gente tem que falar, né. E às vezes o ensinar a ser professor pra esse aluno é primeiro ensiná-lo a falar, a discutir, a debater, a colocar a o ponto de vista dele, né? Então isso é bem rico também, legal.

PD: Você tinha perguntado alguma coisa antes sobre... Ah, é que eu falei da teoria da prática. Querendo ou não, a gente também pratica a discussão no conselho de classe, a gente pratica a discussão em reuniões da escola. Porque cada aluno ali tinha a sua opinião e queria se posicionar, queria mesmo, não é que eu tinha obrigado a se posicionar, eles mesmo queriam se posicionar. Então, querendo ou não, eu não tinha pensado nisso, mas a gente também tá praticando essa fala que eles vão precisar ter nas escolas. Se a gente chega na escola a gente não está se posicionar, a gente não sabe como falar com o diretor, não sabe como dar nossa opinião.

Pesquisadora: Exatamente.

DP: Durante o planejamento a gente pode ou não dar a nossa opinião. Eu acredito realmente que essa disciplina, tanto de língua portuguesa quanto essa de língua inglesa, ajudou ele sim, e vai ajudar eles a saber se posicionar, realmente porque não deixava de ser.

Pesquisadora: Com certeza é exatamente isso, a gente fala assim: ah, mas só conversa? Não é só conversa, é: que bom que tem a conversa, porque isso ajuda no mostrar pra ele a capacidade, que ele também tem voz e tem vez. Então pra um ser professor isso é muito importante, né?

DP: E não anular as vivências. Porque dizer pra eles: "ah você nunca deu aula?" "Não, nunca dei aula." "Mas por quê?" Porque você sempre foi aluno, mas você tem experiência, você tem a sua experiência enquanto aluno também vale como professor, porque eu enquanto aluna da graduação, e até mesmo da escola, tem coisa que os meus professores fizeram comigo que eu nunca vou fazer com os meus alunos, porque enquanto aluna eu não gostei. Da mesma forma que, por exemplo, tem práticas de uma professora de biologia, nem de língua era, que ela tinha conosco que eu carrego até hoje, como professora. Então você tem experiência.

Pesquisadora: Com certeza.

DP: Não é porque você só foi aluno. Você tem experiência, porque aluno também é o reflexo do professor.

Pesquisadora: legal Liz, brigada tá conseguindo atingir todos os meus objetivos. (risos). Com relação às atividades e os planos de aula, essa pergunta é comprida, por isso que eu vou ter que ler. Atividades e planos de aula desenvolvidos pra regência agora, tá? Todo esse material que os alunos preparam pra regência. Que momentos da disciplina houve espaço pra discutir essa elaboração dessas atividades ou até mesmo pra eles elaborarem esse material? E qual a perspectiva teórica que norteou pra que eles fizessem, elaborassem esse material? Como que isso foi feito?

DP: Tá. Então eu vou ter que voltar no ano anterior, que eles estavam no 3º ano, estavam no remoto. Então, quando eles estavam lá no 3º ano a gente introduz eles ao ISD que são as nossas bases teóricas pro estágio, né? Então, eles já vêm com esse conhecimento de um ano. Também

fizeram estágio no ano anterior, então eles sabiam desenvolver sequências didáticas pela experiência do ano anterior. E os momentos da disciplina então que isso é visto é no 3º ano, e depois no 4º ano nós temos o segundo bimestre que foi sobre metodologias até que eu te falei que a gente já tinha trabalhado metodologias, ensino e aprendizagem, teorias, enfim... Então, no segundo bimestre eles tiveram isso e no terceiro bimestre eles tiveram os textos sobre capacidade de linguagem. Então, entender quais são as capacidades de linguagem que nós podemos desenvolver com os nossos alunos. Eles tinham que trazer uma atividade, um exercício e mostrar quais eram as capacidades de linguagem que haviam naquele exercício ou naquela atividade. Então, basicamente foram esses os momentos sobre o plano de aulas, atividades, exercícios, por exemplo. Diferenciar muito bem o que é atividade do que é exercício, o que tem que ter em uma sequência didática e quais são as outras metodologias que ele também acaba trabalhando na sequência didática, por mais que a abordagem seja de gêneros, a gente incorpora várias metodologias né? E a gente não precisa utilizar apenas uma, né?

Pesquisadora: Sim.

DP: Seja pelo que o professor regente acredita, seja pelo o que o estado está obrigando os professores a fazer, então eu tenho um pensamento eu exponho pra eles pelos textos, mas o que a gente vai fazer efetivamente não vai depender só de mim nem só deles, né, ou só do professor regente. E a maior parte da carga sobre como elaborar o plano de aula e as (inaudível) não fica pra disciplina de Estágio, mas sim pelo orientador.

Pesquisadora: Ah legal.

DP: Porque como há essa distinção do que é estágio, e o que é a disciplina, então, fica muito separado. Então, a disciplina, eu vou voltar, a disciplina é a parte teórica e de alguma forma prática, porque estamos em discussão o tempo todo. Mas a elaboração é com o orientador. Então por mais que a gente tenha esse gancho direto, essa ligação direta é muito bem separado. Então sim, há momentos na disciplina, tanto no 3º quanto no 4º ano, mas a discussão do material, a organização, a correção não fica comigo.

Pesquisadora: Fica especificamente com o orientador de cada dupla, né? Porque eles fazem a prática de estágio em duplas, né?

DP: Sim.

Pesquisadora: Ah, então tá...

DP: Eu, enquanto orientadora fazia essa parte, mas enquanto orientadora, não como professora do seminário de estágio.

Pesquisadora: Liz, e daí é esse orientador que direciona esse referencial teórico pra cada dupla que ele tem, fala: "ó, você vai ler isso aqui pra te dar um suporte pro material que você vai produzir, pro seu plano de aula", enfim...

DP: A gente tem o modelo de plano de aula. Então, o modelo é fixo tanto pra português quanto pro inglês, e a ideia da sequência didática é fixa pra português e pra inglês. E o referencial teórico sim é visto na disciplina, né, mas sempre vai ter exatamente o que eu estava falando, dependendo do que o professor pede, das orientações estaduais, de como aquela escola pratica e em que esse orientador acredita diverge um pouquinho.

Pesquisadora: Legal. Nós já estamos caminhando pro final da nossa conversa, tá? Vou para a minha penúltima pergunta. Olha, considerando o ensino da língua inglesa nos dias atuais, na contemporaneidade e a formação de professores como que você avalia a ementa e o conteúdo programático da disciplina? Você olha pra ementa e pro conteúdo programático, você olha pras referências que esse documento tem pra que essa temática seja discutida e que de alguma forma ela possa contribuir pra essa formação inicial dos seus alunos do 4º ano?

DP: Deixa eu ler a ementa aqui. Deixa eu ler em voz alta pra você colocar na sua dissertação. A fundamentação teórica sobre as concepções de bilíngue e literatura, língua inglesa, vigentes no ensino médio. Competências e habilidades: estudo do processo do ensino aprendizagem, abordando as variáveis relativas e as atividades docentes, elaboração de projetos. Que lindo se tivesse tempo pra tudo isso?

Pesquisadora: Pra tudo isso, né?

DP: A gente volta no que a gente já falou. Não tem tempo. Se fosse uma disciplina de seis horas por semana não tinha tempo, porque a discussão leva pra caminhos que a gente não espera no sentido de ser muito frutífera. Muito frutífera. Volta a pergunta só pra eu.

Pesquisadora: Tá. Considerando o ensino de língua inglesa nos dias atuais, como que você avalia a ementa? Aí você falou da questão do tempo, né, o conteúdo programático das disciplinas? Aí tem as referências também. Você olha pro documento e fala assim: "ah, essas referências, esse conteúdo, essa ementa, de alguma forma, tudo isso auxilia pra que a disciplina possa contribuir pra essa formação inicial do meu aluno? Conteúdo, auxilia? As referências vão servir de base pra essa boa formação inicial dele?

DP: Eu acredito que a ementa ou os referenciais teóricos eles estão coerentes pra o que a gente pensou pra essa disciplina, mas o problema é que ela é pouco. Ela é pouco, porque, por exemplo, nós precisávamos de outras disciplinas que dessem base pra essa. O que acontece muito, por exemplo, a gente tem didática e políticas no curso, e quem dá essas aulas é a professora de pedagogia. E eles acabam ficando muito na pedagogia. No ensino não tem tanta aplicabilidade dentro das nossas áreas.

Pesquisadora: Hm-huh.

DP: Não estou dizendo que são maus professores. São ótimos professores. Mas por ser de áreas diferentes há uma limitação.

Pesquisadora: E uma tendência pra ir pra área dele.

DP: Exatamente, pra sua área. Se eu for dar uma aula instrumental na pedagogia ou até mesmo falar em ciências contábeis, eu vou ter um viés do que eu acredito que seria interessante, mas eu não sou da área, então eu não conseguiria saber tudo, né? A gente sabe disso, então não é uma crítica aos professores, de forma nenhuma. Mas sim que essas duas disciplinas, por exemplo, seriam interessantes em ter professores que fossem talvez das duas áreas, porque eu não digo também que "ai, tinha que ser da língua". Aí nós saberíamos realmente tudo que um professor pedagogo sabe? Não. Então, o ideal seria que esse professor fosse pedagogo e linguista. Professor linguista não, né? Mas Professor de uma só, ou de literatura, ou melhor

ainda das duas, né?, das três, nesse caso. Então, é isso. Eu acho que a disciplina hoje ela está satisfatória. É difícil falar isso, mas satisfatória até certo ponto. Claro que sempre tem uma atualização, mas essas atualizações ou essas outras perspectivas poderiam vir a partir de outras disciplinas. Talvez nós não temos no curso, ou as que nós temos. Tem alguns pequenos problemas que não tem como resolver.

Pesquisadora: Não tem pra onde correr, né?

DP: Não, não tem. Melhor um professor pedagogo e um professor de língua pudesse trabalhar em conjunto. Isso é uma ilusão, né, não vai acontecer, mas é isso. Então, pra mim, hoje eu acho que sim está satisfatório. Mas, se a gente tivesse, por exemplo, uma disciplina de laboratório de letras, um laboratório de escrita. Se nós tivéssemos mais aulas de língua até mesmo, a gente também só tem três aulas de línguas, quatro em alguns casos, no 4º ano são só três aulas de língua por semana. Então, falta disciplinas pra apoiar essa disciplina. Ela está interessante, de alguma forma satisfatória, mas poderia ser melhorado se tivesse outras disciplinas para apoiar, porque nosso maior problema é: nós temos política e didática no 1º ano. Não, mentira, no 2º ano. Primeiro ano é agora nesse novo que eu sei que vai começar esse ano 2023, então falamos o ano passado né, 2022. Então, lá no 2º ano, eles veem políticas, didática, e aí eles vão pro estágio, mas lá no 1º ano não tinha nenhuma disciplina voltada pro professor.

Pesquisadora: Olha só, uhum...

DP: Pra docência, não pro professor, mas pra docência. Então sim, pra mim é satisfatório em certa parte, mas falta apoio em outras disciplinas. Não vou falando que essas não ajudam, mas falando de disciplinas voltadas pra docência, por exemplo, psicologia da educação.

Pesquisadora: E eu acho tão interessante essa disciplina, meu Deus!

DP: Então, a gente precisa de um curso de dez anos, é a medicina das letras né? É isso, pra mim hoje eu digo que é satisfatória, por mais que não seria essa palavra que eu gostaria de usar, mas aqui no nosso contexto eu acho uma coisa satisfatória. Quatro anos nós estamos fazendo licenciatura em duas línguas, em quatro anos.

Pesquisadora: Legal.

DP: Então é o que eu consigo ver pra hoje. Adoraria que tivesse mais tempo, mas não é o que meu curso oferece, não é o que o professor oferece, não é o seu governo, oferece.

Pesquisadora: É. E aí a gente joga com o que tem, né? Qual é a realidade que dá pra levar.

DP: E aí dentro da minha realidade hoje isso é o mais satisfatório que nós conseguimos chegar**.**

Pesquisadora: É, a gente faz um certo milagre ali porque eu não sei, eu não sei...

DP: Sinceramente, eu tenho um olhar muito bondoso sobre as coisas. Eu sei o que a gente já passou eu digo a gente que é eu, meus alunos, o colegiado, a universidade. Então sim, eu tenho um olhar muito bondoso, do que a gente faz pra estudar.

Pesquisadora: Com certeza, com certeza, eu não tenho a menor dúvida sobre isso. Liz, e assim, partindo para a nossa última pergunta.

DP: Eu não quero.

Pesquisadora: Chegando ao final de nossos teti aqui, quero saber de você, professora Liz, com base na sua experiência e na sua prática docente, todo esse tempo, você é muito nova, né? Você começou desde muito cedo nessa lida. Ao ministrar essa disciplina, que concepção de formação de professor está subjacente à prática pedagógica?

DP: Concepção do quê?

Pesquisadora: Qual a concepção de formação de professores está subjacente à sua prática pedagógica?

DP: Ah, é tudo que a gente falou. É a língua franca, enfim... a gente pode ver os estudos enquanto construção da identidade e não como: "eu tenho que saber", como "eu preciso saber pra aplicar, eu preciso saber pra ensinar, ou saber pra mim ou eu preciso decorar", decorar na pior das hipóteses, né? Então, a minha concepção da formação de professor é trabalhar com a identidade da pessoa. Língua é identidade. Quando você sabe, por exemplo, nós tivemos uma aluna que perdeu a voz na pandemia, e você não conseguir se comunicar falando enquanto um falante né? Pensando no seu contexto inteiro até aquele momento era você enquanto uma pessoa falante e você perder a fala perder uma parte da sua linguagem é muito amedrontador, é depressivo, a gente sabe quando a gente não consegue se comunicar o quão difícil é. Então, a concepção de formação de professores é entender que língua é identidade, que a gente desbloqueia parte do mundo. Porque o inglês é pra resolver a nossa vida, que a língua vai resolver a nossa vida, que aquele estudo, aquela formação que eu estou passando é pra resolver a vida daquele aluno e é resolver mesmo no sentido de dar sentido pra vida. Não estou falando que eu sou 24h por dia professora que e não sou mesmo. Nem quero. Mas 8h do meu dia durante o ano letivo eu sou professora e eu sou professora com muito orgulho. Isso faz parte da minha identidade. Então, a formação do professor é dar sentido pra parte da sua vida. Adoraria que a gente pudesse dizer que a gente resolveria a vida porque a gente ficaria rico.

Pesquisadora: Com certeza. Com certeza.

DP: Sabe? Eu trabalhei 15 anos dando aula e agora eu não preciso mais trabalhar, mas não vai ser assim. Mas a formação do professor pra mim é isso: trabalhar com as identidades e eu trabalho com as identidades dos meus futuros professores e os nossos futuros professores trabalham com a identidade do cidadão comum que a gente nem sabe o que vai acontecer com eles. Pode ser médico, como pode ser gari, não menosprezando nenhuma das profissões, mas pra mim a formação em professores é isso: é formar a identidade do cidadão e, nesse caso, no nosso caso, da identidade do docente, do professor.

Pesquisadora: Legal, legal, bacana, Liz, gostei. Meu Deus, tinha que escrever um livro, menina.

DP: Vamos! Vamos fazer isso aí? Vamos?

Pesquisadora: Cê viu? Doeu alguma coisa?

DP: Não, não doeu. Eu não estava pronta pra responder dessa forma naquela época

Pesquisadora: Eu estou parando a gravação agora

APÊNDICE C – Grupo Focal 1: Alunos do 4° ano de Licenciatura em Letras Português-Inglês

Pesquisadora: Boa noite pessoal, então estamos aqui para a realização do grupo focal com os alunos do 4º ano de letras. Vou começar a gravação, então. Tudo o que for discutido aqui, falado aqui não vai levar o nome nem a identidade de ninguém e o que for discutido aqui vai ser apenas para o foco dessa pesquisa, ok? Como primeira pergunta, eu quero saber na concepção de cada um o que é ser professor de língua inglesa? Hoje, o que vem à mente de vocês quando fala: professor de língua inglesa? O que é isso pra vocês? Como vocês colocariam isso: ser professor de língua inglesa é...” Ou o que que tem que fazer pra ser professor de língua inglesa? Quais são as tarefas, as ações?

A1: Bom, teoricamente, assim, ser professor de língua inglesa quando eu penso, e dado o que a gente estudou é a gente ter a obrigação de cumprir os requisitos da BNCC, da LDB de ensinar uma língua franca, porque ela é importante.
A2: E obrigada.

Pesquisadora: Mas para o lado teórico, na prática, vocês acham que o ser professor de língua inglesa é essa? Como vocês conceituariam professor de língua inglesa de um modo geral?

A3: É que assim, eu acredito que ser professor não é seguir apenas as diretrizes e as normas, porque quando a gente vai na prática é totalmente diferente do que aquilo que rege os documentos. Então, ser professor, e especificamente de língua inglesa, eu acredito que não seja restringir àqueles documentos, mas você colocar o que você sabe e a sua teoria na prática em sala de aula. Então, os documentos são importantes pra gente ter uma base ter um norte, mas quando você se depara com uma sala de aula e vê inúmeras diversidades, os conflitos que tem entre eles, tanto familiares tanto na própria sala de aula as panelinhas, tanto na educação fundamental quanto no ensino médio quanto qualquer turma que for, você vê muitos conflitos. Então, assim, não tem como você colocar a teoria na prática. E se você fazer isso, você vai *tá* inibindo, eu acredito a aprendizagem deles, porque não vai acontecer. Então, eles pedem que use tecnologia, mas não tem tecnologia, pede que usa interação, mas quando você vai tentar interagir, os alunos acabam xingando ou conversando sobre qualquer coisa que não seja do tema. Então, assim, eu acho que professor de língua inglesa é você tentar colocar a teoria na prática, mas dando o seu melhor e moldando de acordo com a sala de aula que *tá* lá, da sua realidade.

A4: Se adaptar, né? Se adaptar ao que você tem.

A5: Só que eu acho que hoje ser professora de língua inglesa *tá* meio desafiador, porque no estágio você vê as diferenças de como os alunos levam a sério a disciplina de língua portuguesa, por exemplo, já a língua inglesa não. Eles não levam a sério, não tem tanto interesse.

A1: E, na verdade, assim, com o novo ensino médio, a gente tem essa obrigação de levá-los pro laboratório e estudar na plataforma. Então, assim, você sabe que, por exemplo, agora no estágio que a gente observou você sabe que levá-los no laboratório pra estudar na plataforma é algo que não vai acrescentar em grande coisa pra eles, porque a realidade de um ensino público é totalmente diferente do que eles colocam no papel que se espera

que aconteça. Então, assim, às vezes a internet não tá pegando, computador não tá funcionando, os alunos vão mexer no stories, vão jogar, ou seja, você tem a obrigação de cumprir aquilo que está no papel, porque assim a gente foi todas as sextas pro laboratório, porque era obrigado a ir pro laboratório, mas não porque isso iria influenciar positivamente na aprendizagem deles. Então, a gente tinha que tentando fazer o que dava.

A5: E a professora também se adaptar, é você se adaptar, porque perdia no mínimo quinze minutos só tentando ligar os aparelhos que tinham disponíveis. Então, tipo assim, daí a professora falava assim: ó, então, quem conseguiu abrir, vai fazer isso, quem não conseguiu, vai fazendo isso e isso. Então, é você se adaptar ao que você tem ali na hora. E você vai pra sala de aula com objetivo, mas lá na sala de aula não é exatamente isso, entendeu? Então, não é só a teoria, é você conseguir se adaptar, é você conseguir despertar o interesse no aluno, igual ao que a Vitória falou, porque você tem que despertar o interesse dele pra ele saber que aquilo ali é tão importante quanto a língua portuguesa. Então é desafiador ser professor de língua inglesa.

A1: É, eu acho que a palavra que o Vitória usou que é desafiador é perfeito pro momento porque assim, a realidade que a gente presenciou, então, hoje a gente vai estudar na plataforma e pra mim o maior problema é a plataforma. E daí a gente vai estudar hoje na plataforma. Então, um *tá* no nível I, outro *tá* no nível III aí eles estão todos na mesma sala. O que tá no nível I tá escutando um áudio e o nível III tá escutando outro áudio que são assuntos diferentes. Então, assim, isso dispersa muito. A professora ao mesmo tempo que ela tá estudando tempo verbal com um aqui o que tá do lado tá estudando outro tempo verbal, então, você tem que se desdobrar muito, e acaba sendo um desafio muito grande, porque fica tudo muito conturbado. A gente estuda que a gente precisa de um planejamento e etc., só que isso *tá* dificultando todo o planejamento, porque assim, fica tudo fora do que você pensou

Pesquisadora: Legal pessoal, tá respondido, brigada. A segunda questão, eu quero saber de vocês qual a contribuição, se é que tem alguma, do estágio curricular supervisionado de língua inglesa para sua aprendizagem docente, pra sua formação docente inicial. Qual é a contribuição da disciplina de estágio para a sua formação docente?

A6: A disciplina seria o seminário? A teórica?

Pesquisadora: Isso. Vocês chamam de Seminário de Estágio. Qual é a contribuição dessa disciplina para a sua formação?

A5: Vou falar a minha a minha opinião que foi a gente aprendeu a encarar a sala de aula de uma maneira diferente do que todo mundo imaginava. A gente foi alertado do que a gente encontraria lá. Então, a gente já foi sabendo que a gente ia ter desafios, que não ia ser como a gente pensava. Então, acho que a palavra certa não é alerta, mas foi um fundamento que despertou na gente, tipo alertou o que a gente ia encontrar lá, entendeu?

Pesquisadora: Essa contribuição veio para ajudar a ser professor ou ela teve uma outra contribuição?

A6: Eu acho que foi pra ajudar, porque a gente aprendeu que a gente tem que se adaptar, a gente tem que ir com um plano B, um C, um D, porque tudo pode acontecer em um dia e as aulas do seminário deixam isso bem claro.

A3: Porque, assim, a gente viu a teoria, mas uma teoria em que a gente visualizou a prática. Então, assim, por mais que foi muita teoria, bastante texto e tudo mais, de vários autores, a gente lia e levava para prática. Então, como isso aqui vai funcionar na nossa realidade, como que a gente vai ver isso lá? E agora a gente começando a observação e a regência a gente *tá* vendo que realmente o que a gente viu na teoria e como a gente viu que seria na prática realmente tá acontecendo. Então foi muito bom, eu acredito.

Pesquisadora: Legal, alguém mais quer contribuir com alguma coisa? Quais as atividades que são desenvolvidas nessa disciplina? O que vocês fazem durante as aulas?

A1: A gente estuda os documentos que regem a educação, a gente discute isso, a gente compartilha com toda a sala, todos os alunos têm um dia propício pra falar e os outros podem ir contribuindo. Então, a gente estuda aquela parte do documento e a gente vai pra sala e discute isso. Então, assim, eu vou falar o que eu entendi, o que eu acho e o outro aluno vai compartilhar também, acrescentar o que ele entende sobre esse mesmo assunto e assim a gente consegue construir um conhecimento mais adequado.

Pesquisadora: Isso desde o início do ano? A disciplina vem acontecendo todas as aulas dessa forma?

Todos: Hm-huh. Desde o início do ano.

Pesquisadora: Então vocês trabalham com textos? Que textos?

A1: Os documentos, né? A gente estuda os documentos e na aula a gente compartilha oralmente tudo o que a gente aprendeu.

A3: São os PCNs, as diretrizes, a BNCC, autores principais.

A7: Artigos sobre o que é ser professor de inglês.

Pesquisadora: Se vocês tivessem aula dessa disciplina hoje, era isso que vocês iam fazer?

Todos: Sim, sim

Pesquisadora: Certo. Alguém mais? Alguma outra coisa que vocês não colocaram? A próxima pergunta é sobre os textos teóricos e os autores que foram utilizados nessas aulas pelos professores para discutir a formação docente inicial. Que autores foram esses, que textos foram esses utilizados nessas disciplinas? Vocês lembram de algum autor do texto?

A7: Um texto que a gente vem utilizando bastante é referente aos gêneros textuais do Noverraz, Schneuly

A1: Cristovão também a gente utiliza bastante. Deixa eu ver... acho que eu tenho um aqui.
A7: Bastante. Tanto em língua portuguesa quanto em língua inglesa.

Pesquisadora: Esses são os textos teóricos base para auxiliar nessa disciplina de formação? Tem mais algum outro autor que vocês queiram mencionar?

A1: Ó, um exemplo de um texto que a gente estudou por último foi: Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. Que era de Cristóvão. Então esse foi um exemplo de um texto teórico que a gente estudou.

Pesquisadora: E esses autores eles tratam sobre o que especificamente? Esses textos que vocês leem falam a maior parte deles ou eles tratam do que. Que que vocês discutem?

A1: Quais são as capacidades linguísticas, como a gente elabora uma sequência didática e qual é a importância dela, quais são os desafios que a gente pode encontrar na sala de aula, qual é a importância do gênero textual.

Pesquisadora: Legal. A próxima questão é como você avalia a importância desses textos para a sua formação docente inicial, se é que há alguma contribuição. Como é que você avalia a leitura desses textos, essa partilha que vocês dizem que tem, esse estudo desses teóricos? Como vocês avaliam isso para a sua formação nessa disciplina, se é que há alguma.

A8: Eu acredito que a muita pra mim é cem por cento, porque é essencial é uma coisa que é cansativa você ler? É um documento extenso? É um documento extenso, mas você sabe que aquilo ali é necessário, cê entendeu? Aquilo ali é uma base pra você ir pra prática, entendeu? Tudo que todo mundo fala é essencial, por mais que é cansativo a gente ficar naquela aula, todo mundo explicando, só que é necessário, cê entendeu? Pra mim contribuiu em cem por cento.

A3: Eu acho também, assim como a Carina falou, porque é como que esses textos foram abordados com a gente. Isso fez total diferença. Então, a gente leu ele e não ficou só na leitura, não ficou só na teoria. A gente foi pra sala, a gente discutiu e a gente respondia as questões referentes ao texto e depois disso a gente ia compartilhando entre as experiências que a gente tem na prática. Então, eu acho que o que fez um diferencial foi a abordagem que a gente fez do texto teórico que ajudou bastante na prática.

Pesquisadora: Legal. Com base nas discussões teóricas da disciplina de estágio curricular supervisionado, no caso que vocês têm a disciplina de Seminário, como você desenvolveu seus planos de aula e as atividades pra prática de estágio? Com base nessas discussões teóricas que vocês acabaram de relatar, como é que vocês prepararam os planos de aula e as atividades que vocês levaram pro estágio?

A9: Bom, a gente ainda tá preparando.

A1: Bom, com base nessas discussões, a gente ainda tá preparando, a gente entendeu que é sempre importante você ter atividades ou você ter um material a mais, porque pode acontecer que algum dia algo dê errado, por exemplo, se hoje você planejou trabalhar

com mídias digitais, é importante que você também tenha um material que seja possível trabalhar sem as mídias digitais, porque pode acontecer algum empecilho no dia. Então, isso é importante sempre ter um plano B como a Karina falou. E além disso a gente viu também como é importante sempre pensar que algum imprevisto vai acontecer e que a gente não vai ter todo o tempo que a gente pensa pra desenvolver uma atividade. Então sempre colocar assim um tempo um pouco a mais pra uma determinada atividade porque os alunos podem não participar ou eles podem acabar extrapolando o tempo, então é importante a gente saber dosar o tempo pra cada atividade desempenhada na sala e ainda a importância de elaborar uma sequência didática, de você ter um norte do que você vai fazer sequencialmente.

Pesquisadora: Legal, então essa teoria deu base para o que vocês montando ou que já montaram e o que já apresentaram lá na prática mesmo do estágio. Legal. Nós estamos partindo já para o final da nossa conversa. Em que momentos da disciplina de estágio foram discutidas as questões teóricas sobre formação docente do professor de língua inglesa? Em que momentos da disciplina de seminário foram discutidas essas questões de formação?

A8: Eu acho que em todas as aulas surgia esse assunto. Acabava indo pra esse assunto, entendeu? Tudo que a gente apresentava acabava chegando nessa parte.

A3: Na prática, de formação mesmo. Então, a gente via a parte teórica, a gente fala assim, "nossa, aconteceu isso e tal, e em tal sala, com os alunos" e um conflito referente à parte teórica, sabe? Ou às vezes falar algo positivo no texto teórico, mas na sala de aula quando eu fui não aconteceu algo assim. Então, essa formação eu acredito que em todas as aulas a gente acabava discutindo sobre isso.

A1: É. Até porque como a Thais havia falado anteriormente, não só o que a gente estudou, mas como a gente estudou, possibilitou a gente sempre visar a formação de professores, como por exemplo, a gente ia discutir uma situação X e aí eu tinha uma visão sobre isso, só que o meu colega ele tinha outra visão, isso fazia a gente entender o que era necessário na formação de um professor pra que dado aquela situação ele conseguisse passar por ela. Então, a gente sempre pensou: "ah, tem esse problema, mas se na nossa formação a gente tiver tal coisa, a gente vai conseguir enfrentar quando isso acontecer". Então, a gente sempre voltava pra esse assunto de como a gente teria que se formar para a prática.

Pesquisadora: Legal, interessante. E pra finalizar nossa conversa, com base nessas questões teóricas que vocês acabaram de relatar na sua opinião que tipo de modelo de formação você acredita ter desenvolvido ou aprendido pra atender as demandas de ser um professor de língua inglesa? Que tipo de modelo de formação vocês acreditam estar recebendo ou ter aprendido aqui para chegar na sala de aula e ser um professor de língua inglesa?

A3: Talvez, não sei se eu interpretei bem, mas a gente aprendeu a não ter um modelo, mas conseguir se adaptar ao que a gente vai encarar na prática. Então, tanto que a gente sempre frisava: olha a teoria, mas e a prática? como é a prática? Então, a gente aprendeu muito a não levar rigidamente pra prática. Então, a gente sabe que quando a gente prepara a sequência didática, prepara as aulas, faz o plano B, a gente chega na sala e fala assim: "vai dar certo? Não vai. Vai dar tempo? Não, acelera. Não, encurta. Não, vamos fazer

isso aqui a mais, vamos fazer isso aqui a menos". Então, aprender a lidar com as situações, a modelar de acordo com as necessidades.

Pesquisadora: Não viram essa questão de ser um professor, um modelo mais tecnicista? Um modelo mais reflexivo.

Todos: Não.

A8: Eu acho que o modelo é se adaptar ao que você tem, se modelar, igual ao que a Taís falou.

A7: Se fosse pra definir um modelo, eu acho que seria resiliente, que é ter essa questão de adaptação para cada situação que pode vir a ocorrer dentro da sala de aula.

A1: A gente ter em mente o que a gente tem que passar pros alunos, porém, sermos flexíveis, porque, assim, a professora que eu vou ser no 3º ano do ensino médio não é a mesma professora que eu vou ser no 1º ano, porque as turmas são diferentes. Então, eu tenho que ter em mente o que eu vou ensinar para eles, mas que o modo como eu vou ensinar vai ser diferente em cada turma. Então, a gente tem que ser bem flexível.

A10: Até dentro de uma escola você vê a diferença, tipo, em português eu vou em uma turma e no inglês eu vou em outra. A diferença é totalmente estranha. É gritante, cê entendeu? Então não tem como você ter um modelo, porque tudo vai depender da sala que você tá, dos alunos que você tem.

A1: Na verdade, a gente pegou um pouquinho de cada e foi adaptando, nos moldando. Nessa turma a gente consegue ser mais assim, nessa mais desse modelo e a gente vai inserindo outros modelos.

A10: É exatamente como a Tais falou. É se moldar. É não ter modelo.

A1: É você pegar todos os modelos.

A10: É você juntar todos.

Pesquisadora: Legal pessoal, vocês têm mais alguma contribuição, alguma coisa que vocês queiram falar, alguma coisa que não falaram antes, queiram falar agora, um fechamento, alguma coisa, como é experiência de chegar no quarto ano e daqui a pouco tô sendo professor de língua inglesa e aí?

A10: É vergonha.

A1: Medo, né? Desespero.

Pesquisadora: Mas olha, eu agradeço a participação de vocês, com certeza vai ser ótima pra minha pesquisa, eu vou poder trabalhar muito em cima do que vocês falaram, do que a gente conversou aqui tá?

APÊNDICE D – Grupo Focal 2: Alunos do 4° ano de Licenciatura em Letras Português-Inglês

Pesquisadora: Boa noite pessoal, então estamos aqui para a realização do grupo focal com os alunos do 4º ano de letras. Bom, a primeira pergunta é: na sua concepção, o que é ser professor de língua inglesa? O que é que vocês pensam quando fala professor de língua inglesa? O que representa isso para vocês?

A1: Acho que ensinar os alunos a falarem, a escreverem, a participarem de uma outra língua.

A2: Acho que muito mais que isso, né? É você trazer a cultura de outros lugares, não só dos Estados Unidos que eles acreditam que só falam inglês lá, mas é trazer essa cultura de outros lugares pra eles, é essa interdisciplinaridade, não sei se essa palavra existe culturidade, sei lá, algo do tipo...

A3: Interculturas existe.

A2: Então, interculturas. Mas acho que é isso. É muito mais do que você só ensinar alguém a falar um novo idioma. É mais do que ensinar a gramática.

Pesquisadora: Essa visão de ser professor de língua inglesa é o quê? Ah, você tem que dominar a gramática. Pra vocês é isso?

A1: Não. Totalmente não.

A2: Não só isso. É necessário, mas não é só isso.

A3: O próprio currículo hoje pro ensino fundamental e médio já tira um pouco dessa visão que tem que ser a gramática. Não, a gente tem N maneiras de trabalhar a língua inglesa e metodologias, enfim, o que eu tenho percebido é que tem se visado muito que o aluno consiga compreender textos diferentes na língua, algo que no caso é o inglês, mas que ele tenha outros tipos de atividades para além da gramática, né? A gente tem percebido muito isso.

A1: Por mais que, igual ela comentou sobre que é mais por outras questões, tem a questão que eu acredito que o foco nosso dos professores aqui na universidade é um pouco mais gramatical, infelizmente. A gente aprende muito gramática aqui pra ensinar pros alunos e quando a gente vê a realidade eu acho que não é bem isso, mas o nosso papel é outro, nosso papel é ensinar além da gramática.

Pesquisadora: E essa realidade que você diz que confronta com o que você vê aqui, que realidade é essa que você fala? Fala: ai, confrontou quando a gente aprende a gramática aqui pra ensinar os alunos e na realidade é outra coisa. Como?

A1: Eu acho que vai muito do desejo dos alunos, o que o aluno quer. Os alunos da escola gostam de trabalhar, por exemplo, fluência, ou falar, ou “ah, vou viajar”, por exemplo, vou viajar, mas vou viajar, eu preciso aprender comprar alguma coisa, eu acho que vai muito disso.

A4: E na plataforma Paraná, eles fazem muito vocabulário, né? Tem a parte da gramática, mas ela é mínima comparado com o vocabulário, pelo menos foi como eu senti na observação do estágio.

A3: Alguns de nós já somos professores, então a gente tem um pouco dessa visão de como tá sendo trabalhado lá na escola. Só complementando o que o nosso colega disse, vai muito da realidade do aluno e do ambiente em que o aluno está. Porque, no nosso caso, ali o nosso aluno não está aprendendo inglês pra ir viajar, né? Eles nem têm essa perspectiva, né? Então, alguns se perguntam: "Por que a gente tem que aprender a língua inglesa?" Aí você vai explicar que é pra ambientar ele em outro contexto, pra ele poder enxergar um contexto diferente para além do que ele está acostumado. Mas, tudo a gente precisa pensar qual é o ambiente, que escola que a gente tá trabalhando e quem é o nosso aluno, né? Então, é muito particular isso da gente ser professor e de saber o que a gente tem que trabalhar numa escola. Tem esses pontos.

Pesquisadora: Legal e você comentou sobre alguns de vocês aqui já serem professores. Então, quando eu faço a pergunta do que é ser professor, essa visão é de quem está aqui na sala ou de quem está lá do outro lado, na outra sala, na sala de aula na frente dos alunos. Que visão é essa?

A1: Duas totalmente diferentes. A visão que nós temos aqui dentro da sala de aula, aprendendo ser professor, quando nós chegamos lá, a gente vê que é outra realidade. Outra totalmente diferente. Por exemplo, nós vamos voltar pro ensino da gramática aqui, nós queremos ensinar a gramática, chegamos lá a gente não consegue estudar nem metade, por exemplo. A base curricular quer que a gente ensine outra coisa, por exemplo, eu digo tanto de língua inglesa quanto portuguesa, acho que se difere muito.

A3: As nossas aulas de estágio ainda não acessam totalmente aquilo que a gente precisa aprender enquanto futuros professores. Que a gente aprende uma coisa muito ideal. Aí nós que damos aula já, a gente chega e fala: é, nem sempre é assim que tá acontecendo.

A1: É utópico.

A3: Quase nunca é assim, então a gente aprende um ideal, mas a sala de aula é totalmente diferente, um universo diferente. São pessoas diferentes que a gente vai lidar. Então é bem isso que o colega disse é uma utopia, a gente aprende um ideal, mas na prática foge muito daquilo que a gente aprende na universidade.

A1: Eu acho que principalmente nessa questão do Estágio Supervisionado. Por exemplo, a gente monta a nossa sequência didática e a gente tem uma ideia que a gente vai passar aquilo lá. Só que pelo menos eu sei que eu não vou passar tudo aquilo lá. Eu vou tentar passar, mas eu sei que eu não vou conseguir. Não é nem questão de fé, é questão da realidade ali do ambiente que a gente vai aplicar.

A3: E o professor não faz isso, uma sequência didática pra cada aula que ele vai preparar.

A4: Não tem nem um tempo.

A3: Não dá tempo, a gente tem 50 minutos de hora-atividade para cada três aulas. Que que você faz com isso? Então, não dá tempo, a gente não tem esse tempo, é uma coisa assim que a gente idealiza que a gente não vai fazer na prática. Então, tem horas que a gente pensa: Pra que isso? Porque a gente não vai ter isso na prática. Na prática, a gente vai saber como lidar com os nossos alunos e com o conteúdo que a gente tem à disposição.

Pesquisadora: Legal, gente. Alguém mais gostaria de contribuir com essa pergunta? Alguém gostaria de colocar algum outro ponto? Podemos seguir adiante? Vamos lá, qual é a contribuição, se há alguma contribuição, do Estágio Curricular Supervisionado de língua inglesa para a sua aprendizagem docente, formação docente inicial? Então, aqui eu quero saber qual é a contribuição da disciplina do estágio, se é que ela tem alguma.

A2: A gente tem essas matérias, a de Seminário de Estágio e a outra segunda lá que eu nunca sei o nome. Mas, enfim, a de Seminário de Estágio eu acredito que a única contribuição que teve para mim foram as discussões que nós tivemos em sala de aula, e ter descoberto, ter discutido o que cada um dos nossos colegas aqui a visão que cada um tem de mundo e de tudo mais. Acredito que a única contribuição desse seminário, dessa matéria de seminário, foram essas discussões apenas.

A1: Eu acho que não vai fazer agora, eu acho que um dia vai fazer sentido. Por exemplo, nós aprendemos muito sobre os métodos de ensinar a língua inglesa. Eu acredito que são métodos perfeitos, não agora pra nós, mas um dia pode fazer sentido. Um dia eu posso usar esse método, mas eu acho que isso, pelo menos eu gostei bastante disso, aprender os métodos de língua inglesa que eu não conhecia, né? Porque inglês pra mim é um pouco mais complicado também, então, eu tenho essa dificuldade, então acho que os métodos me ajudaram nisso, nas discussões também.

Pesquisadora: Em que contexto você acha que a disciplina de Estágio Supervisionado se aplica hoje mais? Qual é o contexto em que a disciplina estaria inserida? Ela ensina, ela contribui para que aluno que vai ser um futuro professor?

A3: O ideal que a gente não vai encontrar. Nós não somos.

A1: É, o professor ideal.

A2: É, o aluno, que seria nós, que seremos futuros professores. Essa disciplina de estágio visa criar um professor ideal. Mas nós não somos professores ideais, não seremos. Nós não temos alunos ideais e nós não seremos, não, pera. Deixa melhorar. Nós não somos alunos ideais, não seremos futuros professores ideias, nós não temos professores ideais, nós não teremos alunos ideais. Então, tudo é uma utopia mesmo .

A3: É uma coisa que fica muito na teoria e na prática não é nada disso.

A5: É outra coisa na prática.

A3: Entra naquela questão de novo, tudo é contexto, tudo é turma, cada turma tem um perfil e a gente aprende uma coisa que na teoria não tem se aplicado na prática, não faz

muito sentido, a gente precisa vir com a realidade. Às vezes, as nossas contribuições enquanto professores já é mostrar isso. Olha, na prática não é assim, na prática acontecem coisas que fogem da tua alçada às vezes, né? Então, acho que a gente precisava trabalhar mais com as realidades, não só teoria. Claro, eu enxergo a disciplina assim: como parte teórica ela contribui muito. Como é que *cê* vai trabalhar BNCC, a Base Nacional Comum Curricular na escola, os conteúdos, se você não sabe o que que é Base Nacional Comum Curricular, se você não sabe o que é a LDB, enfim, vários outros documentos. Então, isso contribui pra que a gente tenha uma visão do que está nos esperando enquanto professores, o que a gente precisa trabalhar e o que a gente precisa seguir. Então, assim, em partes ela contribui nesse sentido, mas quando a gente vai pra prática de sala de aula precisa ser mais realista. Porque metade dos nossos professores não sabe o que é pisar no chão de uma escola faz anos. Eles estão formados aqui para a universidade. Então, é muito difícil, eles não sabem tecnicamente a realidade de uma sala de aula do público, do estadual, não sabe.

A1: Respondendo a sua pergunta ao que se aplica ao contexto, eu falo por mim, eu acredito que alguns colegas também, que o que nós aprendemos no seminário de estágio eu não apliquei em nenhuma das minhas aulas na sequência didática para a regência, porque não faz sentido, não consigo. Vou até falar uma coisa que pode parecer feio, passar vergonha, aplicar uma atividade que eu aprendi aqui, que pareceu legal com os colegas que sabem, que têm um pouco mais de contexto ali do inglês do que aplicar pros alunos lá que não sabem nada praticamente e é essa a visão, a visão que eles passam pra nós aqui é que todos os alunos do estadual sabem inglês, uma base. E não tem.

A6: Eles não sabem, eles não têm interesse em saber, se você pede pra eles fazerem alguma atividade eles não querem fazer.

A5: É porque eles não sabem pra que usar, é o meio social deles. Então, pra eles tanto faz eles saberem ou não.

A2: Mas olha, eu tenho a realidade do particular. É a mesma coisa no particular. Tem aqueles que se destacam, porque conhecem, que viajam, “Ah, já fui pra Disney tantas vezes”

A5: Porque eles têm um uso, né?

A2: Porque tem o uso, então tem esses que se destacam, mas tem aqueles também que não querem, não têm ideia do pra que serve o inglês.

A7: Só que até a gente aqui do curso de Letras, já que muitos vieram pelo português, muita gente começou a faculdade, tipo, “por que o inglês?”

A5: É, se eu pudesse eu não faria o inglês.

A7: Exatamente. E a aula de seminário no começo veio pra gente falar sobre a globalização, pra gente ter esse contexto porque o inglês é importante pra nós, para os nossos alunos.

A1: Então é essa a questão, por exemplo, pra mim não funciona, eu não quero ser professor do inglês, eu não quero, porque eu me frustrei durante o curso inteiro e hoje em dia eu faço tudo porque eu tenho que fazer, eu tenho que passar, mas eu gosto do português. Então, a visão que os professores de língua inglesa têm sobre o estadual, igual a colega falou, é essa de que os alunos sabem e eles não sabem nada.

Pesquisadora: Legal, então só pra fechar a contribuição de vocês, a disciplina de estágio tem a contribuição na aprendizagem de vocês. Sim ou não?

A1: Sim. Pouca, mas tem.

A4: É falha.

A1: É mais falha do que eficaz.

A8: É, a pouca que tem é a conversa entre os próprios alunos e não uma conversa. A professora também contribui, mas é mais uma conversa da sala inteira do que alguma pessoa na frente da sala falando sozinha.

Pesquisadora: Legal, então esses momentos de partilha vocês consideram que dentro da disciplina é o momento em que vocês mais aprendem.

A1: É o momento que a gente conversa, que a gente aprende, mas aprende o idealizado, infelizmente.

Pesquisadora: Legal, pessoal, muito obrigada. A próxima pergunta quer saber quais as atividades que são desenvolvidas nessa disciplina, o que é que vocês fazem na disciplina de estágio supervisionado?

A3: Compartilha, discute documento.

A1: Discute documentos.

A2: Vamos do começo? (risos) É nos passado os documentos, é nos passado textos, nos é passado perguntas divididas, perguntas pra cada pessoa ler esse documento e responder essa pergunta, chegar na sala e discutir sobre. Na verdade, a gente nem usa os documentos pra ser bem verdadeira, a gente faz as nossas pesquisas extras e dali vem a partilha e é daí que uma coisa vai levando à outra, vai linkando a outra, é isso.

A1: Acho que a única atividade que nós temos é a partilha.

Pesquisadora: Dentro dessas aulas, quantas aulas vocês têm na semana?

Todos: Duas.

Pesquisadora: E essas aulas são basicamente feitas essas partilhas. Se hoje vocês tivessem aula de estágio, vocês chegariam na sala...

A2: E responderíamos de cinco a sete perguntas.

A1: E agora nesse final, as microaulas e preparações de sequências didáticas, mas é basicamente isso: Discussões, partilha...

Pesquisadora: Isso desde o início do ano?

A2: Isso. Os dois primeiros bimestres foram isso, metade do terceiro bimestre também. Metade do terceiro bimestre pra cá tem sido as microaulas.

Pesquisadora: E essas questões eram com base em documentos?

A2: Documentos ou textos teóricos.

A1: Documentos importantes. É importante a gente aprender um pouco sobre a BNCC.
A2: Com certeza. Eu não tô desmerecendo isso, mas não é só isso uma matéria. Gente, isso é uma matéria, uma disciplina. Deveria ser muito mais do que isso.
A3: Mais dinâmica, sei lá, nós desenvolvermos atividades, porque é estágio. É monótona.

A1: Eu adoro as discussões que nós temos na disciplina, só que quando eu saio da aula eu falo assim: meu Deus, pra que isso?

A2: Na verdade, todas as vezes que a gente sai da aula, a gente fala: "por que eu vim pra aula hoje?" Apesar das discussões serem enriquecedoras porque são, porque a gente vê realidades totalmente diferentes, mas no fim é falha, é chata e a gente fica se perguntando por que que nós viemos aqui hoje.

Pesquisadora: E não haveria essas perguntas se nas aulas fossem feito o quê? O que faria vocês irem à aula de estágio e considerá-la como uma aula não só de discussão, não só de partilha, mas sim uma aula de Estágio Supervisionado?

A2: Eu acho que a gente tá muito acostumado com essa ideia de ter um professor direcionando os nossos estudos e tudo mais, sabe? Um professor sendo o centro, sabe? Tendo a voz ali o professor falando acho que a gente está muito acostumado com isso e é o que está incomodando.

A9: Talvez por ser algo novo ou algo que a gente nunca passou, mas...

A1: Até porque essa disciplina é um teste, né, o seminário de estágio. Ela não é uma disciplina que sempre teve, ela surgiu agora.

A9: É o primeiro ano dela.

A1: Então, eles estão testando, testando. Então, assim... tá tendo falhas. Eu acho que eu não sei o que melhoraria, porque no ano passado nós tivemos Estágio Supervisionado apenas, né? E que que era discutido?

A3: Os documentos também, mas os relatórios, o que a gente precisava fazer na sala de aula.

A1: Isso!

A3: O que a gente tinha que observar, o que a gente precisava se atentar, como a gente deveria tratar o professor supervisor lá da escola e como a gente deveria tratar o aluno, o que a gente precisava fazer no nosso relatório. Então, esse ano a gente tá com o relatório na mão que mandaram um modelo e aquilo é que a gente tem que fazer, e acabou.

A5: A gente tinha mais amparo, agora não.

A1: Agora a gente vai escrever e pronto. Cada um faz na sua casa, traz aqui, entrega pro orientador e acabou. Então, está falhando nisso, acredito eu.

A10: Hoje mesmo eu perguntei pra minha colega como é que eu faço uma sequência didática.

A2: É, está aí... falaram: façam uma sequência didática, mas eles deram a teoria pra gente o que é uma sequência didática, mas eu nunca vi uma sequência didática a partir daqui.

A1: Nem eu, eu dou aula há cinco anos, eu nunca tinha visto na minha vida uma sequência didática.

A5: Então, a gente não tem um amparo que precisava ter.

A11: Não teve um exemplo de sequência didática. A gente pediu várias, várias, várias vezes aí foi mandado um exemplo no WhatsApp.

A3: Depois de a gente ter pedido muito.

A1: Aos quarenta e cinco minutos do segundo tempo. Então, assim...

Pesquisadora: Obrigada pessoal. Vocês estão me ajudando muito.

A3: Você pegou o pessoal que mais fala.

A9: Eu acho que esse grupo é o único grupo que tem professor.

A11: É o que mais tem professor, realmente.

Pesquisadora: Para a próxima pergunta eu quero saber de vocês quais textos teóricos e autores foram utilizados nas aulas pelos professores pra discutir formação docente inicial?

A1 e A3: Bronckart, Schneuwly (risos)

A7: Bronckart, Schneuwly, Marchuschi é o que elas amam. Stutz

A1: Tá na minha cabeça, mas eu não sei falar.

A6: É porque eu vi o Bronckart e Schneuwly em uma sequência didática da Argentina. Então, por isso que eu lembrei. Hoje, inclusive. Mas isso teórico só foram esses autores.

A1: Teóricos. Eu acredito que deve ter mais algum, mas eu não lembro agora.
A6: É só isso mesmo. Os outros foram os documentos.

Pesquisadora: e o quanto essas teorias e esses autores, porque vocês falaram com muita convicção, vocês foram muito assertivos.

A1: É que é desde o ano passado

Vários Alunos: A gente vê isso desde o ano passado.

A1: Se você me perguntar, o que o Bronckart escreveu, eu não sei te dizer. Sabe por quê? Porque pra mim, vou falar bem a verdade, só colocaram Bronckart pra lá na frente por no relatório.

A5: Pra ficar bonitinho.

A1: Pra ficar bonito. Fala assim: ah, você usou como referência. Então, pra mim, só foi isso. É isso, citação, então assim, foi só pra isso. O fim desse teórico.

Pesquisadora: Legal. Foi o foco mais nesses autores?

A6: Não só esses, os outros que tiveram foram das pesquisas extras que nós fizemos.

A1: Que nós tivemos que ir atrás de outros autores pra complementar nossa.

A6: Enriquecer as nossas respostas.

A3: Eu sinto falta disso. Agora falando em um geral, no curso em geral. A gente não tem contato com teóricos. Não tem, não tem. Eu sinto muita falta disso.

A11: Na verdade, o curso falta muita coisa. Falta muita coisa. A grade tinha que mudar completamente.

A1: Por exemplo, vou até citar uma outra disciplina aí em inglês, linguística, por exemplo, nós pegamos uma gramática no primeiro ano e nunca mais nós não vimos na vida, não utilizamos ela em nenhum momento no curso.

Pesquisadora: Os textos desses autores que vocês citaram, vocês lembram sobre o que eles falavam?

A3: Sobre avaliação.
A6: Bronckart fala de sequência didática.
A3: Gênero. Todo mundo tá saturado. Ninguém aguenta mais: o que é gênero, gênero, gênero, gênero.
A1: Eu acho que falaram um dia essa palavra gênero em algum lugar e a pessoa se apegou ao gênero, a universidade, e abraçou de um jeito que quer que todo mundo abrace também. Eu não aguento mais. Tanto que a minha sequência didática e a da *M.* nós não colocamos gênero, eu falei: eu não vou colocar, me recuso.
A6: Já tivemos discussões muito calorosas em relação a gênero na sala de aula.

A1: Porque em todo conteúdo, toda atividade: Gênero.

Pesquisadora: Legal, acho que vocês já começaram a responder a minha outra pergunta, porque agora eu quero saber como é que vocês avaliam a importância de textos teóricos estudados pra disciplina, se tem alguma. Se esses textos trazem alguma contribuição para o curso, para a sua formação docente inicial e pra você atuar como professor de língua inglesa. Essa teoria, esses autores têm alguma importância para você ser professor de língua inglesa? Há alguma contribuição?

A3: Eu acho que para a língua inglesa a gente viu muito pouco teórico. Não teve teórico.

A1: Se eu fosse dar aula de inglês hoje, eu não usaria nenhum teórico e nem lembraria nenhum deles. Infelizmente.

A2: Tem essa importância sim, essa importância porque você precisa saber. Mais do que você saber o que você vai passar pro aluno, você tem que saber a sua base, você tem que ter uma base pra saber passar aquilo. A teoria ajuda nisso. A teoria tem esse ponto, é a base. Pra você construir uma casa, cê tem que fazer a base. Então, a teoria é essa base.

A3: Não só uma teoria, a gente precisa ter várias teorias sobre o mesmo assunto pra você ter o seu cabedal teórico, pra você saber o que você tem que fazer, da onde você tá saindo e como você vai atuar. Se você não tem uma teoria, ninguém discutindo sobre isso, pessoas que já estudaram sobre isso, você parte da onde pra fazer? Então, a teoria é importantíssima.

A9: E, talvez eu até mude o foco, mas é voltando para as nossas discussões. É ter essas várias visões, as nossas discussões, eu acho que essa foi a maior contribuição, na verdade, desse ano do curso. As discussões que nós tivemos, porque são várias visões diferentes, vários textos trabalhados extras, tô falando dos textos extras que nós trouxemos e teve essas várias visões, a base e tudo mais.

Pesquisadora: Então há uma importância nessa teoria desses textos teóricos para a formação e para o ser professor?

A9: Não só o ser professor, ser cidadão.

A3: Ser crítico, ser reflexivo.

A1: É, porque quando você traz duas bases teóricas, você faz o aluno pensar. Então, você já tá levando aquele aluno a ser reflexivo, a falar: “nossa, vou ter o meu ideal, vou construir a minha ideia a partir das dos dois”, por exemplo. Aí quando você traz uma, você fecha a mente do aluno, do acadêmico, no caso nós. Então, acho que é importante mesmo mais de uma teoria.

Pesquisadora: A próxima pergunta eu quero saber de vocês com base nessas discussões, essa pergunta complementa a outra que vocês acabaram de responder. Então, com base nessas discussões teóricas que vocês tiveram ao longo dessa

disciplina de estágio, como você desenvolveu os seus planos de aula e suas atividades para a prática de estágio?

A5: Na base do desespero. A gente tá desenvolvendo ainda.

A1: Eu fiz a sequência, fizemos o plano, a sequência e eu apenas usei a minha cabeça e a cabeça da minha amiga e coloquei as referências lá embaixo.

A5: Mas é basicamente isso. Eu e minha dupla aqui, a gente não tá pegando nada, a gente tá fazendo o que a gente acha que é. É isso.

A6: É, "colega, como é que você fez isso? Me ajuda aqui, ah, vou fazer assim também". Então, nas referências teria que tá: a cabeça de fulano. (risos).

A11: Hoje eu fui pra mesa de outro colega pra ver a sequência didática deles, porque eu não sabia como que era uma.

A3: Fora que quando você vai atrás da orientadora, igual o nosso caso, eles, coitados, eles não tiveram nem... sumiu a orientadora, né? Aí eu e a minha outra colega nossa orientadora abandonou, daí ela saiu, outra pegou e a gente estava super atrasado. Então, assim, você não tem a base na sala de aula, você não tem o orientador, às vezes, então é difícil.

A5: Aí, gente, a gente pegou uma que some, a outra que abandonou. Então...

A3: A gente pegou a que some e a que abandonou também.

A1: Nós, eu e a minha amiga, fizemos a nossa sequência um dia antes, acho que até no dia a gente finalizou, imprimimos tudo e fizemos da nossa cabeça, e não tivemos ajuda em nenhum momento, nem do orientador, nem do professor responsável do seminário. Então, assim, foi tudo muito ali. A gente só usou os nossos conhecimentos prévios do que nós sabíamos do conteúdo.

A9: Tudo sozinho. Tudo sozinho.
A1: Tudo sozinho.
A3: Mas é basicamente assim que a gente tá andando.
A1: É. Aprendemos sim, mas tá, tô aqui na universidade, por favor, preciso de ajuda.
A3: Deveria ser diferente, né?
A1: Deveria ser diferente. Deveria, com certeza, ser diferente.

Pesquisadora: Então, não há essa base teórica? Como vocês avaliariam isso?

A6: Nós não utilizamos nenhuma base teórica pra poder construir nem plano e nem sequência. Até porque não foi disponibilizado pra gente. O que nós tivemos, nós que encontramos.

A1: Isso. Tudo. Lia a sequência, plano de aula, a gente mesmo usou um plano errado, porque na hora a professora mandou o plano errado pra nós.

A6: Uma terceira orientadora que não era nossa. Porque a nossa, a gente só sabe o nome dela.
A1: Sim.

Pesquisadora: OK. Alguém mais gostaria de contribuir com essa questão, quanto a essas discussões da teoria em sala? Se houve contribuição para os planos de aula de vocês, como vocês dizem, a sequência didática, né?

A1: É os dois.
A3: O plano só foi enviado o modelo pra gente lá e falou: "faz em cima disso.
A5: É, você tem um exemplo aí.
A8: A gente não discutiu o plano de aula.
A5: E era isso que o seminário deveria fazer, né?
A3: É, discutir o que a gente tem que montar, os materiais, isso.
A11: Foi falado, foi idealizado tal coisa e chega na hora do estágio, na hora de fazer não aconteceu nada.
A1: É. Fizemos, aí veio umas correções pra nós...
A3: Ridículas.
A1: Sem base, nenhuma. Eu falei assim: "gente, é possível isso daqui?" Então, assim, nós não tivemos apoio, daí chega na correção, tem correções que não são necessárias
A10: Uma coisa que eu não entendo na sequência didática e eu comentei isso hoje com a minha colega, com a minha dupla. A gente precisa fazer uma sequência didática e criar uma base do que a gente vai dar em sala de aula e uma professora falou: escreva mais, tipo, escreva mais na sua sequência, pra você não faltar na sala de aula, caso aconteça alguma coisa, você tem uma a mais pra dar na sala de aula, mais conteúdo. Só que também foi falado: "se você dar se você tiver muito conteúdo e não conseguir dar todo o seu conteúdo, você planejou errado, porque faltou tempo".
A5: A gente nunca sabe!
A1: Base e apoio. Se tem um professor apoiando você a fazer sua sequência, vai dar certo ou, como foi no nosso caso, nós não tivemos e deu errado.
A2: Porque nós chegamos depois, tivemos a nossa microaula, a gente fez a sequência didática, terminamos uns minutos antes da microaula, apresentamos o microaula, a apresentação foi ótima, mas chegou depois pra discutirmos com os professores que estavam assistindo, nós falamos: nós não sabemos se vamos conseguir passar tudo isso, porque a turma a gente conhece, é uma turma difícil e nós não sabemos". A gente colocou aqui porque a ideia é aplicar, a gente fez o plano de aula, tá em tempo hábil pra fazer, mas daí a resposta que nos deram foi: "não precisa fazer tão completa desse jeito, então". Sentadinha aqui. "Não precisa fazer completa desse jeito não. Diminui. Pode tirar uma coisa ou outra".
A5: Ué, eu estava no mesmo lugar que vocês? Porque comigo foi a mesma coisa.
A1: Então, assim, pede pra ser completa pra mostrar que tá linda ali, tá bonitinha, mas na hora de corrigir, entendeu? Então, assim, voltando a pergunta pra não fugir, zero teoria. Zero teoria. Infelizmente.
A10: Que a gente deu uma fugida né?
A3: Acho que é porque a gente tá precisando de uma orientadora.

Pesquisadora: Muito bem, pessoal. Partindo já pro final do nosso grupo focal, quero saber de vocês em que momentos da disciplina de estágio foram discutidas as questões teóricas sobre a formação docente? Acho que nós entramos um pouquinho nesse assunto, mas pra ficar bem claro aqui, em que momentos da

disciplina de estágio foram discutidas as questões teóricas sobre formação docente inicial do professor de língua inglesa? Que momentos vocês lembram da disciplina que foi discutido questões sobre a formação docente do professor de língua inglesa?

A3: A gente teve só no primeiro bimestre foi os documentos, o segundo bimestre a gente discutiu metodologias, enfim, ISD e tal.
A2: Eu vou fazer um comentário, talvez você, principalmente, possa me achar um pouco ridícula, mas tudo que sempre foi discutido é na escola pública, mas a gente também tem professores aqui que vão pra escola particular. E é diferente. E eu tenho escola particular e dou aula de inglês em escola particular. E gente é muito diferente. É muito. Vocês veem a diferença na pública, mas vai pra particular, gente, é mais diferente ainda.
A4: Inclusive, eu comentei numa das aulas sobre o que a gente sempre fala, né, do ensino da pública, mas era diferente no cursinho de inglês. E aí, porque a gente nunca fala sobre as outras realidades. É sempre focado em escola pública.
A6: E a gente tem todas essas realidades dentro da sala de aula.
A2: Tem a do Presídio que fala, né? Ela é dos jovens. Tem o (inaudível), a gente tem escola de idiomas, a gente tem escola particular, a gente tem escola pública A gente tem todas essas realidades. Só que só é discutida a pública.
A4: A realidade dos alunos da escola pública.
A1: Não achei ridículo não. Faz sentido mesmo. É porque eu sempre trabalhei de escola pública. Então, eu não tenho outra visão, mas eu acho realmente importante, é que eu também não quero trabalhar em escola particular, é uma coisa que eu coloquei pra minha vida.
A2: E eu já não quero trabalhar na pública.
A1: Ó, apoio ela não teve, por exemplo, ela tá dando aula agora, não teve apoio, né, no sentido base.
A2: O apoio, a base que eu tenho que eu dei de aula na escola de idiomas.
A10: Isso que teve de discussão sobre a particular foi nossa, não partiu da professora.
A1: Nós sempre. Na verdade, tudo o que aconteceu foi nós.
A6: Você conhece o método silencioso? Método ou metodologia? O método silencioso? É isso que acontece, professor senta e nós discutimos.

Pesquisadora: Então, a teoria não teve espaço na disciplina de Estágio para discutir formação docente?

A1: Não usou nenhum teórico a senhora tá querendo dizer? Não. O que partia era nós falando. Eram nossas experiências mesmo, única coisa que era o foco.

Pesquisadora: OK. E para finalizar a nossa conversa aqui, vocês falaram dessas questões teóricas que não foram tão trabalhadas na disciplina, na sua opinião que tipo de modelo de formação docente você acredita ter aprendido ou desenvolvido para atender as demandas de ser um professor de língua inglesa?

A11: Assim como a Bruna falou: realista.
A1: Entrou na sala, deu aula, segue o rumo ali. Eu, se eu fosse dar aula de inglês amanhã, eu não saberia, eu não teria uma base.
A5: Mas a gente se virava.

A1: Eu ia me virar, porque eu acho que nós tivemos na língua portuguesa algumas coisas melhorzinhas.
A2: Mas a gente teve por conta da nossa orientadora, a nossa orientadora de português é maravilhosa, maravilhosa.
A1: Eu coloco ela no pedestal.
A2: Eu também, perfeita. De inglês a gente só sabe o nome. Vou contar uma situação que aconteceu essa semana, uma das nossas colegas começou a dar aula de inglês do nada, numa escola pública. Ela veio pedir ajuda pra mim. Não foi nem pro professor nem nada. Foi pra mim.
A5: Ah porque é mais fácil, né, pra uma outra colega. Tem mais acesso, né?
A2: Mas é o teu professor.
A1: O professor de lá não tem a vivência. Ela tem, eu tenho, alguns aqui tem, o professor de lá não tem, né?
A5: É mais fácil a gente pedir ajuda, a gente sempre vai nela, coitada.
A10: Porque, assim, a Maria é mais compreensiva. Na minha opinião, você chega pra um professor, vai perguntar alguma coisa e ele já te olha tipo assim: "você não sabe? Você deveria saber".
A1: "4º ano?"
A11: Deveria tá fluente.
A3: A gente deveria se a gente tivesse tido aulas de qualidade.
A10: No primeiro ano a gente teve problema com professor de língua inglesa, no segundo ano a gente teve um problema, no terceiro, já no quarto ano a gente teve problema com o professor de língua inglesa.
A1: Eu vim pelo inglês. Me frustrei totalmente.
A4: Hoje eu falo que eu não gosto mais tanto do inglês como eu gostava.
A12: Eu vim pelo inglês também, e pra mim isso que a gente aprende agora é inglês do ensino médio.
A: É. Verb to be.
A5: E eu tô me matando por causa desse inglês do ensino médio.
A3: É, estamos sendo formados para ser professores de ensino fundamental e médio, né? Daí ainda tem essa compreensão, mas foi muito defasado, né?
A1: Isso no ensino de língua inglesa, não do estágio, né? Tipo. É mesmo. Falando hoje da disciplina do inglês, a disciplina.

Pesquisadora: O modelo de formação, isso soa familiar pra vocês?
A2: Não.

Pesquisadora: Modelo de formação de língua inglesa. Que modelo vocês acreditam que vocês desenvolveram ou que vocês aprenderam pra levar daqui a pouco pra vivência de vocês?

A2: Na verdade, o que eu, como professora de língua inglesa, vou levar da faculdade aqui é uma atividade ou outra que um professor aplicou nesses quatro anos. É uma atividade ou outra. Só. Porque dentro da língua eu não vou levar nada, porque não foi nada novo, não foi mostrado nada de novo e dentro das metodologias, dentro de tudo mais também.
A1: Eu só levaria os métodos.

Pesquisadora: Um modelo mais tecnicista ou um professor reflexivo, um professor crítico reflexivo?

A1: Eu levaria um crítico e um reflexivo, o tecnicista não.
A3: Não, é porque por mais que faltou teoria, às vezes a gente ainda discutiu algumas coisas e a gente ouviu isso: "você precisa ser um professor que faça seu aluno pensar, ser crítico, ser reflexivo", isso a gente ouviu. A gente também falou isso várias vezes durante as discussões, mas a gente não teve a teoria. Então, assim, a gente sabe que a gente precisa ser um professor que desenvolva um aluno, que ajude o aluno a desenvolver sua parte crítica e reflexiva, mas a gente não tem a teoria pra isso. A gente vai ter que se virar na sala de aula.
A1: Eu vou falar o que nós não tivemos e pra minha opinião é por isso que eu me frustrei acho que no curso inteiro. Modelo ideal de professor, a didática, assim, "nossa, eu quero dar aula que nem esse professor".
A2: A gente teve, só que ficou pouco tempo conosco.
A1: É. Então assim, só, é apenas isso. Então é isso, eu queria ter tido esse modelo de professor. Nossa, um professor dinâmico, professor, sabe, que ensina de um jeito que o aluno aprenda, então, nós não tivemos isso. Eu não tive isso.
A2: Sabe a visão que eu tenho? Vai dar 15 horas de gravação, mas a visão que eu tenho é quando você vai ensinar o inglês, uma língua diferente pra alguém que não quer fazer isso, você tem que chamar a atenção dela de alguma forma, mas quando você chega e você senta sua bunda na cadeira isso não é fazer alguém gostar de algo. Se eles já estão frustrados com alguma coisa, vai deixá-los mais frustrados.
A1 e A5: E deixou.
A2: Tanto que os dois aqui que chegaram amando o inglês estão saindo que não podem nem ouvir a palavra inglês na frente deles.
A1: Nós amávamos mesmo, no 1º ano, nós amávamos e com o tempo eu fui odiando. Eu não vou dar aula de inglês. Vou dar aula igual ao professor? Imagina, a gente chega lá e dá aula assim? Não. Falei: não, melhor não.
A3: Eu, na minha realidade, eu também faço totalmente diferente.
A10: Porque você não gosta do jeito que é te dado.
A3: Não. Eu não sento minha bunda na cadeira pra dar aula de inglês, eu vou pro quadro, eu explico o que eu posso fazer, e eu estudo muito antes, porque eu não tenho facilidade com inglês, mas eu me preparo muito a desenvolver pronúncia de coisa que eu tenho dúvida, enfim, mas eu não seguiria nenhum dos meus professores.
A1: Não é obrigação do professor ser dinâmico, mas o mínimo é mostrar, ter uma didática boa, no mínimo.
A2: É não sentar, gente. Não sentar, não é dar uma aula sentada. Professor sempre a mesma coisa. Só não pode dar aula sentado. Porque pelo menos dá uma andadinha assim ó, uma aula ou outra.
A1: Gente, vamos usar o quadro, vamos escrever alguma coisa, vamos gente, participa. Dinâmica, aqui, ela é pedagoga sabe nos dar umas dicas, né? Metodologia ativa.
A10: Teve uma dinâmica nessa matéria que foi a do quadro, que foi muito bom. A gente tá dando um cursinho, a gente até levou pra nossa aula do cursinho, porque a gente achou muito divertido e eles adoraram muito, igual todo mundo da sala também.
A5: É só uma coisinha. Então, tipo assim, olha a diferença enorme.
A10: Uma aula diferente que ela deu já mudou totalmente, e a gente foi lá e aplicou a dinâmica com os alunos.
A1: A gente entende que não tem tempo, como a gente também, eu também adoro criar essas coisas, mas eu não tenho tempo. É compreensível que a professora, o professor também não tenha, mas é o mínimo, alguma coisa pra chamar atenção.

A6: Pode trazer o slide? Pode. Mas mostra o slide, apresente o slide em pé. É o fato de estar sentado, gente, e não consigo ver um professor que tá tentando chamar a atenção de alguém pra algo sentado.
A1: Aí eu pergunto aqui agora, e se eu fosse apresentar minha microaula, usando o método silencioso? É a minha dúvida e da minha colega, né, M.?
A4: Porque uma aula no método silencioso, beleza! Mas várias aulas não funcionam. Existem vários métodos, então como teve aula, tipo assim, explicando vários métodos de ensinar a língua inglesa, então, a gente queria também isso pra gente, vários métodos de como aprender esses assuntos.
A1: É, a gente queria esses métodos na prática. A gente só viu na teoria. Aí eu lia a teoria e vou lá aplicar, mas eu não tô numa faculdade pra ser professor, aprender ser professor?
A5: Deveria me mostrar como que faz.
A3: Mais da metade das nossas matérias atuais é literatura.
A2: No quarto ano, né? No quarto ano. A gente não tem língua portuguesa. É linguística. A1: É linguística.
A2: Mas também não é língua portuguesa e também não é linguística porque o que a gente vê lá é teoria. É. Teoria que a gente
A5: A gente fugiu. Calma. Volta (risos)
A1: Qual era a pergunta mesmo? (risos)

Pesquisadora: Tudo bem, pessoal. Eu vou parar a gravação porque as minhas perguntas terminaram.