

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS

INSTITUTO DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM

LINHA DE PESQUISA: LINGÜÍSTICA APLICADA

PAULA CORTEZI SCHEFER CARDOSO SCHARDONG

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS NO
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO**

**Porto Alegre
2021**

PAULA CORTEZI SCHEFER CARDOSO SCHARDONG

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS NO
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO**

Tese de doutorado em Linguística Aplicada,
apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutora pelo Programa de
Pós-graduação em Letras da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Sarmento.

Porto Alegre
2021

CIP - Catalogação na Publicação

Schardong, Paula Cortezi Schefer Cardoso
A Formação de Professores de Inglês no Estágio
Curricular Supervisionado / Paula Cortezi Schefer
Cardoso Schardong. -- 2021.
249 f.
Orientadora: Simone Sarmento.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Formação de professores. 2. Estágio Curricular
Supervisionado. 3. Comunidade de Prática. I. Sarmento,
Simone, orient. II. Título.

PAULA CORTEZI SCHEFER CARDOSO SCHARDONG

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS
NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO**

Tese de doutorado em Linguística Aplicada,
apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutora pelo Programa de
Pós-graduação em Letras da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

Aprovada em 23 de abril de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Simone Sarmiento

Orientadora

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Anamaria Kurtz de Souza Welp

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Helena Vitalina Selbach

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

William Kirsch

Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA)

AGRADECIMENTOS

Ao escrever esta tese, muitas vezes me vi nos dados gerados em diferentes momentos da minha vida. Enquanto estudante da educação básica, vivi a profissão docente ao ver as práticas dos meus professores. Já na graduação, como futura professora, passei por dúvidas, expectativas e alegrias muito parecidas com as quais os alunos-professores participantes desta pesquisa vivenciaram. Agora, como doutoranda, tive a felicidade de voltar o meu olhar para o que sempre me acompanhou, a docência, e ter a oportunidade de aprender com pessoas admiráveis. Agradeço àqueles que foram (e são) imprescindíveis na minha caminhada.

Primeiramente, agradeço a Deus por guiar os meus passos até aqui.

À minha orientadora, Simone Sarmento, pela amizade, paciência e confiança ao longo desses quatro anos, e por compartilhar seus conhecimentos comigo. Obrigada por sua dedicação na orientação desta tese e pelos preciosos comentários e sugestões. Só tenho a agradecer por ter aprendido e convivido com uma profissional que é exemplo de competência e ética.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa que custeou meus estudos de doutorado e oportunizou a elaboração desta pesquisa.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul e, em especial, ao Programa de Pós-Graduação em Letras pela formação de altíssima qualidade. Agradeço aos professores do Programa de Pós-graduação em Letras pelos saberes compartilhados e por terem contribuído sobremaneira com a minha formação.

Aos professores Anamaria Welp, William Kirsch e Helena Selbach, pela valiosa interlocução e pelas importantes contribuições.

Aos colegas de pesquisa, os “Simonetes”, em especial, Nathália Oliveira, André Fonseca, Maiara Viegas, Yádini Winter, Denise Lamberts, Larissa Goulart, Bianca Ramos e Lucas Fogaça. Vocês são pessoas incríveis que tive o privilégio de conviver nesses quatro anos de doutorado e tornaram essa caminhada muito menos solitária e mais feliz. Às amigas e parceiras acadêmicas Ana Paula Vial, Marine Matte e Letícia Grubert, obrigada pelas discussões, leituras e cafés!

Aos colegas da Linguística Aplicada que também dividiram momentos comigo durante os quatro anos de doutorado, Dania Gonçalves, Dêner Ramos, Álvaro Didio, Ellen Yurika e Kaiane Mendel.

Aos participantes desta pesquisa, que permitiram que eu acompanhasse e gravasse as suas interações em sala de aula. Sou imensamente grata pelas trocas e pela convivência. Aprendi muito com vocês.

Ao meu marido, Fernando Schardong, pelo companheirismo, paciência, incentivo constante, amor e carinho sem igual.

Ao meu irmão, Gabriel Cortezi, que é o meu melhor amigo. Juntos, conversamos, estudamos e aprendemos sobre as coisas da vida.

À minha mãe, Renice Cortezi, que, com muito amor, me deu oportunidades para que eu realizasse os meus sonhos, abrindo mão, em algumas ocasiões, dos seus próprios.

Ao meu pai, Raul Cardoso, que me inspirou a seguir a carreira docente. Obrigada pelo apoio e conselhos acadêmicos.

À Pluffy, minha cachorrinha, que é minha parceira e traz muita alegria e afeto para a minha vida.

Às minhas amigas Ariane Rotert, Yane Carvalho, Camila Giron, Sara Schneider e Camila Bagatini, que sempre estão ao meu lado, me apoiando e torcendo por mim, independente da distância. Vocês moram no meu coração.

Agradeço, por fim, às mulheres da minha família, Rosa Cortezi, Laura Cortezi, Natalina Schefer, Taís Cortezi, Sandra Cardoso, Bruna Cortezi, Beatriz Cortezi e Maria Cortezi. Vocês são meus exemplos de força e perseverança.

RESUMO

O Estágio Supervisionado é um componente curricular obrigatório, no qual o aluno-professor realiza a prática pedagógica em escolas regulares de educação básica em sua área profissional, sob a responsabilidade de um professor já licenciado. Com base na pesquisa qualitativa interpretativa (ERICKSON, 1990; MASON, 2002) de orientação etnográfica (HAMMERSLEY; ATKINSON, 2007), este estudo 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. A pesquisa foi realizada em uma universidade pública e os dados foram gerados por meio de anotações de campo, gravações em áudio e vídeo, pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. Os dados apontam que, no cenário investigado, há quatro tipos de orientação ao longo do semestre: orientação a distância, orientação em grupo, *feedback* pós-observação e encontros individuais. Essas orientações demonstraram que assuntos relacionados à prática dos alunos-professores eram o ponto de partida e de chegada na sua formação. (PÉREZ GÓMEZ, 1995). Nas orientações, verificou-se que os alunos-professores, juntamente com as professoras orientadoras, refletiam sobre sua própria ação (SCHÖN, 1983; 2000), considerando retrospectivamente e prospectivamente a sua prática. (PERRENOUD, 2002). Os tópicos mais recorrentes nas interações foram: gerenciamento de sala de aula, elaboração de tarefas e planos de aula, uso do quadro, (falta de) ensino de gramática, desenvolvimento de projetos e de tarefas em sala de aula e uso da língua inglesa na turma de educação básica. Esses achados evidenciam que as orientações têm relação com assuntos relacionados ao trabalho prático do professor. Ainda, os dados desta tese revelaram que, nessas turmas de Estágio Curricular Supervisionado investigadas, não só o acompanhamento próximo por parte das professoras orientadoras, mas também a maneira como elas interagiram com os alunos-professores propiciaram sua formação docente. Essas ações compreendem: fazer convites à participação, refletir com os alunos-professores sobre soluções para situações enfrentadas por eles na prática docente, estabelecer um relacionamento colaborativo, no qual o conhecimento é coconstruído por todos os participantes, bem como fornecer exemplos concretos de como levar a cabo as sugestões. Identificou-se que, além das orientações das professoras, outro aspecto que contribuiu com a formação desses alunos-professores foi estarem inseridos em uma Comunidade de Prática (LAVE; WENGER, 1991; LAVE, 1996; 2015; WENGER, 1998), na qual todos os membros estavam mutuamente engajados em aprender a: ensinar nas escolas de educação básica, planejar projetos, tarefas e planos de aula e elaborar os relatórios finais. Por fim, há evidências de que a participação dos

alunos-professores nessas turmas provocou mudanças em seus conhecimentos, suas práticas e atitudes profissionais e, até certo ponto, os alunos-professores demonstram que isso repercutiu nos estudantes das escolas de educação básica. Levando isso em consideração, apresento um modelo de orientação na formação de professores, no qual: (i) o relacionamento do professor orientador e o aluno-professor é colaborativo e o conhecimento é coconstruído pelos participantes; (ii) o professor orientador oferece apoio emocional ao aluno-professor e o ajuda com a adaptação ao ambiente escolar; (iii) as ações do orientador, a citar, convites à participação e fornecimento de exemplos concretos de como colocar em prática recomendações, fomentam o desenvolvimento dos alunos-professores; e (iv) as situações enfrentadas pelos alunos-professores na prática são refletidas a partir do contexto nos quais eles estão inseridos.

Palavras-chave: Formação de professores; Estágio Curricular Supervisionado; Comunidade de Prática.

ABSTRACT

The Teaching Practicum is a compulsory curricular component in which the student-teachers teach in regular basic education schools in their professional area, under the responsibility of an already licensed teacher. By combining the qualitative interpretative approach (ERICKSON, 1990; MASON, 2002) and ethnography (HAMMERSLEY; ATKINSON, 2007), this study describes the supervised internship classes based on the interactions among the university professor and the student-teachers in order to analyze how teachers' education occur in this context. All interactions were held at a public university in Brazil and the data were generated through field notes, audio and video recordings, documentary research and semi-structured interviews. The results indicate that, in this context, there are four types of guidance throughout the semester: distance orientation, group orientation, post-observation feedback and individual meetings. In these orientations moments, the topics related to student-teachers' practice were considered in order to discuss their professional development. (PÉREZ GÓMEZ, 1995). In the orientations, the student-teachers, along with the university professor, reflected on their own actions (SCHÖN, 1983; 2000), considering them retrospectively and prospectively. (PERRENOUD, 2002). The most recurrent topics in these interactions were: classroom management, tasks and lesson planning development, the use of the blackboard, (lack of) grammar teaching, projects and task development in the classroom and use of the English language in the classroom. These findings show that the main issues discussed in these groups are related to aspects of teaching practice, in other words, the issues that emerged in the interactions concern the teacher's practical work. The data from this thesis revealed that, in these investigated Teaching Practicum groups, not only the close orientation by the professors, but also the way they interacted with the student-teachers fostered student-teachers' development. In this context, these actions included: making invitations to participation; reflecting with student-teachers on solutions to situations faced by them in their teaching practice; establishing a collaborative relationship, in which knowledge is co-constructed by all participants; as well as providing concrete examples of how to carry out suggestions in their teaching practice. It was identified that, in addition to the professors' orientations, another aspect that contributed to the development of these student-teachers was that they were inserted in a Community of Practice (LAVE; WENGER, 1991; LAVE, 1996; 2015; WENGER, 1998), in which all members were mutually engaged in learning to teach in elementary schools, planning projects, assignments and lesson plans, and preparing final reports. Finally, there is evidence that the participation of the student-teachers in these classes lead to personal changes,

i.e., the participants of this research revealed that their knowledge, their professional practices and attitudes are different because they participated in the Supervised Internship, and, to some extent, student-teachers demonstrated that this had an implication on students in basic education schools participation and learning. Thus, I present a model of orientation in teacher education, in which: (i) the relationship between the advisor professor and the student-teacher is collaborative and the knowledge is co-constructed by the participants; (ii) the advisor professor provides emotional support to the student-teachers and helps them adapt to the school environment; (iii) the advisor's actions, to be cited, invitations to participate and providing concrete examples of how to put recommendations into practice, foster student-teachers development; and (iv) the situations faced by student-teachers in practice are reflected from the context in which they are inserted in.

Key-words: Teacher education; Supervised Internship; Communities of Practice; Additional language teacher education.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 – Disposição espacial das salas de aula | 77 |
| Figura 2 – Disposição espacial do laboratório do prédio de aulas | 78 |
| Figura 3 – Disposição espacial do laboratório do NEAD | 78 |
| Figura 4 – <i>Layout</i> da sala de apresentações | 79 |
| Figura 5 – <i>Layout</i> do gabinete das professoras orientadoras | 79 |
| Figura 6 – Códigos dos Excertos | 85 |
| Figura 7 – Linha do tempo da geração de dados | 87 |
| Figura 8 – Carga horária do Estágio de Inglês I | 88 |
| Figura 9 – Organização das atividades desenvolvidas na turma de Estágio de Inglês I da professora orientadora Mara | 90 |
| Figura 10 – Organização das atividades desenvolvidas na turma de Estágio de Inglês I da professora orientadora Luiza | 91 |
| Figura 11 – Tópicos e tipos de orientação que ocorrem ao longo do estágio | 93 |
| Figura 12 – Tópicos abordados nas três primeiras aulas das turmas de Estágio de Inglês I | 95 |
| Figura 13 – Postagem no Facebook para organização dos encontros individuais | 103 |
| Figura 14 – Faixa de horário para os encontros individuais | 104 |
| Figura 15 – Organização geral do primeiro encontro individual da turma de Mara | 105 |
| Figura 16 – Comentários das alunas-professoras com base nas orientações da formadora Mara | 112 |
| Figura 17 – Comentários da professora orientadora Mara no planejamento de projeto | 113 |
| Figura 18 – Plano de aula de Lilian e Vicente | 128 |
| Figura 19 – Introdução do relatório final de Alan e Vanessa | 200 |
| Figura 20 – Texto do relatório final de Alan e Vanessa | 201 |
| Figura 21 – Critérios de avaliação do Estágio de Inglês I | 202 |

| | |
|--|-----|
| Figura 22 – Postagem no Facebook sobre a leitura de um artigo da revista da instituição | 204 |
| Figura 23 – Artigo de Lilian e Vicente | 211 |
| Figura 24 – Conclusão do artigo de Lilian e Vicente | 211 |
| Figura 25 – Estrutura das aulas das turmas de Estágio de Inglês I | 215 |
| Figura 26 – Assuntos abordados nas orientações | 216 |
| Figura 27 – Dúvidas que os alunos-professores demonstram ter | 218 |
| Figura 28 – Tipos de orientação nas turmas de Estágio de Inglês I | 220 |
| Figura 29 – Encontros individuais planejados nos programas das turmas de Estágio de Inglês I | 224 |

LISTA DE FOTOGRAFIAS

| | |
|--|-----|
| Fotografia 1 – Tarefa sobre o produto final do ex-aluno de estágio | 99 |
| Fotografia 2 – Início da aula de 12 de abril na turma de Luiza | 122 |
| Fotografia 3 – Agenda da aula da turma da professora orientadora Mara | 130 |
| Fotografia 4 – Vicente fala sobre as suas aulas com Lilian | 130 |
| Fotografia 5 – Apresentação do produto final de Thamires | 156 |
| Fotografia 6 – Luiza faz uma sugestão para a aluna-professora Thamires | 185 |
| Fotografia 7 – Alan fornece uma sugestão para a aluna-professora Thamires | 186 |
| Fotografia 8 – Professora orientadora Luiza fala sobre aumentar o repertório dos estudantes | 189 |
| Fotografia 9 – Cecília explica o jogo para Betina | 189 |
| Fotografia 10 – Trabalho em grupo: expectativa e realidade | 192 |
| Fotografia 11 – Cecília mostra o aplicativo Google agenda para Thamires | 195 |
| Fotografia 12 – Joseane faz uma sugestão durante a orientação de Alan e Vanessa | 197 |
| Fotografia 13 – Participantes olham para a página de Joseane no <i>site smore</i> | 198 |
| Fotografia 14 – Participantes olham para a tela do computador da professora orientadora Luiza | 208 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Tipologia da reflexão: dimensões e questões norteadoras | 37 |
| Quadro 2 – Etapas do processo crítico reflexivo | 38 |
| Quadro 3 – Procedimentos e métodos na formação reflexiva de professores de LI | 45 |
| Quadro 4 – Modelos de mentoria de Cochran-Smith e Paris e Feiman-Nemser | 52 |
| Quadro 5 – Fases das sessões de <i>feedback</i> | 54 |
| Quadro 6 – Convenções de transcrição da fala | 69 |
| Quadro 7 – Período de geração de dados | 71 |
| Quadro 8 – Observação participante | 73 |
| Quadro 9 - Currículo das habilitações simples e dupla | 76 |
| Quadro 10 – Perfil dos participantes da turma da professora Luiza | 81 |
| Quadro 11 – Perfil dos participantes da turma da professora Mara | 82 |
| Quadro 12 – A Perspectiva Educativa de Projetos de Trabalho (PET) | 97 |
| Quadro 13 – O projeto pedagógico e o produto final | 97 |
| Quadro 14 – Assuntos orientados que contribuíram com a prática docente dos alunos-professores | 139 |
| Quadro 15 – Assuntos abordados nos encontros individuais das turmas de Estágio de Inglês I | 141 |
| Quadro 16 – Data da observação e do <i>feedback</i> pós-observação | 163 |
| Quadro 17 – Etapas das reuniões de <i>feedback</i> pós-observação de aula nas turmas de Estágio de Inglês I | 170 |
| Quadro 18 – Modelo de orientação na formação de professores | 230 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 – Dados audiovisuais da pesquisa | 74 |
|---|----|

LISTA DE EXCERTOS

| | |
|---|-----|
| Excerto 1 – <i>what time is it?</i> | 55 |
| Excerto 2 – <i>you cut your hair</i> | 56 |
| Excerto 3 – EI_mara_lilian.vicente_12.04..... | 105 |
| Excerto 4 – EI_mara_luana.renato_12.04..... | 107 |
| Excerto 5 – EI_mara_luana.renato_12.04 (cont.) | 108 |
| Excerto 6 – EI_mara_luanagraziela.maracássia_12.04..... | 111 |
| Excerto 7 – ENT_fabiana.karolyn_28.06..... | 119 |
| Excerto 8 – EI_luiza_manuela_12.04 | 123 |
| Excerto 9 – EI_informal_mara_luana.renato_03.05..... | 135 |
| Excerto 10 – EI_mara_lilian.vicente_24.05..... | 142 |
| Excerto 11 – EI_mara_lilian.vicente_21.06..... | 147 |
| Excerto 12 – EI_luiza_alan_10.05..... | 160 |
| Excerto 13 – FPO_mara_luana.renato_02.07..... | 172 |
| Excerto 14 – FPO_mara_cristine.analuiza_24.06..... | 173 |
| Excerto 15 – FPO_luiza_alan.vanessa_18.06..... | 174 |
| Excerto 16 – FPO_mara_luana.renato_02.07 (cont.) | 175 |
| Excerto 17 – FPO_mara_lilian.vicente_26.06..... | 177 |
| Excerto 18 – EI_luiza_cecília_12.07..... | 179 |
| Excerto 19 – FPO_luiza_joseane.betina_05.07..... | 180 |

LISTA DE VINHETAS NARRATIVAS

| | |
|---|-----|
| Vinheta Narrativa 1 – “ <i>you have to think of this video as the end of all the process</i> ” | 98 |
| Vinheta Narrativa 2 – “ <i>do you prefer working with the quizzes?</i> ” | 114 |
| Vinheta Narrativa 3 – “ <i>we have this student that doesn't like music</i> ” | 129 |
| Vinheta Narrativa 4 – “ <i>I think we haven't been using much English</i> ” | 152 |
| Vinheta Narrativa 5 – “eles vão começar com o livro e terminar com o filme” | 157 |
| Vinheta Narrativa 6 – “aproveitaram alguma coisa daquilo que a gente conversou?” | 164 |
| Vinheta Narrativa 7 – “ <i>who will start?</i> ” | 183 |
| Vinheta Narrativa 8 – “ <i>so if you guys have suggestions</i> ” | 184 |
| Vinheta Narrativa 9 – “ <i>can I give a suggestion?</i> ” | 188 |
| Vinheta Narrativa 10 – “ <i>what would you do if you had a case like that?</i> ” | 191 |
| Vinheta Narrativa 11 – “tá maravilhoso porque tu consegue ver tudo que tem para fazer” | 194 |
| Vinheta Narrativa 12 – “tem um <i>site</i> chamado <i>smore</i> ” | 197 |
| Vinheta Narrativa 13 – “relato de prática de ensino” | 204 |
| Vinheta Narrativa 14 – “ <i>do you know what to do with music?</i> ” | 207 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|-------|---|
| CaP | Colégio de Aplicação |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEP | Comitê de Ética em Pesquisa |
| CFE | Conselho Federal de Educação |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CoP | Comunidade de Prática |
| ECS | Estágio Curricular Supervisionado |
| EEB | Escola de Educação Básica |
| EF | Ensino Fundamental |
| EI | Educação Infantil |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| EM | Ensino Médio |
| FCC | Fundação Carlos Chagas |
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| IRA | Iniciação – Resposta – Avaliação |
| IsF | Idiomas sem Fronteiras |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LI | Língua Inglesa |
| NEAD | Núcleo de Educação a Distância |
| NEE | Necessidades Educacionais Especiais |

| | |
|-------|--|
| PEPT | Perspectiva Educacional de Projetos de Trabalho |
| PET | Programa de Educação Tutorial |
| Pibid | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência |
| PLA | Português como Língua Adicional |
| PNLD | Plano Nacional do Livro Didático |
| PPE | Programa de Português para Estrangeiros |
| PROEX | Programa de Excelência Acadêmica |
| RP | Residência Pedagógica |
| Seduc | Secretaria de Educação |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TIC | Tecnologia da Informação e Comunicação |
| TTT | <i>Teacher Talking Time</i> |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: ESPAÇO DE ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA, PRÁTICA E REFLEXÃO | 22 |
| 1.1 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E A LEGISLAÇÃO | 24 |
| 1.2 A PESQUISA E OS SEUS CONTORNOS | 28 |
| 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS | 32 |
| 2.1 OS SABERES DOCENTES E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR..... | 32 |
| 2.1.1 O profissional prático reflexivo: um olhar para a formação de professores | 34 |
| 2.1.2 Formação de professores: um processo permanente | 41 |
| 2.1.3 Formação de professores de línguas adicionais | 44 |
| 2.1.4 Formação de professores no Estágio Curricular Supervisionado | 47 |
| 2.2 OS MOMENTOS DE ORIENTAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES | 51 |
| 2.3 A APRENDIZAGEM SITUADA | 59 |
| 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 65 |
| 3.1 A PESQUISA QUALITATIVA INTERPRETATIVA E A ETNOGRAFIA: UM OLHAR DE DENTRO E DE PERTO | 65 |
| 3.2 GERAÇÃO DE DADOS..... | 71 |
| 3.2.1 A Pesquisa com Seres Humanos..... | 74 |
| 3.2.2 O contexto da pesquisa..... | 75 |
| 3.2.3 O Cenário | 77 |
| 3.2.4 O perfil dos participantes | 80 |
| 3.3 AS PERGUNTAS DE PESQUISA | 83 |
| 3.4 PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS..... | 84 |
| 4 ANÁLISE DE DADOS..... | 87 |
| 4.1 A ESTRUTURA GERAL DAS TURMAS DE ESTÁGIO DE INGLÊS I | 88 |
| 4.2 CATEGORIAS DE ORIENTAÇÃO DAS TURMAS DE ESTÁGIO DE INGLÊS I | 93 |
| 4.2.1 As aulas presenciais do início do semestre: familiarizando-se com os projetos | 96 |
| 4.2.2 Os encontros individuais do início do semestre: alinhavando o projeto | 103 |
| 4.2.3 Orientações a distância, em grupo e informais: o acompanhamento semanal dos alunos-professores | 128 |
| 4.2.4 Os encontros individuais no período de docência: as orientações sobre situações da prática docente..... | 138 |
| 4.2.4.1 Os assuntos abordados nos encontros individuais do meio do semestre..... | 142 |
| 4.2.5 As reuniões de <i>feedback</i> pós-observação de aula | 162 |
| 4.3 APRENDENDO EM UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA | 182 |
| 4.3.1 A participação periférica legitimada | 182 |

| | |
|---|------------|
| 4.4 OS RELATÓRIOS FINAIS DO ESTÁGIO DE INGLÊS I | 202 |
| 4.4.1 O artigo para a revista: a materialização da experiência nas práticas sociais das turmas de Estágio de Inglês I | 203 |
| 5 RETOMANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA | 212 |
| 5.1 DE QUE MANEIRA O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO ESTÁ ESTRUTURADO NO CONTEXTO DA PESQUISA?..... | 212 |
| 5.2 QUAIS SÃO OS ASSUNTOS TRATADOS E COMO EMERGEM AS ORIENTAÇÕES NESSAS TURMAS?..... | 216 |
| 5.3 COMO OCORRE A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS-PROFESSORES NESSAS COPS? ESSAS PARTICIPAÇÕES SÃO LEGITIMADAS? SE SIM, COMO?..... | 227 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 228 |
| REFERÊNCIAS | 233 |
| ANEXO A - DOCUMENTO <i>PROJECT PLANNING</i> | 242 |
| ANEXO B - RUBRICA DE <i>FEEDBACK</i> DE OBSERVAÇÃO DA PROFESSORA ORIENTADORA MARA | 243 |
| APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ALUNO-PROFESSOR | 244 |
| APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSORA ORIENTADORA | 245 |
| APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA..... | 246 |
| APÊNDICE D - CONTROLE DOS DIÁRIOS DE CAMPO DAS AULAS PRESENCIAIS | 247 |

1 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: ESPAÇO DE ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA, PRÁTICA E REFLEXÃO

Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem. (TARDIF, 2000).

Pare por um momento e reflita se já escutou o discurso de que “na prática a teoria é outra”. Essa noção ajuda a perpetuar a cisão entre teoria e prática, pois sugere que a teoria é insuficiente (ou até mesmo desnecessária), uma vez que não prepara os professores para as situações que eles enfrentarão na prática docente.

Conforme aponta Pimenta (1995, p. 60), ao longo dos anos, o conceito de prática ganhou diferentes significados, sendo um deles o de “aprender novas técnicas instrumentalizadas de dar aula”. Por trás dessa noção está a concepção tecnicista, que entende que os conhecimentos adquiridos devem ser replicados na prática. Nesse modelo da racionalidade técnica, “a prática educacional é baseada na aplicação do conhecimento científico e questões educacionais são tratadas como problemas ‘técnicos’, os quais podem ser resolvidos objetivamente por meio de procedimentos racionais da ciência”. (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 35).

Nessa perspectiva, o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) pode ser considerado o momento prático do curso, em outras palavras, o período em que os alunos dos cursos de licenciatura aplicam a teoria na prática. A grade curricular dos cursos de licenciatura revela, até certo ponto, uma orientação tecnicista, visto que o ECS é realizado a partir da segunda metade do curso, período em que os alunos já adquiriram conhecimentos suficientes para “pôr em prática”.

Pimenta e Lima (2012) argumentam que o estágio deve se afastar da racionalidade técnica por ser um espaço de formação de profissionais pensantes; para as autoras, “o estágio é teoria e prática (e não teoria *ou* prática). (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 41, grifo no original). Nessa lógica, as autoras discorrem sobre três concepções de prática no estágio curricular, sendo elas: (i) *imitação de modelos*, quando o ensino e os alunos são considerados estáveis, independentemente das mudanças sócio-históricas da sociedade e, portanto, modelos observados são meramente reproduzidos sem uma reflexão crítica; (ii) *instrumentalização técnica*, isto é, como um processo de aprender um conjunto de técnicas a serem colocadas em prática na sala de aula; e (iii) *teoria e prática*, ou seja, a teoria possibilita que a prática seja analisada, bem como a prática pode contestar ou confirmar a teoria, pois, segundo as autoras, as teorias referem-se a explicações temporárias da realidade.

Compreender o estágio como teoria e prática implica considerá-lo uma via de mão dupla, sendo que “a primeira [teoria] dirige a segunda [prática], que, por sua vez, fornece elementos para aprimorar a primeira”. (MORICONI *et al.*, 2017, p. 33). O estágio, portanto, se aproxima da realidade e se distancia da noção de parte prática dos cursos de licenciatura. (PIMENTA; LIMA, 2012).

Conseqüentemente, esse entendimento propicia uma mudança na formação de professores e contribui para uma transformação na conduta do professor orientador de estágio, que passa do papel de especialista ou avaliador para a figura de facilitador. O professor formador de professores, junto a seus pares e alunos, deve analisar e questionar criticamente a prática docente à luz de teorias. Isso vai ao encontro do que Nóvoa (2009) propõe para os primeiros anos de formação de professores, nos quais os licenciandos estão transitando de alunos para professores. Segundo o autor, “é fundamental consolidar as bases de uma formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente”. (NÓVOA, 2009, p. 38).

O estudioso António Nóvoa (2009), que há mais de trinta anos pesquisa a profissão docente, argumenta que a formação de professores deve ocorrer dentro da própria profissão, além de promover novos modos de organização da profissão e reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores. O autor propõe que a formação de professores se assemelhe à de outros ofícios, como médicos e engenheiros, em que os profissionais da área têm um papel de destaque na formação de seus futuros colegas. Nesse sentido, o estágio curricular vai ao encontro do que o autor preconiza para a formação de professores, pois insere os licenciandos dentro das escolas de educação básica e mobiliza tanto os professores das universidades quanto os das escolas como seus formadores. (NÓVOA, 2009, p. 17).

O professor, como profissional reflexivo, “reflete, entre outras ações, sobre a sua prática ao realizar julgamentos baseados na própria experiência e nas necessidades das situações práticas”. (JARDILINO; BARBOSA, 2012, p. 769). Para Jardimino e Barbosa (2012), a reflexão e a análise da prática contribuem para a construção de conhecimento, o que se aproxima de Celani (2008), que afirma que a prática do professor pode tornar-se seu espaço de pesquisa. A formação de professores deve ser entendida como uma

independência informada, uma independência que, a partir da análise de contextos específicos, permite tomada de decisões que podem até contrariar os ensinamentos do formador, mas que resultam de reflexões fundamentadas. (CELANI, 2010, p. 63).

Podemos entender essas reflexões fundamentadas como uma marca de autoria. O conceito de autoria adotado neste estudo baseia-se na definição apresentada para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009, p. 39): “a autoria implica a abertura para a construção da singularidade de cada um, mas envolve a responsabilidade pela singularidade produzida”.

Para Garcez e Schlatter (2017, p. 18), a autoria se concretiza de diferentes maneiras, entre elas: (i) na interlocução entre pares, quando o professor expressa a sua posição e essa é refletida na prática com os estudantes; (ii) na produção e na apreciação de materiais de ensino e de avaliação compartilhados; e (iii) na escrita de relatos de prática. Para os autores, a formação de professores não deve ser pautada na racionalidade técnica, e, sim, na interlocução pedagógica entre pares, que contribui com a construção da singularidade.

Em suma, o estágio como um espaço de construção de singularidades, de questionamento e análise de situações práticas reais à luz de teorias pode contribuir com a confirmação, a refutação ou a construção de discursos teóricos. Nesta pesquisa, entendo o estágio docente como um espaço de formação de professores que propicia a articulação entre teoria, prática e reflexão ao permitir que os alunos analisem a sua prática docente e que as experiências concretas sirvam como fonte de discussão teórica.

Levando em consideração que, no Brasil, o estágio é um componente curricular obrigatório dos cursos de licenciatura, apresento brevemente, na subseção 1.1, um panorama da legislação que estabelece as diretrizes do ECS.

1.1 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E A LEGISLAÇÃO

A formação do professor requer, além de aporte teórico, conhecimentos da prática docente. A preocupação com a prática é palpável, como pode ser visto, por exemplo, em alguns trechos retirados do documento legal *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*. (BRASIL, 2001). Consta no art. 12 (incisos I e II) que “a prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso” e “[...] deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”.

A redação legal supracitada é sintomática. Ela reflete a preocupação dos agentes políticos em empreender esforços públicos no sentido de integrar teoria e prática docente, o que também é explícito em textos acadêmicos, como podemos observar em Farias e Rocha (2012) e Gatti (2010), os quais apontam para uma evidente necessidade de superar o distanciamento

da formação dos professores do exercício profissional.

A partir disso, algumas políticas públicas de âmbito federal foram criadas a fim de fomentar a formação para o exercício do magistério na educação básica. Entre elas, estão os programas federais desenvolvidos para a formação inicial dos licenciandos, como é o caso do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que teve seu primeiro edital publicado em 2007.

Os resultados de pesquisas sobre o PIBID (AMBROSETTI *et al.*, 2013; FABRIS; OLIVEIRA, 2013; FELÍCIO *et al.*, 2014; GONZATTI; VITÓRIA, 2013; OLIVEIRA, 2012; RAUSCH; FRANTZ, 2013) demonstram que o Programa contribui sobremaneira para a formação dos licenciandos, em especial por inseri-los nas escolas de educação básica antes do ECS, promovendo mais envolvimento com o ambiente escolar e possibilitando, assim, a reflexão sobre a trajetória de formação e o reconhecimento da sua identidade docente.

Esse Programa passou por uma reestruturação. Uma das mudanças foi o público-alvo. Originalmente, o PIBID destinava-se a todos os licenciandos das Instituições de Ensino Superior (IES) participantes do Programa. A partir de 2018, no entanto, foi destinado aos discentes que haviam concluído menos de 60% da carga horária do curso de licenciatura. Essa mudança ocorreu devido à criação do programa Residência Pedagógica (RP), destinado a alunos matriculados na segunda etapa dos cursos de licenciatura. Ainda que esses programas federais contribuam com a formação dos discentes das licenciaturas, são medidas paliativas para a formação desses alunos, uma vez que o número de discentes participantes é baixo, se comparado ao universo total de matrículas nos cursos de licenciatura.

Os Editais nº 01/2020¹ e nº 02/2020,² que tratam dos programas de RP e PIBID, respectivamente, concederam, cada um, até 30.096 bolsas para os licenciandos. No *site* do PIBID,³ de acordo com a última informação disponibilizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 2014, o programa contava com 72.845 bolsistas de iniciação à docência. Conforme consta no Censo da Educação Superior de 2019 (Inep, 2020), o número de matrículas em cursos de graduação no grau acadêmico licenciatura foi de 1.687.367 discentes, sendo 731.682 alunos ingressantes.

¹ Disponível em: <https://uab.capes.gov.br/images/novo_portal/editais/editais/06012020-Edital-1-2020-Resid%C3%A2ncia-Pedag%C3%B3gica.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

² Disponível em: <https://uab.capes.gov.br/images/novo_portal/editais/editais/06012019-EDITAL-2-2020-PIBID.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

³ Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/transparencia>>. Acesso em: 03 jan. 2020.

Embora não seja possível acessar o número real de alunos do PIBID e da RP, se compararmos o número de bolsistas vinculados ao PIBID no ano de 2014 com o número de alunos matriculados em cursos de licenciatura no ano de 2019, o Programa compreende cerca de 4% dos licenciandos. Dessa forma, é necessário olhar para o ECS, pois é uma política pública educacional e, como aponta o Parecer CNE/CP nº 28/2001, “não é uma atividade facultativa sendo uma das condições para a obtenção da respectiva licença”. (BRASIL, 2001).

A legislação vigente sobre o ECS define-o como

um momento de formação profissional do formando seja pelo exercício direto *in loco*, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado. (BRASIL, Parecer nº 28/2001).

O ECS deve ser realizado em uma escola de educação básica a partir da segunda metade do curso e um de seus objetivos é propiciar ao licenciando a experiência da situação de trabalho em escolas regulares. A formação de professores para o exercício na educação básica sofreu diversas mudanças ao longo dos anos. Na Era Vargas, a Lei nº 452 (BRASIL, 1937) organizou a Universidade do Brasil, que tinha como uma de suas finalidades habilitar profissionais para cargos que necessitassem de ensino superior e preparar professores para atuarem no magistério.

A partir do Decreto-Lei nº 1.190 (BRASIL, 1939), os cursos voltados para a formação de profissionais que tivessem como objetivo exercer o magistério seguiam o esquema conhecido até hoje como 3+1. Em outras palavras, a faculdade oferecia um curso teórico de três anos para formar bacharéis e esse aluno poderia cursar mais um ano do curso de didática caso desejasse exercer o magistério nas redes de ensino.

Posteriormente, por meio do Parecer nº 292/1962, o Conselho Federal de Educação (CFE) determinou que os alunos que desejassem ir além do bacharelado deveriam cursar matérias de formação pedagógica com duração mínima de 1/8 do tempo do respectivo curso. Em 1969, o Parecer CFE 672 reexamina o parecer referenciado anteriormente e fixa a formação pedagógica em “1/8 das horas obrigatórias de trabalho de cada licenciatura voltada para o ensino do segundo grau”. (BRASIL, Parecer nº 21/2001).

Os estágios dos estudantes passaram a ser regulamentados pela Lei dos Estágios (Lei 6.494/1977, que, posteriormente, foi revogada pela Lei nº 11.788/2008). A Lei dos Estágios foi regulamentada pelo Decreto nº 87.497/1982 (BRASIL, 1982) que, em seu art. 4º, alínea “b”, dispunha que a carga horária do estágio curricular não deveria ter menos que um semestre letivo. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº

9.394/1996 – fixou a carga horária destinada à prática de ensino na formação de profissionais do magistério em, no mínimo, trezentas horas. Contudo, por meio do Parecer nº 28 (BRASIL, 2001), o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu nova carga horária do estágio supervisionado da licenciatura, passando de 300 horas para uma duração mínima de 400 horas.

Atualmente, a Lei nº 11.788/2008 (BRASIL, 2008), que dispõe sobre o estágio de estudantes, prevê a carga horária e a obrigatoriedade de seguro de acidentes pessoais no nome do estagiário, bem como determina as obrigações do estagiário, da instituição de ensino e da instituição concedente. De acordo com essa Lei, o estágio é “requisito para aprovação e obtenção do diploma” e deve ser realizado sob a orientação de um professor orientador, professor universitário da instituição de ensino, e um professor supervisor, professor da escola da instituição concedente”. (BRASIL, 2008). A partir da análise da legislação, podemos observar que, apesar de ser apresentado com nomes diferentes, o estágio sempre esteve presente na formação docente.

Cabe ressaltar, ainda, que a Lei estipula quatrocentas horas para o ECS e o apoio de profissionais já habilitados, mas não faz menção sobre a maneira como as IES devem estruturar esse componente curricular e as orientações prestadas pelos professores formadores. Levando em consideração as diferenças geográficas, socioeconômicas e culturais identificadas no Brasil, a não uniformização dessa política pública educacional pode ser uma estratégia adequada na oferta de formação para futuros professores, visto que possibilita atender as necessidades práticas de cada contexto.

Mottin e Cardoso (2019) analisaram e compararam o currículo do estágio supervisionado dos cursos de Licenciatura em Letras Inglês de duas universidades a partir da abordagem do Ciclo de Políticas. (BALL, 1994; BOWE, BALL & GOLD, 1992). A análise de dados evidenciou que, em uma das universidades, o estágio é dividido em dois componentes curriculares e, em outra, em três.

As autoras também constataram que a carga horária da prática de ensino difere dependendo do contexto de ensino e se a prática é realizada de forma individual ou em duplas. Em uma das instituições, independente do contexto de ensino, os alunos devem lecionar 20 horas-aula. Já na outra instituição, no contexto do Ensino Fundamental, devem lecionar 10 horas-aula (se o fizerem individualmente) ou 18 horas-aula (se o fizerem em docência compartilhada), sendo que, no contexto do Ensino Médio, devem lecionar 6 horas-aula, se optarem por fazer sozinhos, ou 10 horas-aula, se realizarem em docência compartilhada.

As autoras observaram que, nas duas universidades, o professor orientador desempenhou o mesmo papel, acompanhando, supervisionando e avaliando o desenvolvimento

das atividades do aluno-professor. Essa pesquisa demonstra como essa política pública é realizada de diferentes maneiras no contexto de prática.

Gatti (2010) analisou os currículos e as ementas dos cursos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas e observou que “os dados referentes aos estágios padecem de uma série de imprecisões. Estas praticamente inviabilizam uma análise do que acontece realmente nesses espaços de formação a partir apenas dos currículos”. (GATTI, 2010, p. 1.371). Em vista disso, pesquisas como a pretendida nesta tese são necessárias, pois as políticas públicas estão em movimento constante e seus textos políticos ganham significado nos contextos a que se aplicam por meio da interpretação e da reinterpretação dos sujeitos a quem essas políticas são endereçadas. (MAINARDES, 2006).

Nesta subseção, apresentei, brevemente, uma retrospectiva referente à legislação que versa sobre o estágio nos cursos de formação de professores no Brasil. Para fins de melhor compreensão do recorte desta pesquisa, descreverei, na próxima subseção, algumas características do estudo desenvolvido aqui.

1.2 A PESQUISA E OS SEUS CONTORNOS

Desde o início do doutorado, tive uma estreita relação com o contexto desta pesquisa, o estágio curricular supervisionado. No período que compreende os semestres 2016/2 a 2018/2, fiz meu estágio de docência⁴ nas turmas de estágio curricular e, por isso, tive contato intenso e constante com a professora orientadora e os licenciandos matriculados nas disciplinas em que participei como professora assistente.

Nas turmas em que atuei, sob a orientação da professora universitária, auxiliamos os alunos-professores, durante todo o percurso do estágio, a desenvolverem um projeto, elaborarem as tarefas, enfrentarem pequenas situações da vida no contexto escolar, visando a uma autonomia profissional. No caso dessas turmas em questão, nós acompanhamos e discutimos os projetos, as aulas e as tarefas elaboradas pelos estagiários em vários momentos, desde as aulas presenciais, os encontros individuais com os licenciandos até as reuniões após a professora orientadora observar a aula dos alunos-professores na escola de educação básica (EEB).

⁴ O estágio de docência na graduação é requisito para bolsistas do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX) da CAPES. As minhas aprendizagens, enquanto professora em formação, estão descritas no artigo intitulado “Programa de Excelência Acadêmica (PROEX): um relato de como se tornar um professor formador na educação superior”. Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2018.2517>>.

Nas aulas presenciais e nos encontros individuais, em geral, nós discutimos o plano de aula e as tarefas dos estagiários, bem como as situações que eles estavam enfrentando no espaço escolar. Em relação às reuniões pós-observação de aula, o foco, em linhas gerais, era falar sobre a aula do estagiário que fora observada pela professora universitária. Observei que todos os atores sociais envolvidos nesse espaço, a dizer, professora orientadora, professora assistente⁵ e licenciandos, estavam engajados com a construção de conhecimento e o desenvolvimento de todos. Assim, a partir da minha experiência, elaborei o quebra-cabeça intelectual que culminou na presente tese.

O acompanhamento de professores iniciantes⁶ foi descrito em diferentes pesquisas. (COPLAND; 2008; COPLAND; MA; MANN, 2009; CYRINO; NETO, 2013; HOBSON *et al.*, 2009; KARIMI; NOROUZI, 2017; MCNAMARA, 1995; NGUYEN; NGO, 2017; RICHTER *et al.*, 2013; STRONG; BARON, 2004; VÁSQUEZ, 2004; VONK, 1993; WARING, 2017). Contudo, não há um consenso na literatura sobre os termos destinados a esses encontros e aos profissionais que acompanham os professores em formação. Os termos “mentor” e “mentoria” são utilizados no estudo de Vonk (1993), no qual o mentor é a pessoa responsável por ajudar um professor novato no início da carreira a enfrentar as dificuldades da profissão. No estudo, mentoria é definida como a relação dinâmica de trabalho entre um professor em estado avançado na carreira, chamado de mentor, e um professor iniciante, nomeado *protégé*, e tem como objetivo desenvolver profissionalmente os dois interagentes

Hobson e colaboradores (2009, p. 207) definem mentoria como os encontros entre um professor iniciante ou menos experiente (*mentee*) e um professor mais experiente (*mentor*), nos quais o principal objetivo é auxiliar o desenvolvimento dos conhecimentos do *mentee* e facilitar a sua entrada na cultura da profissão e no contexto escolar. Outro estudo que trata desse acompanhamento é o de Strong e Baron (2004), no qual mentoria é definida como o suporte que um professor veterano dá a um professor iniciante. Por outro lado, Mcnamara (1995), em seu estudo sobre a influência de mentores e tutores na prática dos discentes, conceituou tutor como o professor da universidade e mentor como o professor da escola regular.

No contexto brasileiro, o estudo realizado por Jordão (2005) sobre o estágio curricular definiu o acompanhamento dado pelo professor da escola básica aos licenciandos como

⁵ Nesse contexto, a professora assistente é a pesquisadora deste estudo.

⁶ São definidos por Gatbonton (2008, p. 162, minha tradição) como “aqueles que ainda estão em treinamento, que acabaram de completar seu treinamento ou que acabaram de começar a ensinar e ainda têm pouca (por exemplo, menos de dois anos) experiência”. No original: “those who are still undergoing training, who have just completed their training, or who have just commenced teaching and still have very little (e.g. less than two years) experience behind them”.

“tutoria”. Já Cyrino e Neto (2013) propõem o termo “interventoria” para definir os momentos de acompanhamento no estágio docente e apontam que o termo não só abrange o aspecto reflexivo, mas também considera todos os participantes do contexto de orientação no estágio.

Conforme exposto anteriormente, a concepção de mentor e mentoria está relacionada a identidades preestabelecidas de um professor com mais *expertise* (*mentor*) auxiliando um professor com menos *expertise* (*mentee*). Há uma expectativa de que o professor que tem mais anos na profissão tenha mais experiência; logo, ele poderá auxiliar o menos experiente.

Embora, no contexto desta tese, pressupomos que o professor universitário seja o *expert* e possa auxiliar a prática docente do aluno-professor (*novice*), não assumirei essas identidades aprioristicamente por três motivos, a saber: (i) na Universidade investigada, há diferentes espaços⁷ nos quais os licenciandos podem atuar como professores antes do estágio; (ii) muitos graduandos já atuam no magistério mesmo antes de iniciar sua formação universitária; e (iii) os estagiários são sujeitos que já experienciaram o magistério na posição de estudantes e trazem muitas concepções preestabelecidas desse período na educação básica.

Portanto, não categorizarei aprioristicamente o participante mais experiente e o menos experiente, pois entendo que tanto os licenciandos quanto os professores estão em processo permanente de formação e têm conhecimentos sobre docência. Isso posto, alinho-me a Johnson (2009), que considera que as diferenças entre as experiências dos profissionais são fluidas, dinâmicas e estão intrinsecamente relacionadas com o que está sendo realizado no “aqui e agora”. Ou seja, a *expertise* emerge ao longo da interação, já que uma pessoa pode ter mais conhecimento do que outra sobre determinado tópico e/ou atividade.

Retomando a discussão sobre os participantes do ECS, adoto, nesta tese, a expressão “professor orientador” por ser a proposta na legislação vigente⁸ referente ao estágio para designar o profissional que acompanha os alunos-estagiários. Em relação ao acompanhamento oferecido ao estagiário, utilizarei os conceitos “momento de orientação” e “encontro de orientação” de maneira intercambiável. Por fim, por compreender que o estagiário está em uma posição híbrida de aluno e de professor, utilizarei o termo aluno-professor⁹ ao me referir a esse sujeito.

Levando-se em consideração o que foi exposto até aqui, a presente pesquisa propõe-se a analisar a formação de professores de inglês, tendo como objetivo descrever de que maneira

⁷ Esses espaços de desenvolvimento profissional disponibilizados pela universidade na qual os dados foram gerados serão descritos na Subseção 2.1.2, p. 40.

⁸ Lei nº 11.788/2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes. (BRASIL, 2008).

⁹ Neste estudo, utilizarei “estudante” ao referir-me aos alunos da escola regular de educação básica e “professor titular”, aos docentes das escolas de educação básica que recebem os alunos-professores.

os momentos de orientação ocorrem em duas turmas de Estágio de Inglês I em uma universidade pública. Ao delimitar o tema desta tese, levou-se em conta a relevância em compreender como professores mobilizam seus conhecimentos para resolver questões do “aqui e agora” e de que forma estão engajados na construção conjunta de conhecimento sobre o fazer docente.

Nesse sentido, a pergunta geral que norteia este trabalho é: “o que é fazer uma aula de estágio no contexto investigado?”. Com o desenvolvimento desta pesquisa, pretende-se colaborar com a área de formação de professores, em especial de língua adicional, e contribuir com a discussão de uma política pública educacional de extrema relevância para o desenvolvimento profissional docente.

Esta tese está dividida em seis capítulos, sendo o primeiro esta introdução, em que procurei discutir de que maneira o estágio é teoria e também prática. Na introdução, foram apresentados a legislação sobre esse componente curricular e um panorama geral deste estudo. No segundo capítulo, apresento o referencial teórico, que é fundamental para a compreensão do tema desta pesquisa. O capítulo discorre sobre saberes docentes e formação de professores. São apresentados estudos sobre orientação de professores e pesquisas realizadas no contexto do estágio curricular supervisionado. Por fim, é discutido o conceito de aprendizagem adotado nesta tese.

A metodologia é apresentada no terceiro capítulo, no qual discorro sobre o aparato teórico-metodológico da pesquisa qualitativa interpretativa. Além disso, são relatados o processo de geração de dados, as questões éticas envolvidas em uma pesquisa com seres humanos, o contexto da pesquisa e o perfil dos participantes, bem como são apresentadas as convenções de transcrição de dados adotadas.

A análise de dados é conduzida no quarto capítulo deste estudo, no qual também é discutida a projeção da comunidade estudada como professores-autores-formadores por meio dos relatórios finais. No quinto capítulo, são retomadas as perguntas de pesquisa e traçadas as conclusões com base no capítulo analítico.

Por fim, no último capítulo, são abordadas as implicações desta pesquisa para a área de formação de professores, em especial de Língua Inglesa (LI), bem como são feitas sugestões de futuros trabalhos que visam a discutir a formação de professores no estágio curricular supervisionado.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2014).

Neste capítulo, apresentarei alguns estudos que julgo serem de extrema relevância para esta pesquisa, sem a pretensão de esgotar a discussão acerca do tema desta tese, mas com o intuito de abordar alguns conceitos e algumas perspectivas que possam contribuir com a melhor compreensão do tema e da presente pesquisa. Este capítulo está dividido em três partes.

Na primeira, seção 2.1, discorro sobre a profissão docente, os seus saberes, e apresento o que entendo por desenvolvimento profissional. Na sequência, na subseção 2.1.1, descrevo o conceito do profissional prático reflexivo. Na subseção, 2.1.2, conceituo formação e resenho um relatório da Fundação Carlos Chagas (FCC) sobre formação continuada, buscando apresentar a formação docente como um processo contínuo, e, na subseção 2.1.3, trato, brevemente, sobre a formação de professores de línguas adicionais. Ainda, na subseção 2.1.4, discuto estudos conduzidos no ECS. Na segunda parte, na seção 2.2, apresento pesquisas sobre a orientação na formação de professores. Por fim, na seção 2.3, discorro sobre como a aprendizagem ocorre por meio da participação legitimada em Comunidades de Prática (CoPs).

2.1 OS SABERES DOCENTES E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR

O professor é um profissional que permaneceu em seu espaço de trabalho por, no mínimo, 12 anos¹⁰ antes mesmo de começar a atuar. (DINIZ-PEREIRA, 2007; PIETRI, 2017; TARDIF, 2014). Essa experiência prévia contribui para que, ao ingressar em uma formação universitária, ele já tenha conceitos preestabelecidos sobre o que é *ser professor, uma aula e ensinar*. (DINIZ-PEREIRA, 2007). De forma análoga, pode-se dizer, então, que o professor em serviço também constrói saberes com base em suas experiências de vida, vivências escolares e reflexões sobre a prática docente.

O saber dos professores pode ser compreendido como social devido às interações e às relações com outros seres humanos. Tardif (2014) afirma que o saber dos professores é plural, heterogêneo e constituído por saberes provenientes da formação profissional, saberes

¹⁰ Com base na LDB (BRASIL, 1996), que prevê nove anos de Ensino Fundamental, iniciais e finais, e três de Ensino Médio.

disciplinares, curriculares, experienciais e pessoais. O autor descreve os saberes experienciais como “o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos”. (TARDIF, 2014, p. 48).

Para Tardif (2014), os saberes experienciais são constituídos pelas interações sociais em situações concretas e são centrais, pois se desenvolvem a partir dos demais, isto é, são reinterpretados, aprimorados e analisados com base na prática e na experiência. Nesse sentido, a prática dos professores não deve ser vista apenas como um espaço de reprodução de saberes, pois ela também é um *locus* de produção de conhecimento. Sobre a prática dos professores, o autor afirma:

o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. (TARDIF, 2014, p. 234).

Por esse ângulo, Imbernón (2011) declara que o professor é um profissional da educação que mobiliza seus saberes criticamente em seu próprio contexto. Isso vai ao encontro do posicionamento de Villela (2012), que assevera que o trabalho desenvolvido pelos professores não deve ser mera reprodução de modelos. A autora aponta que o formador de professores deve promover a reflexão crítica em um espaço de articulação entre a teoria e a prática, proporcionando momentos de discussão sobre o fazer pedagógico que contribuam para que os professores em formação possam, futuramente, atuar com autonomia.

Levando em consideração o que foi apresentado até aqui, entendo a profissão docente como uma atividade profissional que envolve saberes locais do próprio professor e saberes específicos especializados de um grupo profissional, os quais estão em constante mudança devido às práticas sociais do professor e às interações a que é exposto.

Compreender a docência como uma profissão implica falar sobre desenvolvimento profissional do professor, entendido aqui “como um processo de longo prazo que inclui oportunidades e experiências regulares planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento na profissão”.¹¹ (VILLEGAS-REIMERS, 2003, p. 12, minha tradução). Segundo Imbernón (2011, p. 45), o desenvolvimento profissional docente não só abrange aspectos pedagógicos, cognitivos ou teóricos, mas também tem relação com o

¹¹ No original: “a long-term process that includes regular opportunities and experiences planned systematically to promote growth and development in the profession”. (VILLEGAS-REIMERS, 2003, p. 12).

desenvolvimento de uma carreira. Ou seja, para o autor, outros aspectos como salário, carreira docente e legislação trabalhista também englobam o desenvolvimento profissional do professor.

De acordo com Villegas-Reimers (2003), nos últimos anos houve uma ressignificação da educação de professores, passando de treinamento para um modelo de desenvolvimento profissional. Nesse sentido, a autora pontua que o desenvolvimento profissional compreende experiências formais e informais, como participação em *workshops* e leituras de publicações na área. Assim, a formação docente é vista como um processo permanente que inicia com a formação inicial e continua até a aposentadoria do professor. (IMBERNÓN, 2011; VILLEGAS-REIMERS, 2003).

Villegas-Reimers (2003, p. 13-15) destaca que essa perspectiva de desenvolvimento profissional tem as seguintes características: a) apoia-se no construtivismo e, por isso, entende que os professores são aprendizes ativos engajados em tarefas concretas; b) é um processo a longo prazo, que reconhece que professores aprendem com o tempo; c) é um processo que acontece em um contexto específico; d) está associado a reformas escolares; e) reconhece o professor como um prático reflexivo; f) considera o desenvolvimento profissional como um processo colaborativo, não só entre pares, mas também entre outros profissionais da escola, pais e membros da comunidade; e g) pode ter várias propostas dependendo do cenário.

É sobre esse novo paradigma no desenvolvimento profissional de professores que me debruço na subseção a seguir.

2.1.1 O profissional prático reflexivo: um olhar para a formação de professores

O conceito do profissional reflexivo, no campo de formação de professores, opõe-se ao modelo da racionalidade técnica, que advém da perspectiva positivista. Nessa visão, os professores são treinados com técnicas mecânicas e devem aplicar conhecimentos científicos e/ou pedagógicos em sua prática docente sem analisá-los criticamente. Para Pérez Gómez (1995), a racionalidade técnica não deve ser entendida como um modelo que irá solucionar os problemas educacionais por dois motivos: primeiramente, porque as situações de ensino são únicas e complexas; e, em segundo lugar, porque não há uma teoria científica exclusiva que possa ser utilizada em todos os espaços de ensino. De acordo com Celani,

o pressuposto técnico-racionalista que subjaz a essa visão é que técnicas são aplicáveis universalmente a qualquer contexto de ensino-aprendizagem. Uma vez adquiridas por meio de treinamento, podem ser aplicadas com êxito em qualquer situação. (CELANI, 2008, p. 28).

As principais críticas ao modelo tecnicista residem no papel atribuído ao professor e na falsa noção de que conhecer os métodos seria suficiente para lidar com todas as situações que podem surgir durante o exercício da profissão. Diante disso, de acordo com Pérez Gómez (1995), a ação profissional do professor não deve ser compreendida como uma atividade meramente técnica, mas como uma atividade reflexiva, pois, conforme Nóvoa (1995), os professores vivenciam (e precisam resolver) situações únicas que requerem respostas singulares. Em vista disso, a perspectiva da racionalidade reflexiva pode ser uma alternativa para a formação de professores.

De acordo com Zeichner (2008, p. 539), o movimento da prática reflexiva entende que os professores, juntamente com outras pessoas, devem ter um papel ativo ao estipular a finalidade de seu trabalho e assumir uma função de liderança nas reformas escolares. Segundo o autor, sob essa perspectiva, os professores também são produtores de teorias e contribuem com boas práticas de ensino e, assim, a universidade não é vista como o único centro de produção de conhecimento sobre o ensino, o que vai ao encontro da pesquisa de Tardif (2014).

Um dos primeiros autores a tratar sobre reflexão foi o filósofo norte-americano John Dewey, que propôs a distinção entre ação rotineira e ação reflexiva. Para o autor, “a reflexão era vista como um processo cognitivo deliberado e ativo, envolvendo sequências de ideias interconectadas, que dessem conta das crenças e conhecimentos subjacentes às ações”. (DEWEY, 1993 *apud* LIBERALI, 1999, p. 13). O pesquisador Donald Schön expandiu esse conceito de reflexão e, em seus estudos, retratou o profissional prático-reflexivo como sendo o ator principal na sua própria formação. (SCHÖN, 1983; 2000). Para Zeichner e Liston (2014, p. 5), considerar o professor um prático reflexivo implica compreender que esse profissional pode propor e resolver problemas relacionados à sua prática educacional.

Segundo Schön (2000, p. 31), a expressão *conhecimento-na-ação* refere-se “aos tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes”, isto é, às *performances* observáveis, tais como andar de bicicleta e fazer um cálculo matemático. Nesse caso, o conhecimento está na própria ação, é evidenciado na *performance* e caracteriza-se pelo fato de não ser possível descrever verbalmente a atividade. Em relação à *reflexão-na-ação*, o autor afirma que essa é a capacidade de pensar sobre algo enquanto fazemos a ação. Em outras palavras, enquanto uma situação está ocorrendo, uma pessoa pode pensar acerca dessa ação, refletir enquanto a executa e interferir no contexto. Por fim, o autor descreve a *reflexão-sobre-a-ação* como a análise que o profissional realiza *a posteriori* sobre a sua própria ação.

De acordo com Farrell (2012), esse pesquisador extrapolou o conceito de reflexão, indo além de questionamentos cotidianos sobre uma situação específica para uma maneira mais

rigorosa de pensamento, pois o profissional analisa regularmente um problema observado em sua prática a fim de buscar uma solução. O trabalho de Schön contribui sobremaneira com estudos sobre o desenvolvimento profissional. No entanto, o estudioso não se dedicou especificamente ao ofício do professor.

Philippe Perrenoud, sociólogo suíço, trata sobre reflexão na prática docente e tem como um de seus interesses de pesquisa a profissionalização docente. O autor propõe que a prática reflexiva do professor compreende a *reflexão durante o calor da ação*, a *reflexão distante do calor da ação* e a *reflexão sobre o sistema de ação*. Nesta tese, será apresentada, a seguir, a *reflexão durante o calor da ação* e a *reflexão distante do calor da ação*.

- a) *Reflexão durante o calor da ação*: diz respeito às microdecisões que ocorrem durante a ação pedagógica, sem que haja muito tempo para refletir, como no caso de começar um novo capítulo no final da aula ou lidar com um problema tecnológico que surge no momento da prática. Por ser um tipo de reflexão que não necessariamente requer uma descrição por ocorrer no nível da ação, ela é muito mais difícil de ser identificada pelo observador.
- b) *Reflexão distante do calor da ação*: refere-se ao momento em que o docente reflete sobre o que aconteceu, sobre o que fez e também sobre os resultados da sua ação. De acordo com o autor, a *reflexão distante do calor da ação* pode ser retrospectiva e prospectiva. A retrospectiva ocorre após uma tarefa ou interação e tem como objetivo avaliar a ação pedagógica caso ela ocorra novamente. Segundo Perrenoud (2002), a reflexão prospectiva acontece quando o professor planeja uma nova tarefa ou adianta um acontecimento.

Em seu estudo, Perrenoud (2002) descreve os *fatores motivadores* que promovem a reflexão, a saber: um problema a resolver, uma autoavaliação da ação; a formação e a construção de saberes; e a vontade de compreender o que está acontecendo. O autor argumenta que a reflexão é inerente a um contexto específico e, por isso, pode ser relatada por meio de *episódios reflexivos*. Dentre os possíveis episódios reflexivos descritos pelo autor, estão: (a) agitação da turma; (b) falta de participação; (c) resultado de uma prova; (d) chegada de um novo aluno; e (e) resistência dos alunos. Em relação à formação inicial, Perrenoud afirma o seguinte:

a formação de bons principiantes tem a ver acima de tudo com a formação de pessoas capazes de evoluir, de aprender de acordo com a experiência, refletindo sobre o que gostariam de fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre os resultados de tudo isso. [...] a formação inicial tem de preparar o futuro professor para refletir sobre sua prática, para criar modelos e para exercer capacidade de observação, análise, metacognição e metacomunicação. (PERRENOUD, 2002, p. 17).

Para o autor, a prática reflexiva implica um *habitus*; logo, “um ‘professor reflexivo’ não para de refletir a partir do momento em que consegue sobreviver na sala de aula, no momento em que consegue entender melhor suas tarefas e em que sua angústia diminui”. (PERRENOUD, 2002, p. 43). Em outras palavras, a prática reflexiva pode se tornar um comportamento permanente, transcendendo a formação universitária dos licenciados e, conseqüentemente, a análise crítica pode fomentar o desenvolvimento profissional desses professores.

Para Zeichner e Liston (2014), o professor está comprometido com a prática reflexiva quando questiona os objetivos e as suposições que orientam o seu trabalho e considera o contexto educacional no qual está inserido. Nesse sentido, Imbernón (2011) afirma que é necessário formar o professor como prático-reflexivo, isto é, o profissional que, ao se deparar com situações incertas, busca a análise como uma forma de decidir e interferir nessas situações, o que propicia o surgimento de novos discursos teóricos e possibilidades de formação.

Algumas pesquisas propõem etapas para a prática reflexiva na formação de professores, como é o caso do estudo de Jay e Johnson (2002), que descreve a tipologia da reflexão. As autoras dividiram-na em três dimensões – descritiva, comparativa e crítica – e propuseram perguntas para orientar cada nível, o que pode ser observado no Quadro 1.

Quadro 1 – Tipologia da reflexão: dimensões e questões norteadoras

| Dimensão | Definição | Questões guia |
|-----------------------------|--|--|
| Reflexão descritiva | O tópico para reflexão é estabelecido. | O que está acontecendo? Isso está funcionando e para quem? Para quem não está funcionando? Como eu sei? Como estou me sentindo? Com o que eu estou satisfeito e/ou preocupado? |
| Reflexão comparativa | O assunto é analisado à luz de diferentes perspectivas. | Quais são as visões alternativas do que está acontecendo? Como posso melhorar o que não está dando certo? Se há uma meta, quais são outras maneiras de cumpri-la? |
| Reflexão crítica | Algumas sugestões são apresentadas com base no que foi exposto nas dimensões descritiva e comparativa. | Quais são as implicações da questão quando vistas dessas perspectivas alternativas? Como esse processo reflexivo informa e renova a minha perspectiva? |

Fonte: Jay e Johnson (2002, p. 77).

Segundo as autoras, a tipologia da reflexão, apresentada no Quadro 1, pode contribuir com a prática reflexiva, pois “primeiramente, ajuda os alunos a olharem para uma situação no seu todo, apresentando uma ampla gama de questões. Em segundo lugar, ajuda os alunos a repensarem profundamente sobre os assuntos por meio das três dimensões de pensamento”. (JAY; JOHNSON, 2002, p. 80, minha tradução). Contudo, as autoras destacam que o processo de reflexão não deve ser compreendido como algo linear, como pode insinuar a tipologia apresentada neste Quadro.

Outro estudo que trata sobre reflexão no ofício do professor é o de Richards (1991). Segundo o autor, a reflexão (ou reflexão crítica) é o processo de resgatar uma experiência anterior, e essa atividade envolve examinar e avaliar a experiência como uma maneira de planejar e agir. Em seu estudo, Richards afirma que o processo crítico reflexivo consiste em três etapas, as quais são apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Etapas do processo crítico reflexivo

| | | |
|----------------|------------------------------|--|
| Etapa 1 | O evento em si | Episódio real de ensino, como uma lição ou outro evento de instrução. |
| Etapa 2 | Retomada do evento | Relato do evento, sem explicação ou avaliação. O evento pode ser retomado, por exemplo, por meio de descrição escrita do evento ou gravação em áudio e/ou vídeo do evento. |
| Etapa 3 | Revisão e resposta ao evento | Retorno e análise do evento. Nesta fase, o evento é analisado em profundidade e algumas perguntas podem ser feitas sobre a experiência. |

Fonte: Richards (1991).

A tipologia da reflexão proposta por Jay e Johnson assemelha-se ao processo crítico reflexivo descrito por Richards (1991). Conforme o Quadro 2, no primeiro momento, há a definição de um evento que será analisado. Em seguida, na segunda etapa, esse episódio é retratado. Na última etapa, o evento é analisado e discutido. Segundo o autor, esse processo pode ser observado por meio de diferentes estratégias como:

- a) Observação por pares: os professores veem a prática uns dos outros para analisar outros estilos de ensino e, assim, fomentar uma reflexão crítica da sua própria prática;
- b) Relatos escritos de experiências: os professores escrevem relatos de experiências pessoais;
- c) Autorrelatos: o professor individualmente (ou em grupo) preenche um inventário ou um *checklist*, indicando as práticas de ensino utilizadas em uma aula ou em um período de tempo;
- d) Autobiografias: o professor escreve suas impressões sobre a sua experiência educacional, que, posteriormente, é compartilhada com seus pares para ser discutida e comentada;
- e) Escrita de um diário: o professor faz relatos regulares de seu aprendizado ou experiências de ensino, anotando o que fez, bem como descrevendo os eventos, sendo que essas anotações podem ser utilizadas para reflexão posterior;
- f) Conservação de um diário colaborativo: um grupo de professores escreve um diário em conjunto a fim desenvolver uma visão crítica e reflexiva acerca do seu ensino;
- g) Gravação de aulas: o professor grava um momento da sua aula para analisar futuramente; segundo o autor, essa técnica pode ser mais eficaz que o diário e o autorrelato, pois estes não capturam todos os momentos no processo do ensino.

As abordagens propostas por Richards (1991) incluem processos individuais, como a escrita de um diário, e processos coletivos, como a observação entre pares e a escrita de um diário colaborativo. Nesse sentido, alguns estudos como o de Nguyen e Ngo (2017), o de Mann e Walsh (2013) e o de Walsh e Mann (2015) defendem que a reflexão deve ocorrer em conjunto, em vez de individualmente. Nguyen e Ngo (2017) apontam que uma reflexão individual pode gerar um sentimento de solidão, ao passo que a reflexão dialógica faz com que os professores percebam que a colaboração pode promover o desenvolvimento profissional.

Em consonância, Mann e Walsh (2013) e Walsh e Mann (2015) defendem que a prática reflexiva deve ser dialógica, baseada em dados e colaborativa. Os autores alegam que a reflexão crítica com outro par pode contribuir com o desenvolvimento profissional do professor. A partir disso, os autores propõem uma divisão da prática reflexiva em três partes:

- a) prática reflexiva conduzida por dados:¹² o professor discute a sua prática com outro profissional, tendo como base dados gerados por ele mesmo. Esses dados, apontam os autores, devem ser gravações ou transcrições das aulas desses profissionais envolvidos na prática reflexiva, pois há um engajamento maior por parte dos professores quando eles podem utilizar dados da sua prática;
- b) prática reflexiva dialógica:¹³ os autores defendem que a reflexão deve ocorrer sempre em interação com outro profissional, pois, por meio da interação com pares, novas ideias e descobertas podem surgir;
- c) instrumentos apropriados para a prática reflexiva,¹⁴ o que é desdobrado em dois aspectos: (a) auto-observação *ad hoc*:¹⁵ isto é, o professor usa outro recurso que não a gravação ou transcrição para refletir sobre a prática; e (b) recordação estimulada,¹⁶ ou seja, quando os professores envolvidos na prática reflexiva utilizam seus dados gravados em vídeo para discutir o que estão assistindo.

Segundo Zeichner (2008), embora, na última década, as pesquisas sob a perspectiva da reflexão tenham discutido o papel das CoPs no aprendizado docente, o foco ainda recai no indivíduo. Conforme o autor pontua, são escassas as pesquisas com “ênfase sobre a reflexão como uma prática social que acontece em comunidades de professores que se apoiam mutuamente e em que um sustenta o crescimento do outro”. (ZEICHNER, 2008, p. 543). Tendo isso em vista, pesquisas como a proposta nesta tese contribuem para compreender como a participação em práticas sociais de CoPs¹⁷ fomenta a formação docente.

Nesta seção, debruçei-me sobre os saberes docentes, explicitarei meu entendimento de desenvolvimento profissional de professores e apresentei a perspectiva do profissional prático reflexivo. Na próxima subseção, apresento algumas informações sobre formação inicial e formação continuada e, por fim, um relatório da FCC, buscando retratar a formação como um processo contínuo.

¹² No original: Data-led reflective practice. (WALSH; MANN, 2015; MANN; WALSH, 2013).

¹³ No original: Dialogic RP. (WALSH; MANN, 2015; MANN; WALSH, 2013).

¹⁴ No original: Appropriate tools for RP. (WALSH; MANN, 2015; MANN; WALSH, 2013).

¹⁵ No original: Ad hoc self-observation. (WALSH; MANN, 2015; MANN; WALSH, 2013).

¹⁶ No original: Stimulated recall. (WALSH; MANN, 2015; MANN; WALSH, 2013).

¹⁷ Termo que será discutido na Seção 2.3, p. 59.

2.1.2 Formação de professores: um processo permanente

Conforme a Resolução CNE/CP nº 1/2002, a formação de professores para atuar na educação básica deve ocorrer em “nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena” (art. 1º) e é denominada de formação inicial. A legislação vigente – Resolução CNE nº 2 (BRASIL, 2015) – prevê a seguinte estrutura para os cursos de formação inicial em nível superior: mínimo de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, com duração mínima de oito semestres ou quatro anos, divididos em:

- a) 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- b) 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado;
- c) 2.200 horas, pelo menos, dedicadas às atividades formativas; e
- d) 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes.

A formação para o exercício no magistério é considerada um processo de longo prazo que não deve se encerrar na formação inicial. Assim, há a formação continuada, destinada a profissionais já habilitados que desejam continuar se desenvolvendo profissionalmente. De acordo com a LDB (BRASIL, 1996), art. 62, a formação continuada deve ser ofertada nos próprios locais de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, considerando também o seguinte:

compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, Resolução CNE nº 2/2015, art. 16).

Em seu estudo sobre formação continuada, Moriconi e colaboradoras (2017) realizaram uma revisão de quatro estudos que avaliaram a eficiência de programas de formação continuada. As autoras consideram iniciativas de formação continuada eficazes:

quaisquer tipos de ações de formação continuada para as quais foi encontrado algum tipo de evidência de que a participação dos professores nessas experiências teria produzido resultados positivos sobre os próprios professores – traduzidos na melhoria de seus conhecimentos, práticas ou atitudes profissionais – ou sobre os seus alunos – traduzidos na melhoria de aspectos cognitivos, como seus conhecimentos acadêmicos ou não cognitivos, como suas atitudes frente aos estudos, por exemplo. (MORICONI *et al.*, 2017, p. 15).

As autoras observaram cinco características recorrentes de iniciativas eficazes em formação continuada de professores, são elas:

- a) foco no conhecimento pedagógico do conteúdo, isto é, “uma fusão especial entre o conhecimento do conteúdo específico e o conhecimento pedagógico, sendo, portanto, algo exclusivo da docência” (MORICONI *et al.*, 2017, p. 28);
- b) métodos ativos de aprendizagem, entendidos aqui como atividades, em geral, realizadas em sala de aula, nas quais os alunos são envolvidos no processo de aprendizagem, diferentemente das tradicionais aulas expositivas, em que os alunos apenas recebem passivamente o conteúdo. Segundo a revisão de literatura das autoras, apenas Garet *et al.* (2001) sistematizaram as oportunidades de aprendizagem ativa, sendo elas: (i) observar e ser observado (os professores observam profissionais mais experientes e são observados a fim de receberem *feedbacks*); (ii) planejar como novos materiais e novas estratégias de ensino serão empregados em sala de aula (transportar as ideias discutidas na formação para o contexto do professor); (iii) rever o trabalho de estudantes (revisitar e discutir as respostas dos estudantes a fim de compreender suas estratégias e raciocínios, bem como diagnosticar possíveis dificuldades e elaborar tarefas condizentes ao nível dos aprendizes); e (iv) apresentar, liderar e escrever (“oferecer oportunidades para os docentes fazerem apresentações, liderarem discussões e produzirem trabalhos escritos” – MORICONI *et al.*, 2017, p. 32);
- c) participação coletiva: refere-se a um grupo de professores da mesma escola que atuam na mesma etapa de ensino, série ou disciplina que “participam ativa e conjuntamente de uma experiência de formação continuada – em oposição a uma participação individual de professores em uma conferência ou *workshop*, por exemplo” (MORICONI *et al.*, 2017, p. 34);
- d) duração prolongada: não há um consenso sobre o que seria a duração ideal. Contudo, de acordo com os estudos revisados por Moriconi e colaboradoras (2017), o único

ponto em comum é a duração não adequada, definida como “eventos de um dia, ocorridos de forma esporádica e isolada entre eles, sem o acompanhamento posterior por parte dos formadores” (MORICONI *et al.*, 2017, p. 38;

- e) coerência: entendida aqui como a coerência entre a formação continuada e “as políticas educacionais que incidem sobre a formação inicial, currículo, avaliações externas, livro didático etc.; o contexto da escola, suas prioridades e objetivos; os conhecimentos, experiências e necessidades dos docentes; os achados de pesquisas recentes; as recomendações das associações profissionais” (MORICONI *et al.*, 2017, p. 40).

Apesar de a legislação distinguir a formação inicial da formação continuada, a formação de professores, especialmente de línguas adicionais, pode ser considerada um processo híbrido, uma vez que muitos docentes de línguas iniciam os cursos de graduação em licenciatura já tendo atuado como professores, sobretudo em cursos de idiomas. Entretanto, essa não é uma característica única dos cursos de Letras. Segundo Diniz-Pereira,

este termo [formação inicial] não se adequa à realidade de várias regiões brasileiras, pois, como se sabe, existe ainda no país um grande contingente de pessoas que, ao ingressar em um curso ou programa de formação docente, em uma IES, já atua no magistério há vários anos. (DINIZ-PEREIRA, 2007, p. 86).

Em virtude dessa experiência docente prévia dos alunos matriculados em cursos de licenciatura, Sabota (2010) propõe o uso da expressão “formação universitária”, definindo-a como a etapa de formação realizada em cursos de graduação de uma IES. Paralelamente à experiência prévia no magistério, há diversos programas institucionais que inserem os licenciandos em sala de aula antes mesmo de iniciarem o estágio curricular. Entre eles, estão o PIBID e o RP.

No caso da universidade na qual os dados deste estudo foram gerados, além desses dois programas, os alunos podem vivenciar a docência por meio dos seguintes programas: Programa de Educação Tutorial (PET), Núcleo de Ensino de Línguas, Monitoria Acadêmica, Idiomas sem Fronteiras (IsF)¹⁸ e Programa de Português para Estrangeiros (PPE). Esses são espaços em que os participantes desta tese, os alunos da licenciatura em Letras, têm de atuar como docentes,

¹⁸ Os detalhes desse Programa estão disponíveis em: <<http://isf.mec.gov.br/programa-isf/entenda-o-isf>>. Acesso em: 17 jan. 2020.

mesmo antes de concluírem a chamada formação inicial e, em muitos casos, antes mesmo de iniciarem o estágio docente. Logo, retomando o título desta subseção, a formação docente pode ser vista como um processo permanente (IMBERNÓN, 2011; VILLEGAS-REIMERS, 2003), pois começa antes mesmo de o futuro professor iniciar a formação universitária e perpassa toda a sua vida profissional.

Na próxima subseção, discorro sobre a formação de professores de línguas, especialmente no que diz respeito à formação de professores de inglês, foco desta tese.

2.1.3 Formação de professores de línguas adicionais

A expressão “formação de professores de línguas”, de acordo com Vieira-Abrahão (2012), surge na década de 80 como uma oposição ao conceito de treinamento, visando a uma nova forma de considerar os cursos de formação na área. Segundo Leffa (2008, p. 355), treinamento é “a preparação para executar uma tarefa que produz resultados imediatos”. O autor ilustra o conceito de treinamento com um exemplo proveniente de cursos de idiomas, que treinam seus futuros professores para utilizarem determinado material didático.

O cerne, portanto, é treinar o professor para usar o material em questão. Nesse cenário, quando o material for substituído, o professor precisará realizar um novo treinamento. Em contrapartida, para o autor, a formação procura refletir sobre as razões pelas quais determinadas ações são realizadas, procurando fundamentar essa reflexão na teoria. Leffa (2008), então, argumenta que, enquanto o treinamento foca no presente, a formação olha além. A respeito do assunto, o autor considera que

a formação de um professor de línguas estrangeiras envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina, e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula. (LEFFA, 2008, p. 354).

Gimenez e Cristovão (2004, p. 93) argumentam que o professor não aplica teorias por ser um profissional que “reconstrói a experiência a partir de construtos teóricos em um processo dinâmico em que as ações não são totalmente previsíveis”. Esse entendimento vai ao encontro de pesquisas como as de Celani (2010), Imbernón (2011), Jardimino e Barbosa (2012), Pimenta e Lima (2012), Tardif (2014), Villela (2012) e Zeichner (2008), já citadas nesta tese. Nesse sentido, Moita Lopes (1996 *apud* GIMENEZ, 1998) vê a reflexão crítica sobre a própria prática como um fator fundamental na formação inicial de professores de línguas.

Contudo, Gimenez, Arruda e Luvuzari (2004) apontam que são escassos os trabalhos que discorrem sobre reflexão na formação de professores de línguas. Em seu estudo, as autoras fizeram um levantamento em enciclopédias e periódicos que abordam a formação reflexiva de professores de LI e identificaram alguns procedimentos e métodos da literatura na área, os quais são descritos no Quadro 3.

Quadro 3 – Procedimentos e métodos na formação reflexiva de professores de LI

| Procedimentos e métodos | Descrição |
|---|--|
| Diários reflexivos | Caracteriza-se como a produção escrita sobre a própria prática desenvolvida pelos professores. A escrita se dá em nível metacognitivo por requerer que explicitem o que sabem, o que fazem e por que fazem desta maneira. Este instrumento pode ser analisado quanto a forma ou ao conteúdo da linguagem. A escrita é guiada pelos níveis sugeridos por Smyth (1992): Descrever (o que faço?), Informar (qual o significado de minhas ações?), Confrontar (como me tornei assim?) e Reconstruir (como posso fazer as coisas de modo diferente?). |
| Diários reflexivos ou introspectivos | Compreende 5 fases, segundo Bartlett (1990): mapear, informar, contestar, avaliar e agir. Mapear (observar e coletar evidências sobre a própria prática), Informar (retomar registros anteriores para explicar porque o ensino ocorreu da forma que ocorreu), Contestar (questionar ideias e estruturas que embasam a prática observada, buscando inconsistências, contradições), Avaliar (buscar caminhos consistentes, alternativas de ação), Agir (colocar em prática novas ideias). |
| Questionários | Composto por perguntas que visam a “avaliar criticamente sua maneira de ensinar, decidir se aspectos da sua prática devem ser mudados e desenvolver estratégias para essas mudanças, monitorando seus efeitos para implementá-las”. (Liberali, 2000). |
| Sessões reflexivas | Reuniões entre o professor e os profissionais em pré-serviço ou em serviço nas quais se procura descrever as ações desenvolvidas em sala de aula: considerar as adequações dessas ações ao contexto de ensino: explicitar os pressupostos que estão por detrás dessas ações e a origem desses pressupostos; analisar as possíveis incongruências entre seu pensar e seu agir; refletir sobre as consequências de seu trabalho no aluno e na sociedade; sugerir encaminhamentos para sua prática. |
| Observação de aulas e sessões de visionamento | Instrumento voltado para a coleta de informações em determinada sala de aula. Pode ocorrer via recursos de áudio, vídeo ou com a presença de outro profissional da área (peer observation). Nesta última é proposto que o observador se limite a assistir e coletar dados para que então com auxílio deste ‘outro olhar’ o professor possa compará-lo a sua visão do que ocorre na sala e repensar sua prática. |

Fonte: Gimenez; Arruda; Luvuzari (2004, p. 3).

As estratégias descritas no Quadro 3 demonstram que o profissional reflexivo desenvolve saberes sobre a prática por meio de questionamentos. (GIMENEZ; ARRUDA; LUVUZARI, 2004, p. 1). Os dois primeiros procedimentos apresentados (a saber, diário reflexivo e diário reflexivo ou introspectivo) se assemelham, pois o professor faz uma análise individual da sua própria prática para, então, agir sobre ela. No questionário, as perguntas orientam a análise do profissional para que ele possa repensar e agir sobre suas ações.

Já a sessão reflexiva é entendida como um processo colaborativo entre pares, no qual um professor descreve a sua aula e, juntos, os dois profissionais analisam, refletem e propõem sugestões para a prática. Por fim, a observação de aula e a sessão de visionamento podem ser realizadas por meio de geração de dados audiovisuais ou de observação de outro profissional; logo após, os dois profissionais comparam o que o professor acha que faz com o que, de fato, faz para que, assim, possam refletir e sugerir mudanças para a prática. Os dois últimos procedimentos, isto é, a sessão reflexiva e a observação de aula e sessão de visionamento, assemelham-se às estratégias propostas por Mann e Walsh (2013) e Walsh e Mann (2015), nas quais a reflexão baseia-se em dados e ocorre por meio da cooperação entre profissionais da área.

Ao tratar sobre a formação entre pares, Garcez e Schlatter (2017, p. 18) apontam que a formação reflexiva deve promover o desenvolvimento de professores autores e ser pautada na interlocução entre pares, na produção e no compartilhamento de materiais utilizados em suas aulas, bem como no relato reflexivo de práticas pedagógicas. Para a escrita desse relato, os autores sugerem que os professores gerem dados por meio de diários e fotos. Além disso, propõem três etapas para a elaboração desse documento, sendo elas: planejamento, escrita e reescrita.

Primeiramente, no planejamento, o professor define qual episódio deseja refletir e compartilhar com seus colegas. Na fase da escrita, três aspectos podem guiar a produção desse documento, sendo eles: (i) a voz de professor-autor-formador; (ii) os interlocutores, colegas professores-autores; e (iii) a abrangência do tema e das informações necessárias para a reflexão proposta. (SCHLATTER; GARCEZ, 2017, p. 17).

Por fim, tem-se a reescrita, por meio da qual o professor pode aprimorar o texto com a ajuda de pares, alunos ou outras pessoas interessadas no assunto. Garcez e Schlatter (2017) afirmam que, ao sistematizar a escrita de um relato de prática, o educador analisa e reflete sobre a sua própria experiência docente situada, tornando-se protagonista na sua formação e na de seus colegas por meio de relatos, assumindo, assim, a identidade de professor-autor-formador.

No que diz respeito à formação de professores de línguas, especificamente LI,

observamos algumas diferenças dos outros idiomas devido ao caráter global que o inglês assumiu nos últimos anos. Pesquisas recentes, como as de EL Kadri e Gimenez (2013) e de Gimenez (2015), têm discutido as consequências dessas mudanças para a área de formação de professores de LI, pois o inglês está na primeira posição como o idioma mais falado no mundo, seja como primeira língua, língua oficial, segunda língua ou língua adicional, somando mais de um bilhão e meio de usuários. Em outras palavras, com o advento da globalização e das novas tecnologias da informação, há uma aproximação das diversas partes do mundo, acarretando uma nova forma de agir e de se relacionar.

Nessa nova realidade, os objetivos dos aprendizes de inglês podem variar desde jogar um jogo *online* e interagir com um *youtuber* até realizar uma reunião no Brasil em inglês ou escrever um resumo para um congresso internacional, que ocorrerá em um país que não tem o inglês como língua materna, segunda língua ou língua oficial. Essas características trazem implicações para a formação de professores de inglês, tendo em vista que as pessoas que estudam o idioma não estão necessariamente interessadas nos países nos quais o inglês é língua materna ou nas variantes de prestígio, como é o caso do inglês americano e do britânico.

A visão do inglês como língua franca repercute na sala de aula, pois permite ensinar a língua inglesa partindo da realidade do aluno para que ele atue em seu próprio contexto com o idioma. Essa noção já era discutida em 2009 no Referencial Curricular do Estado do Rio Grande do Sul, em Lições do Rio Grande.¹⁹ De acordo com o documento, a aprendizagem de uma língua adicional pressupõe que os educandos tenham acesso a atividades que sejam significativas para eles e, por isso, o ensino deve ocorrer a partir de práticas sociais letradas e a aprendizagem deve ser entendida como aprender para agir no agora.

Na próxima seção, apresento pesquisas sobre formação de professor no Estágio de docência.

2.1.4 Formação de professores no Estágio Curricular Supervisionado

Nesta seção, discorro sobre pesquisas realizadas dentro do componente curricular estágio docente. Início apresentando pesquisas sobre o estágio docente em outras áreas do conhecimento e concluo com trabalhos na área de línguas.

Busher e colaboradores (2015) conduziram um estudo em três universidades da Turquia e da Inglaterra sobre a prática de ensino nas escolas. Nessa pesquisa, 480 alunos-professores

¹⁹ Disponível em: <https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf>. Acesso em: 16 set. 2016.

responderam a um questionário com perguntas fechadas e abertas. Além disso, um grupo pequeno de participantes envolvidos com a prática de ensino, a citar, alunos-professores, professores universitários e professores das escolas, participou de entrevistas semiestruturadas. Os autores observaram que, para os alunos-professores participantes dessa pesquisa, o mais importante era estar inserido nas práticas de sala de aula e da escola, e não apenas observando, e que a possibilidade de refletir sobre a sua prática contribuiu com o seu desenvolvimento profissional.

No contexto brasileiro, o estudo de Feldkercher (2011) investigou o estágio curricular nos cursos de licenciatura em matemática a distância e presencial de uma universidade federal no sul do Brasil. A autora realizou entrevistas semiestruturadas com 19 sujeitos de pesquisa: quatro professores orientadores de estágio, doze alunos-estagiários (sendo seis do curso presencial e seis do curso a distância) e três coordenadoras dos polos de Educação a Distância (EAD). Segundo a autora, na universidade na qual os dados foram gerados, os alunos-estagiários são acompanhados por um professor de matemática e um professor da educação.

Em relação à orientação de estágio, a autora descreveu que esses encontros ocorrem, geralmente, sob demanda dos estagiários. Ademais, os participantes da pesquisa afirmaram que a responsabilidade pelo acompanhamento recai sobre o professor do curso de matemática. Ainda, a autora demonstrou que, no curso de matemática presencial, a orientação ocorre somente se o aluno agendar um horário, ao contrário do curso à distância, no qual o aluno tem a possibilidade de se comunicar com o orientador via tecnologias e ainda conta com os coordenadores de polos e tutores para auxiliá-lo. A autora conclui que os discentes do curso a distância têm maiores oportunidades de orientação e recebem um acompanhamento mais próximo do que os do curso presencial.

Em relação à formação de professores de línguas adicionais, Gimenez e Ramos (2014) investigaram o ECS de Inglês por meio de cinco trabalhos acadêmicos finais de discentes que desenvolveram o estágio no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Neste estudo, os alunos-professores elaboraram e conduziram o curso *online* “*A short history of the English language*” (SHEL), dividido em cinco módulos. Cada aluno-professor era responsável por realizar a tutoria em um módulo, sendo auxiliado pelos colegas apenas quando necessário. Com base nas análises e conclusões dos trabalhos acadêmicos dos alunos-professores, as autoras afirmaram que a participação ativa em todas as etapas do curso *online* permitiu que os alunos-professores refletissem acerca dessa experiência com base na literatura lida. Além disso, para as autoras, reconhecer as lacunas e as melhorias na produção e implementação do curso *online* foram indícios de que essa experiência contribuiu para a compreensão dos fatores envolvidos

na educação a distância com uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

No contexto de formação de professores de línguas adicionais, Sabota (2010) realizou um estudo de caso, no qual investigou a sua sala de aula durante seis meses. Os dados foram gerados na disciplina de “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado” e o estudo contou com a participação de oito alunas de português/inglês. Os dados consistiram em questionário para traçar o perfil das alunas, notas de campo das aulas ministradas pela pesquisadora e gravação em áudio das sessões de *feedback*.

A autora conceituou as sessões de *feedback* como o momento após a aula ministrada pela estagiária e observada pela professora no qual as duas participantes discutem a lição. De acordo com Sabota (2010), ela, como professora-pesquisadora, buscou não emitir julgamentos durante os *feedbacks* e, assim, procurou fomentar a reflexão das alunas. A autora (2010, p. 76) concluiu que as sessões de *feedback* foram colaborativas e as alunas-estagiárias iniciavam suas reflexões com o auxílio da professora-pesquisadora.

A pesquisa de Drey e Guimarães (2016, p. 26) discutiu a emergência da profissionalidade, isto é, “como e em que momento de sua formação um aluno de licenciatura passa a assumir-se (e a agir) como professor”. Para isso, os dados foram gerados no ECS de português de um curso de licenciatura em Letras. Embora a pesquisa tenha contado com a participação de quatro alunas-professoras, que não possuíam experiência prévia docente, as autoras apresentaram os dados de apenas uma das participantes. A análise de dados contou com textos-base do trabalho docente (por exemplo, os planos de ensino), gravações em áudio e vídeo das aulas das alunas-professoras, e entrevistas. De acordo com as autoras, a profissionalidade docente não ocorreu devido à aprovação na prática de ensino ou à conclusão do curso de licenciatura, mas emergiu “a partir da co-construção de suas ações como docente nas interações com os alunos”. (DREY; GUIMARÃES, 2016, p. 40).

No que se refere ao Estágio de Letras Inglês, Villela (2012) analisou oito encontros de orientação com duas alunas estagiárias. A autora, professora de inglês no Ensino Fundamental e no Ensino Médio em um Colégio de Aplicação (CaP), gravou em vídeo o acompanhamento dado para duas licenciandas que estagiaram em suas turmas, sendo, assim, pesquisadora e pesquisada. Posteriormente, a pesquisadora realizou sessões de visionamento individualmente com cada uma das participantes.

Dentre os achados da autora, ela mostrou que há uma lacuna entre a graduação e o estágio no CaP e, assim, as duas licenciandas se basearam nos saberes trazidos da sua experiência anterior à licenciatura, isto é, nos conhecimentos dos anos de alunas de educação básica. Conforme Villela (2012), o licenciando deve ter a oportunidade de vivenciar o trabalho

docente, e não apenas observar. Para a autora, as pessoas envolvidas no estágio docente devem proporcionar espaços nos quais o licenciando consiga “exercer a sua autonomia e a sua reflexão crítica para que possa, futuramente, ser capaz, ele mesmo, de lançar um novo olhar sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre a sua função como educador”. (VILLELA, 2012, p. 194).

O estudo conduzido por Reichmann (2014), analisou as vozes docentes que emergem nos textos produzidos por alunos-professores no ECS do Curso de Letras Estrangeiras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), refletindo sobre o papel do professor colaborador. A pesquisa, que contou com a análise de relato fotobiográfico, relato pós-observação e o relatório de estágio de cinco alunos-professores, revelou que o professor colaborador teve um papel de formador para os futuros docentes.

Outro estudo da mesma autora (REICHMANN, 2012), analisou fragmentos de relatos autobiográficos de dois alunos-professores no ECS da mesma IES e buscou responder às seguintes perguntas de pesquisa: “quais as principais vozes enunciativas que emergem em relatos autobiográficos desencadeados por fotobiografias escolares – e o que dizem sobre si e sobre a escola?”. (REICHMAN, 2012, p. 934). A análise de dados revelou que as principais vozes enunciativas identificadas foram: (i) vozes de personagens/alheias, situadas no passado, a citar um ex-professor e uma mãe; (ii) vozes de personagens/de si mesmo no passado, como ex-alunos, e no futuro, como profissionais docentes; e (iii) voz de autor no presente, como professores em formação. Em relação à escola pública, essa foi vista “ora como uma agência de letramento – engajada, acolhedora, estimulando inclusão e participação, ora como uma instituição caótica, descompromissada e hostil”. (REICHMAN, 2012, p. 946).

Dois estudos analisaram as observações de aula no Estágio de Letras Inglês. A primeira pesquisa conduzida por Biazzi e colaboradoras (2011) investigou, por meio de questionários, a experiência dos professores participantes no estudo acerca do papel da observação de aulas em dois momentos distintos: no passado, enquanto alunos-professores e, atualmente, como professores supervisores. Enquanto alunos-professores, os dados revelaram que os participantes tinham uma visão tecnicista da formação de professores, visto que a observação das aulas era centrada na estrutura das aulas, na metodologia utilizada e nos pontos negativos e positivos da lição. As autoras apontaram que a observação era entendida como “instrumento coercivo que visa a uma avaliação tanto do comportamento do professor, da metodologia que ele emprega como da estrutura de sua aula”. (BIAZI *et al.*, 2011, p. 69).

Já na posição de professores supervisores, que têm suas práticas observadas, os participantes mencionaram como crítica o fato de a escola ser espaço para cumprir as exigências

do Estágio, sem ter um trabalho integrado, que a beneficie. Além disso, os professores supervisores também mencionaram a questão do constrangimento e desconforto com as observações, uma vez que estariam sendo avaliados pelos alunos-professores. Ainda mencionaram que a observação é importante para que o aluno-professor possa vivenciar a prática. Com base nos dados, as autoras afirmam que a observação permanece igual ao longo dos anos, isto é, fazem-se avaliações do trabalho prático do docente. Levando em consideração os resultados encontrados, as autoras apontam que

a observação, nesse sentido, pode ser reconceituada como uma dentre as muitas atividades que tornam possível um olhar coletivo sobre a prática pedagógica não com a finalidade de objetificar os sujeitos, e sim de propiciar condições para as transformações oriundas de novos entendimentos do que seja ensinar uma língua estrangeira em sala de aula. (BIAZI *et al.*, 2011, p. 76).

A segunda pesquisa foi realizada por Tonelli (2016), que analisou dois espaços pouco explorados no ECS de Letras Inglês: o ensino de inglês para crianças e o ensino para alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Os dados foram gerados a partir da reflexão de quatro alunos-professores sobre as suas observações de aula nesses contextos no dia anterior ao início do período de regência. Os dados revelaram que, para os participantes, o período de observação foi relevante, pois estavam pouco familiarizados com esses contextos de ensino. Ademais, por terem escolhido o contexto que desejavam atuar no Estágio, os alunos-professores demonstraram maior comprometimento e motivação para o desenvolvimento das atividades. Por fim, os dados apontam que a interação entre alunos-professores, seus pares e seus supervisores ao longo do estágio foram momentos favoráveis para a reflexão sobre as atividades desenvolvidas.

Os estudos apresentados nesta subseção contribuem com a discussão sobre formação de professores no Estágio Curricular Supervisionado. Nesse sentido, esta pesquisa pretende contribuir com os estudos sobre formação de professores no ECS, especificamente para a área de Linguística Aplicada, campo em que esta pesquisa se insere, ao analisar o que é fazer uma aula de estágio no contexto investigado. Na próxima seção, abordo o papel da orientação na formação de professores.

2.2 OS MOMENTOS DE ORIENTAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Conforme abordado previamente, nos últimos anos, o entendimento sobre a formação de professores passou de uma formação tecnicista, na qual os docentes deveriam dominar

conhecimentos teóricos para replicá-los, para uma formação reflexiva, na qual o fazer docente é considerado como “uma atividade imprevisível e cognitivamente complexa, caracterizada por tomada de decisão, negociação e reflexão-na-ação”. (CHAMBERLIN, 2000 *apud* VÁSQUEZ, 2004).

Uma consequência dessa mudança pode ser observada no papel do professor formador, que paulatinamente passa de uma conduta de especialista ou avaliador para facilitador ou mentor. (CHAMBERLIN, 2000). Para Vonk (1993, p. 33), a mentoria pode contribuir para que professores iniciantes possam organizar, estruturar e refletir sobre as suas experiências, o que os ajuda a ampliar e aprofundar seus conhecimentos e repertórios profissionais.

No estudo realizado por Richter e colaboradores (2013), os autores descrevem modelos de orientação apresentados na literatura. De acordo com os autores, os dois mais discutidos são os desenvolvidos por Cochran-Smith e Paris, além do desenvolvido por Feiman-Nemser. Os modelos de Cochran-Smith e Paris propõem duas abordagens de orientação: transformação de conhecimento e transmissão de conhecimento. Já os modelos de Feiman-Nemser são mentoria educativa e mentoria convencional. O Quadro 4 resume as características dos modelos apresentados.

Quadro 4 – Modelos de mentoria de Cochran-Smith e Paris e Feiman-Nemser

| <i>Cochran-Smith e Paris</i> | | <i>Feiman-Nemser</i> | |
|---|--|---|--|
| Modelo de transformação de conhecimento | Modelo de transmissão de conhecimento | Mentoria educativa | Mentoria convencional |
| <ul style="list-style-type: none"> ● O relacionamento com o professor orientador é assimétrico, mas colaborativo. ● O conhecimento sobre ensino é mutuamente produzido. | <ul style="list-style-type: none"> ● O relacionamento é hierárquico. ● O mentor é considerado o especialista que deve transmitir seu conhecimento. | <ul style="list-style-type: none"> ● O professor mentor fomenta o crescimento e o desenvolvimento. ● O mentor interage de uma maneira que promove questionamentos e, assim, possibilita que os professores iniciantes aprendam na, e pela, prática deles. | <ul style="list-style-type: none"> ● O foco desta mentoria são a adaptação ao novo ambiente escolar, o aconselhamento técnico e o suporte emocional. ● O professor iniciante é visto como um recipiente de conhecimentos e o professor mentor como o especialista. |

Fonte: Elaborado com base em Richter *et al.* (2013).

As abordagens apresentadas no Quadro 4 têm similaridades com duas teorias de aprendizagem. (RICHTER, 2013). O modelo de transmissão de conhecimento e a mentoria convencional refletem a teoria behaviorista, segundo a qual a aprendizagem é conceituada como “o acúmulo de conhecimentos fornecidos pelos especialistas”.²⁰ (RICHTER *et al.*, 2013, p. 168, minha tradução). Nessa perspectiva, o aluno-professor tem um papel passivo de destinatário de informações. Em oposição, o modelo de transformação de conhecimento e a mentoria educativa são baseadas na teoria de aprendizagem construtivista, de acordo com a qual “os aprendizes ‘constroem’ seu próprio conhecimento associando uma nova informação ao seu conhecimento prévio”.²¹ (RICHTER *et al.*, 2013, p. 168, minha tradução).

A fim de discutir a Mentoria Educativa, Feiman-Nemser (2001) descreveu como um professor, com experiência em docência e mentoria, desempenha seu papel de mentor com professores iniciantes. Para tanto, a autora gerou dados ao longo de dois anos, totalizando dez horas de entrevistas e vinte horas de observação. De acordo com a autora, há uma série de atitudes do mentor que podem promover a Mentoria Educativa, entre elas: (i) identificar o problema – recurso crítico que pode promover a resolução de problemas e o desenvolvimento dos professores novatos; (ii) sondar o pensamento dos iniciantes – convidar professores iniciantes a compartilharem seus pensamentos; (iii) observar sinais de desenvolvimento e fazer elogios referentes às forças e às necessidades específicas de cada professor; (iv) reforçar a compreensão da teoria, contribuindo para que o professor novato consiga estabelecer relações entre a teoria e a prática; e (v) fornecer exemplos existentes de como ensinar.

No estudo de Feiman-Nemser (2001), o mentor participante se voluntariou para ministrar uma aula sobre leitura quando uma professora novata revelou ter dúvidas sobre como motivar sua turma de leitura com baixa proficiência. A autora afirma que a Mentoria Educativa promove o desenvolvimento do professor iniciante por meio de um ambiente de questionamento e do estímulo a conversas sobre problemas da prática. Educadores e administradores deveriam pensar em uma estrutura e uma cultura que possibilitassem que os professores aprendessem na e pela prática deles ao abordarem desafios da educação pública.

Um estudo conduzido por Copland (2008) investigou sessões de *feedback* pós-observação em um curso de idiomas na Inglaterra entre *trainees* e quatro formadores (*trainers*) A autora assume o evento *feedback* como um gênero, no qual os participantes podem discutir a lição observada e os *trainees* podem receber *feedback* sobre a aula. A autora aponta que o

²⁰ No original: “as the accumulation of knowledge provided by experts”. (RICHTER *et al.*, 2013, p. 168).

²¹ No original: “learners ‘construct’ their own knowledge by connecting new information to their prior knowledge”. (RICHTER *et al.*, 2013, p. 168).

feedback, geralmente, se caracteriza por críticas positivas e negativas sobre a aula, sugestões e conselhos. Além disso, não só o formador proporciona *feedback*.

No contexto de pesquisa da autora, é esperado que o *trainee* que lecionou e os seus pares *trainees* também participem da sessão. Segundo Copland (2008), em seu estudo, os formadores utilizam diferentes técnicas durante o *feedback*, entre elas pedir que os *trainees* escrevam no quadro branco os pontos positivos e negativos da aula observada e que os *trainees* escrevam uma pergunta sobre a lição para cada um dos *trainees*. Contudo, independentemente da técnica utilizada, a autora observou uma regularidade nas fases das sessões de *feedback*, conforme pode ser observado no Quadro 5.

Quadro 5 – Fases das sessões de *feedback*

| | | |
|---------------|--|-------------------------------------|
| Fase 1 | <i>Trainee</i> é convidado a comentar sua aula | Fase de autoavaliação |
| Fase 2 | Formador faz perguntas ao <i>trainee</i> sobre seções específicas da aula. | Fase de questionamento |
| Fase 3 | Formador dá <i>feedback</i> positivo e negativo. | Fase de <i>feedback</i> do formador |
| Fase 4 | Formador pede que os outros <i>trainees</i> comentem a aula. | Fase de <i>feedback</i> dos pares |
| Fase 5 | Formador propicia um resumo das forças e fraquezas da aula. | Fase de síntese |

Fonte: Copland (2008, p. 16).

De acordo com Copland (2008), o *trainee* pode receber uma avaliação negativa do formador por não compreender ou não participar das sessões de *feedback* seguindo as convencionalidades desse evento nessa comunidade. A autora sugere que algumas características desse evento sejam explicadas brevemente para os próximos *trainees*. A autora também observa, em seus dados, nas sugestões e nos conselhos negativos, que os formadores utilizam três estratégias para mitigar a imposição e evitar uma ameaça à face: *eliciting*, *hedging* e afirmação de ponto comum.

Conforme Copland, *eliciting* é uma técnica utilizada pelos formadores nos casos em que o próprio *trainee* identifica problemas na lição. Segundo a autora, em seus dados, as perguntas comuns do *eliciting* são: “como você acha que foi hoje?” e “você tem algum comentário?”.²²

²² No original: “how do you feel it went today?” e “have you got any comments?”, respectivamente.

Em relação ao *hedging*, a autora observou o uso de verbos modais, entre eles “poderia” e “deveria”, léxicos modais, tais como “talvez”, “possivelmente” e “supostamente”, e também advérbios de intensidade, a dizer, “bastante” e “um pouco”, como formas de amenizar a força de um enunciado do formador.

Por fim, a afirmação de ponto comum representa uma asserção, na qual o próprio formador se insere na categoria. No trabalho realizado por Copland, Ma e Mann (2009), os autores também analisam as reuniões de *feedback* pós-observação e propõem que os formadores adotem uma abordagem dialógica a fim de criar oportunidades de reflexão nessas reuniões. A conversa dialógica “se caracteriza por uma grande proporção de fala dos *trainees*, contribuições de pares, valorização das contribuições dos *trainees* por parte do formador e ausência de perguntas de exibição”²³ (COPLAND; MA; MANN, 2009, p. 19, minha tradução²⁴) e permite que formadores e *trainees* construam o conhecimento juntos.

As perguntas de exibição abordadas por Copland, Ma e Mann (2009) têm relação com a canônica sequência IRA descrita por Sinclair e Coulthard (1992) nas interações em sala de aula entre professor e aluno. A sequência IRA geralmente ocorre em contextos educacionais e caracteriza-se por ser uma sequência triádica em que o professor faz uma pergunta, cuja resposta já é conhecida por ele, e avalia a resposta do aluno.

Na sequência IRA, a pergunta se distancia da pergunta prototípica, pois quem questiona já conhece o conteúdo solicitado e teria como finalidade somente avaliar o conhecimento e/ou o entendimento dos estudantes. O docente faria uma pergunta para saber o que os estudantes sabem ou não e avalia a resposta provida pelo aluno para que ele saiba se a resposta foi julgada correta ou não. Os autores distinguem o terceiro turno de uma interação prototípica de uma recorrente em sala de aula com base no Excerto 1.

Excerto 1: *what time is it?*

T: What time is it, Susan?
P: Three o'clock.

Segundo Sinclair e Coulthard (1992), em uma conversa cotidiana, o terceiro turno seria provavelmente “thanks”; já, na interação de sala de aula, o terceiro turno poderia ser “good girl”, isto é, uma avaliação da resposta. Na sequência IRA, o professor solicita uma informação

²³ Uma pergunta de exibição é aquela em que a pessoa que pergunta já conhece a resposta solicitada.

²⁴ No original: “is characterized by a large proportion of trainee talk, peer contributions, the trainer working with and valuing trainee contributions, and a lack of display questions”. (COPLAND; MA; MANN, 2009, p. 19).

no primeiro turno de fala (INICIAÇÃO); no segundo turno, o estudante fornece a informação solicitada (RESPOSTA), que é avaliada no terceiro turno (AVALIAÇÃO).

A interação apresentada no Excerto 2 compreende um dado naturalístico gravado em um contexto de sala de aula.²⁵ A professora e os estudantes estão conversando em língua inglesa sobre um colega ter cortado o cabelo. Uma estudante, então, diz em língua portuguesa que ela própria cortou o seu cabelo “uma vez só” e inicia a sequência apresentada a seguir.

Excerto 2: “you cut your hair”

| | | | |
|----|----------|--------------------------------------|-------------|
| 30 | Teacher: | how can I say uma vez só in English? | ← Iniciação |
| 31 | Student: | just once | ← Resposta |
| 32 | Teacher: | just on:ce yeah just on:ce (.) okay | ← Avaliação |

A interação inicia na linha 30 com uma pergunta da professora “how can I say uma vez só in English?” (INICIAÇÃO). Nesse caso, a resposta já é conhecida pela professora, o que corrobora com a ideia de que, na sequência IRA, quem produz o turno de iniciação já conhece a resposta (GARCEZ, 2006). Na linha 31, a aluna responde “just once” (RESPOSTA).

No terceiro turno, a docente demonstra a sua opinião sobre a resposta do estudante, o que pode ser visualizado na linha 32, em que a professora sinaliza que a resposta da aluna está adequada ao repetir a resposta da aluna “just on:ce” e dizer “yeah” e “okay” (AVALIAÇÃO). A sequência canônica do fazer da sala de aula convencional mantém uma disparidade de poder e reforça a hierarquia entre os participantes, além de desestimular a participação dos alunos, tendo em vista que serve apenas para a reprodução e a testagem de conhecimento. (GARCEZ, 2006).

A organização da sala de aula pode ocorrer de outra forma, como é o caso das interações em que há construção conjunta de conhecimento. O termo é entendido de maneira oposta ao de reprodução de conhecimento e sua noção compreende tanto o estudante quanto o professor como aprendizes. Garcez (2006) destaca que um dos pontos centrais na construção conjunta de conhecimento é o seu caráter de surpresa e inovação, diferente do caráter avaliativo da sequência IRA. No que concerne à comunicação entre mentor e aluno, Delaney (2012) afirma que essa deve ser bidirecional, promovendo tanto o desenvolvimento do aluno quanto o do mentor. Segundo a autora, esse tipo de comunicação ocorre quando ambos os participantes têm as suas contribuições sobre questões de ensino legitimadas.

²⁵ O dado apresentado faz parte do Trabalho de Conclusão de Curso da autora desta tese, Cardoso (2011).

Outro estudo sobre “dar conselhos” foi o de Strong e Baron (2004), que descreveu essa ação em reuniões de mentoria²⁶. Essas reuniões consistiam em um pré-encontro, no qual o professor iniciante e o mentor tratavam sobre o plano de aula, e em um pós-encontro, que ocorria posteriormente à observação de aula por parte do mentor, no qual os dois participantes discutiam a aula observada. Strong e Baron (2004) solicitaram que cada mentor gravasse em áudio um encontro pré e outro pós em dois momentos, um no início e outro no final do semestre. O *corpus* de análise consistiu em 64 gravações e os autores identificaram 206 sugestões, categorizadas em cinco grupos. Strong e Baron (2004, p. 51) verificaram o seguinte:

- a) 38% das sugestões eram realizadas dentro de uma expressão de possibilidade ou condicionalidade;
- b) 33% foram realizadas em formato de perguntas (três principais formas de perguntas foram observadas: pergunta simples que incluía uma ideia nova, pergunta com duas alternativas iguais; e pergunta com duas alternativas, na qual uma era claramente a preferida);
- c) 15% foram apresentadas como ideias recomendadas;
- d) 9% introduziram a sugestão com uma reformulação ou paráfrase;
- e) 5% eram sugestões diretas.

Os resultados apresentados por Strong e Baron (2004) demonstram que, nesse *corpus*, os mentores evitam fazer sugestões diretas. Os autores creditam isso ao fato de que os participantes do estudo fazem parte de um programa do Estado da Califórnia intitulado “Suporte e Assistência de Professores Iniciantes da Califórnia”,²⁷ no qual está previsto que as reuniões de mentoria devem promover a reflexão dos professores iniciantes.

Outro estudo sobre reuniões de mentoria foi realizado por Waring (2017). O autor descreveu a prática “ser genérico”²⁸ como um recurso dos mentores para lidar com a delicada tarefa de fazer críticas e dar sugestões em reuniões de pós-observação de aula. O pesquisador gravou em vídeo 50 dessas sessões entre quatro mentores e 42 futuros professores em um curso de graduação de inglês para falantes de outros idiomas.

²⁶ No original: “mentoring conversations”. (STRONG; BARON, 2004). Conforme discutido na Seção 1.2, p. 25, utilizo os termos “orientação” e “orientador” como alternativas por afastarem-se da identidade preestabelecida de mais e menos experiente a que as palavras “mentor”, “mentorado” e “mentoria” remetem. Contudo, por se tratar de uma revisão dos textos originais, mantenho o vocabulário utilizado pelos autores.

²⁷ No original: “California’s Beginning Teacher Support and Assistance” (BTSA).

²⁸ No original: “going general”. (WARING, 2017, p. 20).

O autor observou, em seus dados, 74 ocorrências da prática “ser genérico” e descobriu duas características principais. A primeira, intitulada *despersonalização*, é quando o mentor não oferece uma sugestão específica para o destinatário, utilizando os termos “nós”, “eles” ou uma categoria de pessoas como “os professores”. A segunda, intitulada *invocação de princípios maiores*, é quando o problema não é tido como isolado, mas viola um fundamento da profissão. Ademais, Waring (2017) identificou em seus dados que os mentores realizavam outras práticas para criar alinhamento com seus alunos, entre elas: mitigação, aconselhamento gradual e uma avaliação positiva antes de uma negativa. Os resultados do estudo revelam que “ser genérico” assegura um alinhamento com a crítica do mentor em relação à *performance* do professor. (WARING, 2017, p. 30).

Em contrapartida, os dados de Vásquez (2004) apresentam resultados opostos aos de Waring (2017). A autora investigou interações em reuniões de pós-observação de aula e descreveu as ações “dar conselho” e “sugestões” em seis reuniões em uma universidade pública localizada na região sudoeste dos Estados Unidos. Os dados primários contaram com reuniões de pós-observação e os secundários resumiram-se a entrevistas com os participantes. Vásquez (2004, p. 42) observou que essas reuniões eram centradas na fala do supervisor e cinco das seis reuniões eram muito similares em relação à estrutura da conversa, à tomada de turno e aos tópicos discutidos.

A autora também identificou que os participantes utilizaram dois tipos de estratégias de polidez ao dar conselhos e sugestões e que, nessas interações, as estratégias de polidez negativas diminuíram a imposição dos supervisores ao dar conselhos e sugestões, enquanto as estratégias positivas criaram um ambiente de solidariedade entre os participantes. No entanto, os professores mencionaram nas entrevistas que se sentiram frustrados por terem recebido pouca ou nenhuma crítica construtiva, o que Vásquez (2004) aponta que pode ser uma consequência do cuidado demasiado quando os supervisores davam conselhos e sugestões. Essa descoberta sugere que o *feedback* provido pelos supervisores foi tão mitigado a ponto de a mensagem se tornar pouco clara para os professores.

De acordo com Waring (2017), nos Estados Unidos, como parte do currículo de cursos de prática de ensino de alunos-professores, os discentes precisam lecionar em salas de aula e essa prática é acompanhada por mentores. Segundo o autor, os mentores auxiliam na preparação das aulas e depois observam algumas aulas para discutir com os alunos-professores aspectos relacionados ao que foi observado.

Esse cenário é similar ao que acontece nos cursos de licenciatura no Brasil, pois, durante o ECS, os alunos-professores lecionam em escolas de educação básica e têm seu trabalho

acompanhado e observado pelo professor universitário. Pimenta e Lima (2012) afirmam que a orientação no estágio requer divisão de saberes, capacidade de complementação, avaliação, aconselhamento e implementação de hipóteses de solução para os problemas que, coletivamente, são enfrentados pelos estagiários.

Ao finalizar esta seção, retomo alguns aspectos discutidos até aqui. No início do capítulo, discuti os saberes dos professores e mostrei que o profissional já traz consigo muitos conhecimentos mesmo antes de iniciar a docência no magistério. Ademais, discorri sobre a prática reflexiva como uma perspectiva de formação de professores e expliquei como ela se distancia da perspectiva da racionalidade técnica. Ainda, tratei sobre a formação de professores de línguas adicionais, focando especialmente na língua inglesa. Por fim, apresentei pesquisas no contexto do estágio e estudos sobre orientação de professores. Na seção 2.3, apresento a perspectiva de aprendizagem adotada nesta pesquisa.

2.3 A APRENDIZAGEM SITUADA

Este estudo está amparado na Teoria da Aprendizagem Situada, proposta por Lave e Wenger (1991), em que a aprendizagem é entendida como participação em práticas sociais. (LAVE, 1996; LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998). Os conceitos apresentados nesta seção são fundamentais para compreender a formação de professores nas duas turmas investigadas neste estudo.

A aprendizagem é, frequentemente, entendida como um processo individual, fragmentado em disciplinas, que tem um começo e um fim e que é um produto do processo de ensino. No entanto, Wenger (1998, p. 3) propõe que a aprendizagem: (i) faz parte do contexto da nossa experiência vivida de participação no mundo; (ii) compreende a nossa natureza, assim como comer e dormir, sendo ao mesmo tempo vital e inevitável; e (iii) é um fenômeno sobretudo social. Nessa perspectiva, a aprendizagem não deve ser vista como uma atividade separada, mas como parte integral da nossa vida diária. (WENGER, 1998).

Lave e Wenger (1991) fundamentam seu trabalho no conceito de *Apprenticeship*, que tem relação com a aprendizagem informal, o “aprender fazendo”,²⁹ ao contrário do que ocorre em ambientes formais de ensino. Aprender na prática significa que você aprende o que não sabe gradualmente, o que Lave (2015) denominou de “aprender na/como prática”. Prática, nessa teoria, não compreende a realização de uma mesma atividade repetidas vezes, como na máxima

²⁹ No original: “learning by doing”. (LAVE; WENGER, 1991, p. 31).

“a prática leva à perfeição”, nem reflete uma dicotomia entre teoria e prática. (WENGER, 1998). Para Wenger (1998, p. 51), “a prática é um processo pelo qual nós experienciamos o mundo e nos engajamos com ele de maneira significativa”³⁰ e afirma que o conceito abarca:

o idioma, ferramentas, documentos, imagens, símbolos, papéis bem definidos, critérios específicos, procedimentos codificados, regulamentos e contratos que várias práticas explicitam para uma variedade de propósitos. Mas também inclui todas as relações implícitas, convenções tácitas, dicas sutis, regras não contadas, intuições reconhecíveis, percepções específicas, sensibilidades bem ajustadas, entendimentos incorporados, suposições subjacentes e visões de mundo compartilhadas.³¹ (WENGER, 1998, p. 47, minha tradução).

Nesse sentido, Wenger (1998) afirma que toda prática é social por estar situada em um contexto histórico e social. Nessa teoria, o foco ainda recai sobre a pessoa, mas enquanto membro de uma comunidade sócio-histórica que dá sentido ao que ela faz. Tendo isso em vista, há uma mudança analítica, de modo que o foco desloca-se da aprendizagem como processo exclusivamente cognitivo e individual para a aprendizagem como participação nas práticas sociais de CoPs. (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998). A participação é um processo ativo que inicia de maneira periférica e aumenta gradualmente até a participação plena nas práticas sócio-históricas da CoP.

Em uma CoP, “os membros têm diferentes interesses, fazem diversas contribuições para a atividade e possuem variados pontos de vista. [...] a participação dos membros se dá em múltiplos níveis”.³² (LAVE; WENGER, 1991, p. 98, minha tradução). O termo “participação” refere-se a um processo longo de filiação³³ nos empreendimentos de CoPs. (WENGER, 1998). Ainda, o autor propõe que a participação e a reificação são termos complementares que caracterizam a essência da prática. O termo “reificação” diz respeito ao “processo de dar forma à nossa experiência produzindo objetos que solidificam essa experiência em ‘coisa’”.³⁴ (WENGER, 1998, p. 58, minha tradução). Em outras palavras, todas as CoPs materializam a

³⁰ No original: “Practice is [...] a process by which we can experience the world and our engagement with it as meaningful”. (WENGER, 1998, p. 51).

³¹ No original: “the language, tools, documents, images, symbols, well-defined roles, specific criteria, codified procedures, regulations, and contracts that various practices make explicit for a variety of purposes. But it also includes all the implicit relations, tacit conventions, subtle cues, untold rules of thumb, recognizable intuitions, specific perceptions, well-tuned sensitivities, embodied understandings, underlying assumptions, and shared world views”. (WENGER, 1998, p. 47).

³² No original: “[...] members have different interests, make diverse contributions to activity, and hold varied viewpoints. [...] participation at multiple levels is entailed in membership in a community of practice.”. (LAVE; WENGER, 1991, p. 98).

³³ No original: “Membership”. (WENGER, 1998, p. 55).

³⁴ No original: “[...] the process of giving form to our experience by producing object that congeal this experience into ‘thingness’”. (WENGER, 1998, p. 58).

experiência, por exemplo, por meio de abstrações, símbolos, histórias e conceitos.

A participação periférica legitimada, portanto, é mais do que uma observação por parte do recém-chegado; é uma relação mútua entre os participantes daquela comunidade. Nos contextos apresentados na obra de Lave e Wenger (1991), os autores revelam que é no engajamento legitimado nas práticas da CoP e nas relações entre os pares (recém-chegado e veteranos³⁵) que se revela a mudança de participação periférica para participação plena. Lave e Wenger (1991, p. 56) afirmam que, em vez de uma relação professor-aprendiz, a participação periférica legitimada permite outras formas de relações de participação. Os autores afirmam que começaram analisando:

as formas mutáveis de participação e identidade de pessoas que se engajam na participação sustentada em uma comunidade de prática: desde a entrada como um recém-chegado, passando por se tornar um veterano em relação aos novos recém-chegados, até um ponto em que os próprios recém-chegados tornam-se veteranos.³⁶ (Lave; Wenger, 1991, p. 56, minha tradução).

Nesse sentido, “os aprendizes estão engajados (com outros) em aprender o que eles já estão fazendo – um processo multifacetado, contraditório e iterativo”. (LAVE, 2015, p. 40). Os termos “veterano” e “recém-chegado”, “participante pleno” e “membro com participação legitimada”, portanto, englobam as relações nas quais membros e práticas modificam, reproduzem e transformam uns aos outros. (LAVE, 1991). Assim, o engajamento nas atividades da CoP é uma condição fundamental para a aprendizagem, sendo entendida como tornar-se um membro pleno dentro da comunidade. Em contrapartida, não ter seu acesso legitimado pode dificultar a aprendizagem. Assim, pode-se dizer o seguinte:

Ganhar legitimidade é também um problema quando os mestres impedem a aprendizagem ao agirem com autoritarismo pedagógico, vendo os aprendizes como recém-chegados que ‘devem ser instruídos’ e não como participantes periféricos de uma comunidade envolvida em sua própria reprodução. (LAVE; WENGER, 1991, p. 76, minha tradução).

Essa situação pode ser observada no contexto dos açougueiros apresentado no trabalho de Lave e Wenger (1991). Com o intuito de garantir uma certificação na área, o Sindicato dos açougueiros estabeleceu que a aprendizagem (*Apprenticeship*) dessa categoria deveria ocorrer

³⁵ No original: “oldtimers/newcomers”. (LAVE, 1991, p. 68).

³⁶ No original: “[...] we have begun to analyze the changing forms of participation and identity of persons who engage in sustained participation in a community of practice: from entrance as a newcomer, through becoming an old-timer with respect to new newcomers, to a point when those newcomers themselves become old-timers”. (LAVE; WENGER, 1991, p. 56)

em dois contextos, sendo eles: curso profissionalizante e treinamento no local de trabalho. O curso profissionalizante envolvia aulas mais tradicionais, com livros e provas, sendo a prática nos estabelecimentos de açougue. Com o passar dos anos, as aulas no curso permanecem iguais e não há uma preocupação em ensinar atividades que serão úteis para a prática dos alunos ou que não foram aprendidas nas lojas. Isto é, no curso profissionalizante, os professores ensinam, por exemplo, os cortes de carnes do varejo que não são usados nos supermercados.

Isso acarreta um desinteresse dos aprendizes no curso, que ficam esperando pelo momento de ir para os estabelecimentos e, assim, poderem manusear os equipamentos que um dia utilizarão nos supermercados. No entanto, as tarefas aprendidas nos estabelecimentos também não parecem ser úteis para o futuro trabalho, como é o caso de afiar facas, que era uma atividade necessária no passado, mas que, atualmente, há uma empresa responsável por coletá-las e entregá-las afiadas.

Quando chegam na etapa do curso em que irão aprender dentro da profissão, isto é, no departamento de carnes dos supermercados, o gestor está mais preocupado com o volume de vendas e o lucro e, por isso, coloca os aprendizes em tarefas nas quais eles são mais eficientes sem que eles tenham a oportunidade de passar por outras práticas do trabalho. Outro aspecto importante é o *layout* desses departamentos, que não propicia que os aprendizes visualizem os trabalhadores realizando outras tarefas, como o corte da carne. Por fim, ao aprendiz era dada uma tarefa e, caso aprendesse a executá-la com habilidade, ele seria mantido nessa atividade até que um novo membro participasse dessa comunidade e, se nenhum chegasse, ele permaneceria na mesma atividade por muito tempo.

No contexto apresentado, os aprendizes de açougueiro não têm oportunidade de participar das práticas sociais da comunidade, o que nos leva a entender que nem todo conjunto de pessoas que têm alguma característica em comum e que, por isso, poderia ser considerado uma comunidade é, de fato, uma CoP. (LAVE; WENGER, 1998; WENGER, 1998; WENGER-TRAYNER, 2015). Ou seja, um agrupamento institucional preestabelecido, como é o caso da turma de estágio, não determina *a priori* que esse grupo seja uma CoP. Embora o agrupamento forçado de pessoas possa promover o surgimento de uma CoP, para que uma comunidade seja caracterizada como tal, três características são fundamentais: engajamento mútuo; empreendimento em comum; e repertório compartilhado. (WENGER, 1998; WENGER-TRAYNER, 2015).

A primeira característica de uma CoP é que os participantes aprendam uns com os outros. A prática não existe no vácuo, mas no engajamento das pessoas nas ações cujos significados são negociados. Logo, a filiação em uma CoP ocorre por meio do engajamento

mútuo. Partindo da ideia de que pessoas envolvidas em uma CoP se ajudam, nesses grupos, o membro não precisa ter todo o conhecimento, o que torna mais importante saber oferecer e receber ajuda. (WENGER, 1998).

A segunda característica diz respeito ao empreendimento em comum que os membros de uma CoP compartilham entre si (WENGER, 1998; WENGER-TRAYNER, 2015) e ao comprometimento com ele. Wenger (1998, p. 77, minha tradução) apresenta três aspectos sobre o empreendimento em comum: (i) “é o resultado de um processo coletivo de negociação que reflete toda a complexidade do engajamento mútuo”;³⁷ (ii) “é definido pelos participantes no próprio processo de buscá-lo”;³⁸ e (iii) “não é apenas um objetivo declarado, mas cria entre os participantes relações de prestação de contas mútua que se tornam parte integrante da prática”.³⁹ Cabe ressaltar que apenas essas duas questões – a dizer, engajamento mútuo e empreendimento em comum – não caracterizam uma CoP.

Há, ainda, a terceira característica, o repertório compartilhado, que engloba os recursos compartilhados pelos participantes. O repertório compartilhado pode ser bem variado e inclui as palavras, o discurso, as rotinas, as ferramentas, a maneira como as coisas são realizadas, os gestos, os símbolos, isto é, as práticas compartilhadas. (WENGER, 1998; WENGER-TRAYNER, 2015).

Na CoP, a aprendizagem ocorre por meio da mudança gradual de participação periférica legitimada para participação plena nas práticas sociais da comunidade em questão. Segundo Lave e Wenger (1991), periferia, nessa perspectiva, não é um termo dicotômico com centralidade, pois não há “participante central” em uma CoP. Os autores utilizam o termo “periferia”, pois esse compreende uma maneira de ganhar acesso legitimado gradual nas práticas da comunidade em questão.

Desse modo, o novo membro participa progressivamente das práticas da comunidade em questão e, assim, há um deslocamento de participação periférica legitimada para participação plena. De acordo Lave e Wenger (1991, p. 40), a participação periférica legitimada não deve ser compreendida como uma maneira de educar, nem como uma estratégia pedagógica ou técnica de ensino, visto que é uma perspectiva analítica para compreender a aprendizagem.

Nesta pesquisa, então, descrevemos a aprendizagem situada de alunos-professores em formação universitária, que estão aprendendo os ofícios da profissão docente por meio da

³⁷ No original: “It is the result of a collective process of negotiation that reflects the full complexity of mutual engagements”. (WENGER, 1998, p. 77).

³⁸ No original: “It is defined by the participants in the very process of pursuing it”. (WENGER, 1998, p. 77).

³⁹ No original: “it is not just a stated goal, but creates among participants relations of mutual accountability that become an integral part of the practice” (WENGER, 1998, p. 77).

participação nas práticas sociais de uma CoP – nesse caso, duas turmas de Estágio Curricular Supervisionado de língua inglesa.

Ao concluir esta seção, busco retomar os assuntos discutidos até aqui. Iniciei este capítulo tratando sobre os saberes docentes e o desenvolvimento profissional do professor como um processo permanente. Em seguida, discorri sobre a perspectiva do profissional prático reflexivo, que vai de encontro à visão tecnicista. Resenhei um relatório da Fundação Carlos Chagas, que trata sobre formação continuada de professores, buscando discutir a formação docente como um processo permanente e, então, abordei a formação de professores de línguas adicionais. Mostrei pesquisas que tratam especificamente da formação docente no ECS e apresentei estudos acerca da orientação de professores. Finalmente, na última seção, discorri sobre o entendimento de aprendizagem como a participação nas práticas sociais de uma CoP. No próximo capítulo, apresentarei a metodologia utilizada nesta pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

The observation of a particular community is not attained from a distance and safe point but being in the middle of things, that is, by participating in as many social events as possible. (DURANTI, 1997).

Neste capítulo, apresento a metodologia adotada neste estudo. Na primeira seção, abordo alguns aspectos das perspectivas da pesquisa qualitativa interpretativa e da etnografia, bem como sobre o meu papel como participante legitimada pelos membros dessas CoPs. Descrevo o percurso da geração de dados, as convenções de transcrição dos dados de fala adotadas, bem como relato as questões éticas envolvidas neste estudo e apresento o contexto da pesquisa e o cenário na segunda seção. Na terceira seção, as perguntas de pesquisa são expostas. Por fim, na quarta seção, apresento os procedimentos analíticos.

3.1 A PESQUISA QUALITATIVA INTERPRETATIVA E A ETNOGRAFIA: UM OLHAR DE DENTRO E DE PERTO

Neste estudo, adoto as perspectivas da pesquisa qualitativa interpretativa (ERICKSON, 1990; MASON, 1996) e da etnografia. (HAMMERSLEY, 2006; HAMMERSLEY; ATKINSON, 2007). Segundo Fetterman (2010, p. 1), “[a] etnografia dá voz às pessoas em seu próprio contexto local, normalmente apoiando-se em citações literais e na descrição ‘densa’ dos eventos”.⁴⁰

A pesquisa etnográfica envolve a participação do pesquisador no cotidiano dos indivíduos em situações reais, observando o que acontece e o que é dito, fazendo perguntas e coletando documentos e artefatos a fim de construir sentido desses cenários. (GARCEZ; SCHULZ, 2015; HAMMERSLEY; ATKINSON, 2007). Nos estudos etnográficos, o principal método de geração de dados é a observação participante, que pressupõe uma longa estadia em campo e um contato mais intenso com os sujeitos envolvidos na pesquisa a fim de se obter dados ricos sobre as relações sociais do grupo estudado. (FLICK, 2009).

A etnografia, portanto, procura uma aproximação com os significados que as ações e os eventos têm para os participantes a partir da observação detalhada e sistemática. A busca por se aproximar da perspectiva dos próprios participantes é chamada de perspectiva êmica, a qual “favorece o ponto de vista dos membros da comunidade sob estudo e procura descrever como os membros atribuem significado a um determinado ato ou à diferença entre dois atos

⁴⁰ No original: “Ethnography gives voice to people in their own local context, typically relying on verbatim quotations and a ‘thick’ description of events”. (FETTERMAN, 2010, p. 1).

diferentes” (DURANTI, 1997, p. 172). Êmico opõe-se, assim, à perspectiva ética, que, segundo Duranti (1997), são os estudos que tendem a utilizar uma classificação de comportamentos dos participantes com base em um conjunto de características pré-estipuladas pelo pesquisador. Para Hammersley (2006, p. 11), o cerne da etnografia é a tensão entre buscar compreender a perspectiva das pessoas a partir “de dentro” ao mesmo tempo em que as analisa de longe.

Segundo Hammersley e Atkinson (2007, p. 3), os estudos etnográficos envolvem a maioria das seguintes características:

- As ações dos participantes são estudadas em situações naturalísticas, isto é, “no campo”, em vez de serem analisadas em situações criadas pelo pesquisador;
- Os dados são gerados por meio de diferentes fontes, mas as principais são a observação participante e as conversas informais;
- A coleta de dados, normalmente, se caracteriza por ser “não estruturada”, pois não requer seguir um projeto específico desde o início da pesquisa;
- O foco costuma recair sobre um pequeno grupo de pessoas ou um único ambiente a fim de promover um estudo aprofundado;
- A análise dos dados busca interpretar os significados, as funções e as consequências das ações dos participantes e das práticas institucionais.

Em relação à pesquisa qualitativa, Mason (1996, p. 4) afirma que ela procura compreender como o mundo social é interpretado, percebido, vivido e produzido pelos atores sociais com o intuito de fornecer compreensões mais completas a partir de dados ricos, contextuais e detalhados. Erickson (1990, p. 77) adota o termo “pesquisa interpretativa” para se referir a todas as abordagens de pesquisa que utilizam a observação participante. O autor propõe esse termo por ser mais inclusivo, evitando, assim, a conotação “não quantitativa”, pois a pesquisa interpretativa também pode contar com formas quantitativas de análise. Segundo o autor, a pesquisa interpretativa tem como ponto central o interesse em investigar o significado da vida social.

Assim, na pesquisa qualitativa interpretativa, o pesquisador observa as ações de determinado grupo em um contexto específico e, posteriormente, descreve essas ações a partir dos seus registros, privilegiando a perspectiva das pessoas observadas. Desse modo, o pesquisador deve buscar uma aproximação do ponto de vista dos atores sociais que estuda para analisar os significados locais das ações. (ERICKSON, 1990; ESTEBAN, 2010; FLICK, 2009; SILVERMAN, 2009).

Segundo Erickson (1990), a pesquisa de campo interpretativa implica o registro cuidadoso do que acontece no cenário investigado por meio de notas de campo. As notas são registros que o pesquisador faz durante a sua estadia no campo, que incluem tanto a descrição do que parece ser significativo para os participantes quanto o registro das emoções e sentimentos do pesquisador (COPLAND; CREESE, 2015) e posteriormente são transcritas em diários de campo. Os diários de campo podem ser complementados com outros documentos, como memorandos, trabalho dos alunos, áudios e vídeos.

Na pesquisa interpretativa, segundo Erickson (1990) e Mason (1996), um ponto a ser destacado é a adoção do termo “geração de dados”, e não “coleta de dados”, uma vez que a seleção que o pesquisador faz dos dados está “impregnada” de sua história, de seu olhar, de seu posicionamento teórico e político. (BIZON, 2013). É imprescindível dizer que as escolhas feitas pelo pesquisador nunca são neutras, pois revelam sua maneira de ver e interpretar o mundo – por isso, a importância da reflexividade proposta por Mason (1996), por meio da qual o pesquisador está constantemente avaliando suas ações e seu papel na pesquisa. Para Heath e Street (2008), o etnógrafo deve revelar, tanto para o leitor quanto para os participantes, experiências e características pessoais relevantes.

Levando isso em consideração, cabe destacar aqui o meu papel nesta pesquisa. Conforme discutido anteriormente, o professor é um profissional que passou vários anos da sua vida no seu ambiente de trabalho antes de concluir a sua formação profissional. (DINIZ-PEREIRA, 2007; PIETRI, 2017; TARDIF, 2014). Eu, como aluna, estou inserida no contexto de sala de aula desde 1994, ano que ingressei na educação básica. Foram 11 anos inserida no contexto da educação básica, quatro no curso de graduação em Letras e oito na pós-graduação, sendo dois anos de especialização, dois anos de mestrado e quatro anos de doutorado.

Enquanto bolsista CAPES PROEX, acompanhei semestralmente turmas de Estágio Supervisionado em língua inglesa entre 2016 e 2018. O trabalho de campo dentro da sala de aula, especificamente com os alunos de estágio, foi um exercício constante de reflexividade em um ambiente tão familiar para mim. Nesse sentido, Jung (2009) aponta que o pesquisador tem de refletir reiteradamente sobre o seu lugar social na pesquisa e sobre o lugar social dos participantes.

Ao iniciar a geração de dados, busquei não interferir nas interações dos participantes. No entanto, percebi que a minha identidade de professora assistente se somou à de pesquisadora devido à maneira como os participantes interagiam entre si e comigo. Houve alternância entre momentos em que eu estive altamente envolvida com as práticas da turma e outros em que estive menos envolvida. Duranti (2007) afirma que existem maneiras diferentes de observação

participante, vindo de uma participação passiva, em que há pouca intromissão por parte do pesquisador, até a participação completa, em que ele interage ativamente com os participantes e pode, inclusive, realizar algumas das atividades daquilo que está investigando.

De acordo com Copland e colaboradores (2015, p. 38, minha tradução), “[a] etnografia cria diferentes níveis de participação e todos esses são negociados de forma contínua ao longo do processo de pesquisa”. Durante a geração de dados, tive a oportunidade não só de acompanhar as práticas sociais dessas turmas, mas também de vivenciá-las. A minha participação foi legitimada pelos membros das duas turmas de Estágio de Inglês I. Isso ficou evidente pela maneira como as professoras formadoras legitimaram a minha participação, perguntando se eu teria contribuições para os planos de aula ou comentários nos momentos de orientação e nas reuniões de *feedback* pós-observação, reconhecendo, inclusive, as minhas contribuições. Os alunos-professores também me viam como um membro dessas CoPs, pois, de forma recorrente, dirigiam-se a mim para tirar dúvidas e conversar sobre assuntos relacionados aos seus planejamentos e a processos de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, evidenciou-se que o fato de estar inserida nas práticas sociais dessas turmas contribuiu com o meu aprendizado sobre docência no ensino superior e formação de professores. Essa aprendizagem só foi possível porque a minha participação foi legitimada pelos membros dessas CoPs e porque tive acesso às práticas sociais que ali ocorriam, o que vai ao encontro do que Lave (2015, p. 41) definiu como “aprender na/como prática”.

Procurei participar do maior número de atividades em que as professoras orientadoras e os alunos-professores estavam engajados nas suas atividades de estágio, entre elas o planejamento de aulas e atividades, nas aulas presenciais que ocorriam na IES, nas orientações individuais e nas reuniões de *feedback* pós-observação. A partir dessa participação, gerei dados primários e secundários. Os dados primários desta tese foram gerados por meio da observação participante e os dados secundários (a saber, coleta de documentos e entrevistas semiestruturadas) permitiram que eu conhecesse os “panos de fundo das práticas observadas”. (FLICK, 2009, p. 213).

A observação participante foi realizada nas aulas presenciais de estágio de docência em língua inglesa, nos momentos de orientação informais e nas reuniões de *feedback* pós-observação da aula do estagiário na escola de educação básica. Os dados gerados por meio desse método foram registrados em notas de campo, transformadas posteriormente em diários de campo. Neste relatório de pesquisa, o diário de campo é apresentado por meio de excertos e vinhetas narrativas.

As aulas presenciais de estágio foram registradas em áudio,⁴¹ vídeo⁴² e fotografia,⁴³ e as orientações informais e as reuniões de *feedback* foram registradas apenas em áudio e fotografia. As gravações justificam-se, pois, dessa forma, os registros podem ser submetidos a repetidas observações das interações, contribuindo com a análise de dados. O pesquisador pode, assim, escutar repetidamente as interações para observar e descrever padrões nos dados sob análise. (CLAYMAN; GILL, 2012).

Os dados audiovisuais foram transcritos, buscando representar a maneira como a fala foi produzida, pois os detalhes da fala, a dizer, interrupções abruptas e entoação, podem se tornar relevantes na análise de dados. Neste estudo, esses dados foram transcritos seguindo uma adaptação das convenções de transcrição definidas por Schnack e colaboradoras (2005), a partir do modelo de convenções de Jefferson (1984), com algumas adaptações para se adequar às necessidades desta pesquisa, o que pode ser observado no Quadro 6.

Quadro 6 – Convenções de transcrição da fala

| | |
|---|---|
| (.) | Pausa |
| = | Fala colada |
| [texto] | Falas sobrepostas |
| - | Marca de interrupção abrupta da fala |
| [...] | Supressão de trechos dos dados |
| ? | Entoação ascendente do turno de fala |
| (texto) | Dúvida da transcritora |
| xxxx | Fala inaudível |
| ((texto)) | Comentário da transcritora |
| <u>{{rindo}texto} {{chorando}texto}</u> | Turnos ou palavras pronunciadas com a ação descrita |
| <i>hehe haha hihi</i> | Risada com som de vogal |

Fonte: Elaborado pela autora.

⁴¹ Os dados de áudio foram registrados por meio do gravador de voz digital Sony PX470 e do celular Samsung modelo S8.

⁴² Sem a colaboração de algumas pessoas, a geração de dados desta pesquisa não seria viável ou os caminhos trilhados teriam sido mais difíceis. Agradeço, assim, a Fernando Schardong, pelo empréstimo da câmera filmadora GoPro White Hero 7; e a Raul Cardoso, pelo empréstimo da câmera filmadora Canon Rebel T6i.

⁴³ As fotografias foram registradas por meio do celular Samsung modelo S8.

A coleta de documentos foi realizada a partir do material produzido pelas professoras orientadoras e pelos alunos-professores. Ao longo do estágio curricular supervisionado, os alunos desenvolvem diversos materiais que são disponibilizados para as professoras orientadoras, entre eles planejamento do projeto, planos de aulas e tarefas. Nas duas turmas analisadas, esses documentos, geralmente elaborados em Documentos Google⁴⁴, são compartilhados com as professoras orientadoras a fim de que elas façam edições, comentários e sugestões. Dessa forma, entendo que esses artefatos também se configuram como acompanhamento dado pelo professor universitário e, por isso, foram coletados e incorporados no *corpus* desta pesquisa.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com o objetivo de conhecer melhor o perfil dos alunos-professores e discutir alguns aspectos observados ao longo da geração de dados. Nesse método, o pesquisador conduz a entrevista, mas também está aberto a outros tópicos, temas e assuntos trazidos pelos entrevistados. (MASON, 1996). Os dados gerados por meio de entrevistas propiciam uma nova perspectiva para as interações naturalísticas registradas, possibilitando que novos ângulos analíticos e descobertas sejam identificados e triangulados. (COPLAND; CREESE, 2015). Assim como nos encontros individuais informais e nas reuniões de *feedback* pós-observação, as entrevistas foram gravadas em áudio para manter a confiabilidade dos dados e, posteriormente, foram transcritas e analisadas.

As entrevistas ocorreram durante a aula do dia 28 de junho de 2019, pois, nesse dia, os alunos estavam escrevendo seus relatórios finais para entregar para a professora, ou seja, estavam trabalhando a seu tempo de forma que podiam se ausentar por breves instantes sem perder as interações com colegas e professoras. As entrevistas tiveram uma duração média de vinte minutos cada e o roteiro pode ser conferido no Apêndice C.⁴⁵

Inicialmente, eu havia previsto uma etapa de visionamento das sessões de orientação individual por parte dos licenciandos. Contudo, dois alunos-professores que não assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁴⁶ alegaram, em uma conversa individual, que não se sentiram à vontade em assistir a si mesmos interagindo com a professora orientadora. Além disso, relataram que outros alunos-professores também não gostariam de realizar o visionamento.

⁴⁴ O Documentos Google é um aplicativo do Google *online* e gratuito, no qual todos os usuários que têm acesso ao texto podem fazer edições e comentários no documento. Para maiores informações, acessar <<https://www.google.com/intl/pt-BR/docs/about/>>.

⁴⁵ Disponível na página 246.

⁴⁶ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) utilizado para a autorização dos alunos-professores e das professoras orientadoras estão disponíveis nos Apêndices A e B, p. 244 e 245, respectivamente.

Em vista disso, conversei com outros participantes do estudo que já haviam assinado o TCLE e optei por abandonar esse método de geração de dados. Conversei novamente, então, com as duas turmas, explicando que o visionamento não seria realizado nesta pesquisa. Após isso, os dois alunos-professores que não haviam assinado o TCLE optaram por participar deste estudo.

3.2 GERAÇÃO DE DADOS

A minha entrada em campo aconteceu na quarta semana de aula da graduação. Mais especificamente, iniciei a geração de dados em 05 de abril de 2019 e minha saída de campo aconteceu no dia 12 de julho de 2019. Contudo, outros caminhos foram percorridos antes da geração de dados. O período que compreende a aproximação de campo até a saída totalizou 23 semanas, dividido em quatro etapas.

Primeiramente, fiz contato com as duas professoras orientadoras de estágio de língua inglesa. Após ter o aceite dessas professoras, conversei com as duas turmas de estágio. Em seguida, iniciei a observação participante das aulas sem gravação audiovisual e realizei apenas registros em notas de campo. Por fim, dei início ao período de geração de dados. O Quadro 7 sintetiza a geração de dados e o número de horas em campo.

Quadro 7 – Período de geração de dados⁴⁷

| Período | Interação e método de geração de dados | Tempo em campo⁴⁸ |
|----------------|--|------------------------------------|
| Abril | Aulas presenciais das turmas de estágio. Anotações de campo, gravações em áudio e vídeo e registro fotográfico. | 17 horas e 30 minutos |
| Mai | Aulas presenciais das turmas de estágio. Anotações de campo, gravações em áudio e vídeo e registro fotográfico. | 22 horas |
| Junho | Aulas presenciais das turmas de estágio, entrevistas com os alunos-estagiários e nos encontros pós-observação de aula na escola de educação básica. Anotações de campo, gravações em áudio e vídeo e registro fotográfico. | 12 horas |
| Julho | Aulas presenciais das turmas de estágio, entrevistas com os alunos-estagiários e nos encontros pós-observação de aula na escola de educação básica. Anotações de campo, gravações em áudio e vídeo e registro fotográfico. | 12 horas e 20 minutos |
| Total | | 63 horas e 50 minutos |

Fonte: Elaborado pela autora.

Esta tese contou com dados primários, sendo eles: aulas presenciais que aconteciam nas sextas-feiras na IES; e reuniões de *feedback* pós-observação, que ocorriam em data combinada entre as professoras orientadoras e os alunos-estagiários. Considerando que as duas turmas de Estágio de Inglês I tinham aula presencial no mesmo dia e horário, precisei dividir a observação participante entre os dois grupos. Dessa forma, priorizei estar presente na turma que teria encontros individuais e deixei os equipamentos de registro de áudio e vídeo nas interações do outro grupo. No Quadro 8, apresento as semanas observadas e a turma em que eu realizei observação participante.

⁴⁷ O controle dos diários de campo das aulas presenciais pode ser conferido no Apêndice D, p. 247.

⁴⁸ Tempo em campo aproximado.

Quadro 8 – Observação participante

| Entrada em campo | Data | Observação participante |
|-------------------------|-------------|--|
| 01 | 05/04 | Turma da professora Mara |
| 02 | 12/04 | Turma da professora Mara |
| 03 | 26/04 | Turmas unidas: aula ministrada pela professora Mara |
| 04 | 03/05 | Turma da professora Luiza |
| 05 | 10/05 | Turma da professora Luiza |
| 06 | 24/05 | Entre 9 horas e 9 horas e 45 minutos: Turma da professora Luiza Entre 9 horas e 45 minutos e 12 horas: Turma da professora Mara |
| 07 | 31/05 | Turma da professora Luiza |
| 08 | 07/06 | Turma da professora Luiza |
| 09 | 21/06 | Entre 9 horas e 9 horas e 30 minutos: Turma da professora Luiza Entre 9 horas e 30 minutos e 12 horas: Turma da professora Mara |
| 10 | 28/06 | Turmas unidas: aula ministrada pela professora Mara |
| 11 | 05/07 | Turma da professora Luiza |
| 12 | 12/07 | Turma da professora Luiza |

Fonte: Elaborado pela autora.

O total de dados audiovisuais gerados nesta pesquisa é de 53 interações, sendo 44 gravadas em vídeo. Os dados foram gerados majoritariamente nas sextas-feiras, dia em que as turmas de estágio tinham aulas presenciais. Contudo, os encontros pós-observação de aula ocorreram em dias programados entre as professoras orientadoras e os alunos-estagiários. A Tabela 1 mostra os dados audiovisuais da pesquisa.

Tabela 1 – Dados audiovisuais da pesquisa

| Tipo de interação | Gravação em áudio | Gravação em vídeo |
|--|--------------------------|--------------------------|
| Aula presencial | 12 | 10 |
| Encontros individuais formais | 33 | 33 |
| Encontros informais | 3 | 1 |
| Feedback pós-observação de aula | 5 | - |
| Total | 53 | 44 |

Fonte: Elaborada pela autora.

3.2.1 A Pesquisa com Seres Humanos

Por se tratar de um estudo com seres humanos, precisei ter cuidados éticos com os participantes para que, assim, as interações pudessem ser observadas, registradas e analisadas. Nesse tipo de estudo, é prevista uma série de etapas para proteger as pessoas envolvidas. A presente pesquisa foi registrada na Plataforma Brasil e recebeu aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)⁴⁹. Após receber a autorização do CEP, primeiramente, conversei com as professoras orientadoras de estágio docente da instituição e expliquei a pesquisa que seria desenvolvida. Conversei com as turmas das professoras que autorizaram a realização da pesquisa e apresentei detalhes do estudo.

Primeiramente, os discentes foram informados de que a participação, bem como a recusa de participação na pesquisa, não incidiria sobre a avaliação no estágio curricular supervisionado. Tendo em vista que, na pesquisa qualitativa, os principais riscos para os participantes estão relacionados à sua exposição pública e à intervenção negativa do pesquisador no contexto investigado (ERICKSON, 1990; MASON, 1996), esclareci para os alunos que eles teriam o direito de se abster da participação no estudo a qualquer momento e esses dados, então, seriam desconsiderados.

Ademais, todos os sujeitos da pesquisa foram informados de que receberiam pseudônimos e que qualquer outro dado que poderia identificá-los seria omitido. Por fim, mas não menos importante, os participantes também foram notificados de que os dados gerados

⁴⁹ Parecer de aprovação do projeto junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul número 3.128.634, em 1º de fevereiro de 2019.

seriam utilizados apenas para fins acadêmicos. Os participantes deste estudo, sendo eles as professoras orientadoras de estágio e os alunos-professores, que aceitaram participar desta pesquisa assinaram um TCLE, sendo que uma cópia, assinada por mim e pela professora orientadora desta pesquisa, ficou em posse dos participantes e outra cópia, assinada pelos sujeitos de pesquisa, permaneceu conosco.

3.2.2 O contexto da pesquisa

Os dados deste trabalho são provenientes de um curso de Letras de uma universidade pública localizada no sul do Brasil. O curso em questão é dividido entre bacharelado e licenciatura, sendo que o bacharelado forma tradutores e intérpretes, enquanto a licenciatura prepara os graduandos para o exercício no magistério. São ofertadas treze habilitações para a licenciatura, divididas em licenciatura dupla e licenciatura simples. Sendo a formação de professores de inglês o tema central desta pesquisa, investiguei apenas o estágio docente de língua inglesa, que compõe os créditos obrigatórios do currículo do curso de Letras habilitação simples em língua inglesa e habilitação dupla em língua portuguesa e língua inglesa.

Dessa forma, embora as duas habilitações se cruzem nos estágios de língua inglesa, os currículos são diferentes. Outro aspecto que merece destaque, e que já fora abordado nesta tese⁵⁰, é que a legislação vigente prevê que sejam destinadas, no mínimo, 400 horas ao estágio docente da carga horária do curso. Na instituição em que os dados foram gerados, os estágios apresentados no currículo das duas habilitações ultrapassam as horas mínimas estipuladas pela lei, mas o total de horas difere. O Quadro 9 apresenta, com base no currículo do curso, os estágios dos dois currículos e a carga horária destinada para cada estágio docente.

⁵⁰ Seção 1.1, p. 24.

Quadro 9 – Currículo⁵¹ das habilitações simples e dupla

| Etapa | Habilitação simples: língua inglesa | | Habilitação dupla: língua portuguesa e língua inglesa | |
|--------------|---|---------------|--|---------------|
| | Estágio | Carga Horária | Estágio | Carga Horária |
| 7 | Estágio de Inglês I | 90 | Estágio de Inglês I | 90 |
| 7 | Estágio de literatura de língua estrangeira | 90 | - | - |
| 8 | Estágio de Inglês II | 90 | Estágio de Inglês II | 90 |
| 8 | Estágio de português como língua adicional | 150 | Estágio de português I | 120 |
| 9 | - | - | Estágio de português II | 150 |
| Total | | 420 | | 450 |

Fonte: Elaborado pela autora.

Como pode ser observado no Quadro 9, os estágios de língua inglesa são divididos em dois componentes curriculares, Estágio de Inglês I e Estágio de Inglês II, os quais estão inseridos, respectivamente, na sétima e na oitava etapa do curso de Letras habilitação simples em língua inglesa e habilitação dupla em língua portuguesa e língua inglesa. Cada estágio compreende uma carga horária de 90 horas, totalizando 180 horas.

Convém salientar duas características desse curso: primeiramente, a disciplina de Didática, da sexta etapa, é pré-requisito obrigatório para a matrícula no Estágio de Inglês I; em segundo lugar, os alunos podem lecionar em qualquer modalidade de ensino que eles tiverem interesse, ou seja, é possível que a regência nos Estágios de inglês I e II seja realizada em turmas de Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental (EF), Ensino Médio (EM) ou Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na seção 3.2.3, apresento o cenário no qual os dados desta pesquisa foram gerados.

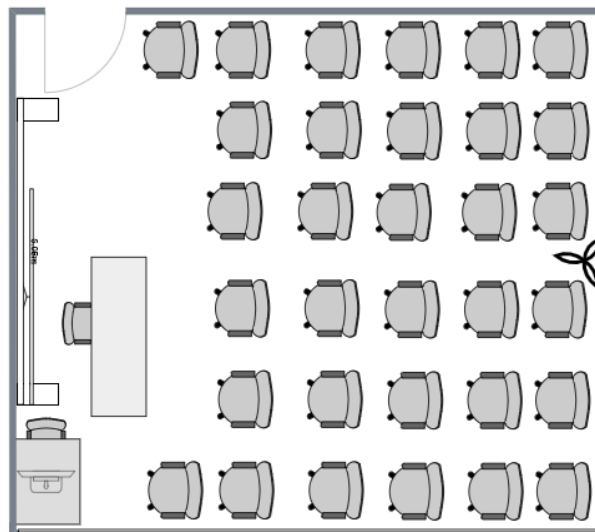
⁵¹ A fim de preservar o anonimato da instituição e proteger a identidade dos participantes, adoto, nesta pesquisa, pseudônimos para me referir aos componentes curriculares do currículo.

3.2.3 O Cenário

Os dados desta pesquisa foram gerados no primeiro semestre de 2019 em duas turmas de Estágio de Inglês I. A escolha dos grupos se deu por dois motivos: primeiramente, as duas professoras concordaram em participar do estudo; e, em segundo lugar, como as duas turmas teriam aula presencial no mesmo dia e horário, estava previsto no cronograma que os dois grupos teriam alguns encontros presenciais juntos. As aulas presenciais aconteceram todas as sextas-feiras de manhã no *campus* da universidade, entre as 8 horas e 30 minutos da manhã até o meio-dia.

A observação participante das aulas presenciais aconteceu em seis espaços diferentes dentro da universidade. A configuração espacial das salas era semelhante nas duas turmas, localizadas no prédio de aulas do curso de Letras. Ambas contavam com um ventilador de parede no fundo da sala, um quadro branco, um projetor conectado a um computador próximo à janela e em frente ao quadro branco, duas caixas de som fixadas ao lado do quadro, uma mesa do professor, virada de frente para a turma, e, por fim, várias cadeiras universitárias. O que difere as duas salas é a posição dentro do prédio de aulas: uma estava localizada no fundo do corredor do primeiro andar e a outra, no início do corredor do segundo andar. A Figura 1 apresenta a distribuição espacial das duas salas de aula.

Figura 1 – Disposição espacial das salas de aula

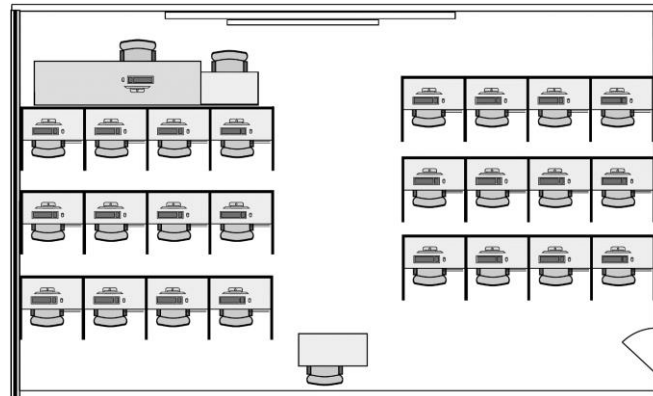


Fonte: Elaborada pela autora.

Três aulas foram ministradas no laboratório de informática, localizado no mesmo prédio na entrada do corredor do primeiro andar. Esse laboratório é moderno e conta com um projetor

conectado com o computador da frente, um quadro branco, dois ventiladores de parede (no fundo da sala) e vinte computadores para os discentes com bom funcionamento e acesso à internet. A Figura 2 ilustra a configuração espacial do laboratório.

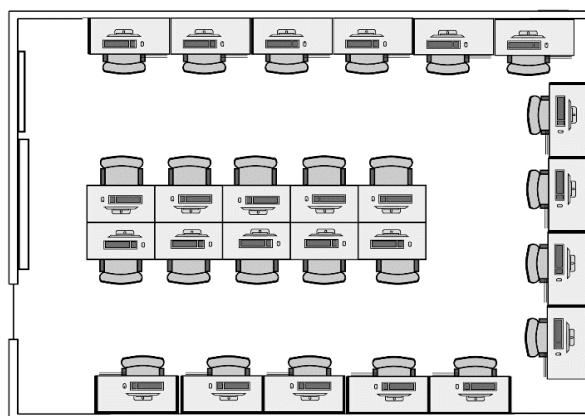
Figura 2 – Disposição espacial do laboratório do prédio de aulas



Fonte: Elaborada pela autora.

O laboratório do Núcleo de Educação a Distância (NEAD), localizado em outro prédio, foi utilizado apenas uma vez. O ambiente contava com um aparelho de ar-condicionado, um projetor, computadores e um computador para o professor, todos com bom funcionamento e conectados à internet. A Figura 3 representa o laboratório.

Figura 3 – Disposição espacial do laboratório do NEAD

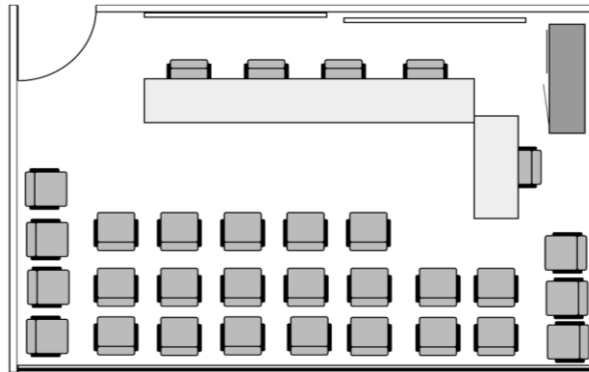


Fonte: Elaborada pela autora.

No prédio administrativo do curso de Letras, foram utilizados dois ambientes. Um deles foi uma sala para apresentações que fica ao lado da secretaria da pós-graduação, na qual ocorrem palestras de professores convidados e defesas de dissertações e teses. Esse espaço foi

utilizado no último dia de aula de uma das turmas para a socialização dos projetos desenvolvidos ao longo do estágio. A sala conta com um aparelho de ar-condicionado, um computador conectado ao projetor, uma mesa comprida e cadeiras universitárias. A Figura 4 representa o *layout* desse espaço.

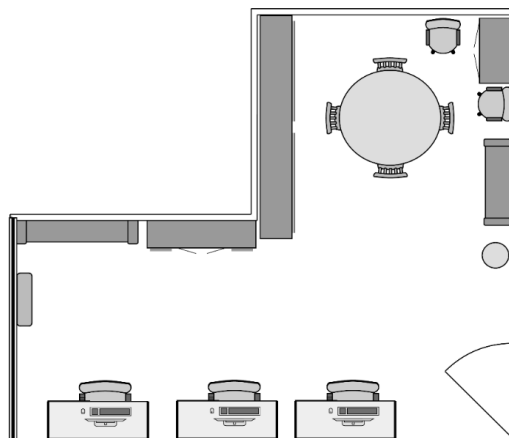
Figura 4 – *Layout* da sala de apresentações



Fonte: Elaborada pela autora.

Por fim, as duas professoras orientadoras dividem o mesmo gabinete no prédio administrativo. Esse lugar foi um dos mais utilizados ao longo da pesquisa por uma das professoras para realizar as sessões de orientação individual. O gabinete é dividido com uma terceira professora, sendo que cada uma tem a sua própria mesa com um computador. A sala conta com um ar-condicionado, uma mesinha de canto com um telefone fixo e três armários, onde as docentes armazenam documentos, materiais didáticos e livros. Há, ainda, uma mesa redonda com quatro cadeiras, local onde as orientações ocorreram. A Figura 5 representa o gabinete das duas professoras.

Figura 5 – *Layout* do gabinete das professoras orientadoras



Fonte: Elaborada pela autora.

Além dos espaços descritos anteriormente, cinco reuniões de *feedback* pós-observação foram realizadas nas dependências das escolas de educação básica, local onde os alunos-professores estavam realizando o estágio.

Outra característica importante a ser ressaltada sobre as duas turmas de estágio é a configuração da docência. Além de as duas professoras incentivarem que os alunos-professores atuem em docência compartilhada, com base nas suas experiências com os licenciandos que já haviam concluído o estágio de inglês I, eles já iniciavam o semestre letivo demonstrando que tinham interesse em realizar a docência com outro colega.

No caso desta pesquisa, a docência compartilhada pressupõe que dois alunos-professores irão observar a mesma turma da educação básica, elaborar conjuntamente o projeto, os planos de aula e as tarefas, bem como lecionar juntos nessa turma. A seguir, apresento o perfil dos participantes desta pesquisa.

3.2.4 O perfil dos participantes

A pesquisa teve a participação de duas professoras universitárias, Mara e Luiza,⁵² que atuam tanto na graduação quanto na pós-graduação do departamento de Letras. As duas orientadoras têm ampla experiência com formação de professores, sendo também coordenadoras de um programa de ensino de línguas para a comunidade acadêmica. A professora Mara, além de ser orientadora de estágio de inglês, também leciona a disciplina de didática.⁵³

Em relação aos alunos-estagiários, esta pesquisa contou com 19 licenciandos, sendo que, desses, onze eram da turma da professora Mara e oito, da turma da professora Luiza. Os dados apresentados nos Quadros 11 e 12 foram registrados em três situações distintas, sendo elas o primeiro dia de aula do estágio, em que os alunos se apresentaram para a professora Mara; as entrevistas realizadas no mês de junho; e, por fim, as conversas informais com os sujeitos da pesquisa.

⁵² Conforme já mencionado anteriormente, todos os nomes próprios e o da instituição foram substituídos por pseudônimos. Ademais, outras informações que pudessem identificar os participantes foram omitidas a fim de proteger a identidade deles.

⁵³ Conforme abordado no capítulo 3, p. 65, o componente curricular “Didática” é pré-requisito para o Estágio de Inglês I.

Quadro 10 – Perfil dos participantes da turma da professora Luiza

| Nome | Idade | Habilitação | Semestre | Experiência docente | Informações adicionais | Atuou em Docência Compartilhada / Dupla | Contexto de Ensino |
|-----------------|-------|-------------|----------|---|------------------------|---|---------------------|
| Alan | 23 | Dupla | 9º | 7 meses de experiência em curso pré-vestibular popular (português) em 2017 | | Sim, Vanessa | EM - 1º ano |
| Betina | 24 | Dupla | 9º | Curso de idiomas | Aluna RP | Sim, Joseane | EM - Magistério |
| Cecília | 24 | Simples | 7º | Não tinha experiência prévia | Aluna RP | Não | EF II - 7º e 8º ano |
| Jorge | 22 | Dupla | 7º | 1 semestre de experiência em escola de idiomas | Aluno RP | Sim, Robson | EM - 2º e 3º ano |
| Joseane | 27 | Simples | 9º | Aulas particulares | | Sim, Betina | EM - Magistério |
| Manuela | 24 | Dupla | 9º | 2 aulas em um curso pré-vestibular | | Não | EF I - 3º ano |
| Thamires | 21 | Simples | 7º | Aulas particulares e curso de idiomas | Aluna RP | Sim ⁵⁴ | EM - 1º ano |
| Vanessa | 22 | Dupla | 9º | Leciona em um curso de Português para Estrangeiros há um ano e meio e já havia realizado o Estágio de Língua Portuguesa I | | Sim, Alan | EM - 1º ano |

Fonte: Elaborado pela autora.

⁵⁴ Tendo em vista que Thamires realizou docência compartilhada com uma aluna de uma turma que não participou deste estudo, e, assim, essa não assinou o TCLE, optei por garantir a preservação da identidade da aluna-professora e, por isso, não mencionarei o nome dela nesta tese.

Quadro 11 – Perfil dos participantes da turma da professora Mara

| Nome | Idade | Habilitação | Semestre | Experiência docente | Informações adicionais | Atuou em Docência Compartilhada / Dupla | Contexto de Ensino |
|-----------------------|-------|-------------|----------|---|------------------------|---|--------------------|
| Ana Luiza | 21 | Dupla | 7º | Corretora de redação de português em um curso <i>online</i> | | Sim, Cristine | EF II - 7º ano |
| Cristine | 21 | Dupla | 7º | 1 ano e seis meses de experiência em curso de idiomas da universidade | | Sim, Ana Luiza | EF II - 7º ano |
| Fabiana | 22 | Dupla | 7º | 3 anos de experiência em curso de idiomas | | Sim, Karolyn | EF II - 9º ano |
| Karolyn | 20 | Dupla | 7º | Curso de idiomas, curso <i>online</i> preparatório e aula de reforço de português | | Sim, Fabiana | EF II - 9º ano |
| Lilian | 20 | Dupla | 7º | Não tinha experiência prévia | | Sim, Vicente | EF II - 6º ano |
| Luana | 21 | Dupla | 7º | Não tinha experiência prévia | Aluna RP | Sim, Renato | EM - 1º ano |
| Luana Graziela | 20 | Dupla | 7º | 2 anos de experiência em curso de idiomas da universidade | | Sim, Mara Cássia | EF II - 6º ano |
| Mara Cássia | 22 | Simples | 7º | 1 ano de experiência em curso de idiomas | | Sim, Luana Graziela | EF II - 6º ano |
| Renato | 20 | Simples | 7º | Aulas particulares e um ano de experiência em curso de idiomas | Aluno RP | Sim, Luana | EM - 1º ano |
| Robson | 24 | Dupla | 7º | Começou a dar aulas particulares em 2019 | Aluno RP | Sim, Jorge | EM - 2º e 3º anos |
| Vicente | 22 | Dupla | 7º | Não tinha experiência prévia | | Sim, Lilian | EF II - 6º ano |

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação aos Quadros 10 e 11, é interessante ressaltar que apenas duas alunas-professoras (Cecília e Manuela) optaram por não realizar o estágio em docência compartilhada. Os alunos-professores Thamires, Jorge e Alan optaram por fazer dupla com colegas de outras turmas. Dentre os 19 alunos-professores, sete fazem parte da Residência Pedagógica (Betina, Cecília, Jorge, Thamires, Luana, Renata e Robson).

Essas duas turmas podem ser categorizadas como um grupo jovem, pois a idade média é de 22 anos. Outro aspecto relevante desses alunos-estagiários é que apenas quatro (Cecília, Lilian, Luana e Vicente) não têm experiência prévia docente. Os demais têm experiência prévia em cursos de idiomas, aulas particulares e aulas em cursos pré-vestibulares populares. Além disso, apenas uma aluna-professora (Vanessa) já havia realizado algum estágio curricular supervisionado anteriormente.

No que concerne ao contexto de ensino, apenas uma aluna-professora (Manuela) realizou o estágio de docência no Ensino Fundamental I (3º ano). Nove alunos-professores realizaram no Ensino Fundamental II (Cecília; Ana Luiza e Cristine; Fabiana e Karolyn; Vicente e Lilian; e Luana Graziela e Mara Cássia); e nove, em turmas de Ensino Médio (Luana e Renato; Alan e Vanessa; Betina e Joseane; Jorge e Robson; e Thamires). Cabe salientar que Betina e Joseane realizaram o estágio docente em uma turma de ensino médio de magistério. Além disso, a fim de concluir a carga horária destinada à regência durante o semestre, Cecília, Alan, Vanessa, Jorge e Robson lecionaram em duas turmas concomitantemente.

Destaco, ainda, que, nas duas turmas, a mudança de código linguístico é uma característica recorrente das interações entre as professoras orientadoras e os alunos-professores. Em muitos momentos, os participantes estão conversando em língua inglesa e trocam para a língua portuguesa. O contrário também ocorre, como será observado ao longo da análise de dados. Na próxima seção, apresento as perguntas de pesquisa que movem a análise de dados.

3.3 AS PERGUNTAS DE PESQUISA

As perguntas de pesquisa direcionam o olhar do pesquisador. Elas são, portanto, os elementos do quebra-cabeça intelectual do pesquisador (MASON, 1996), pois é a partir delas que ele desenvolverá suas reflexões e será capaz de organizar suas interpretações. Segundo Flick (2009, p. 212), nos estudos que utilizam o método de observação participante, em geral, as perguntas de pesquisa focam na descrição do contexto analisado e de suas práticas. Nesse sentido, a questão geral que norteia este estudo é: o que é fazer uma aula de estágio no contexto

investigado?. A seguir, apresento os desdobramentos desta pergunta geral.

1. *De que maneira o Estágio Curricular Supervisionado está estruturado no contexto da pesquisa?*
2. *Quais são os assuntos tratados e como emergem as orientações nessas turmas?*
3. *Como ocorre a participação dos alunos-professores nessas CoPs? Essas participações são legitimadas? Se sim, como?*

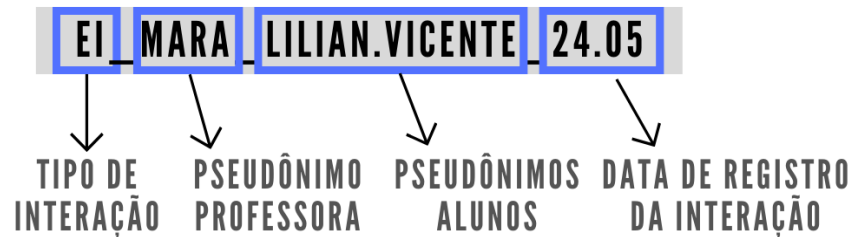
Neste capítulo, apresentei o aparato teórico-metodológico adotado nesta pesquisa, os métodos de geração de dados, o contexto do curso de Letras na Instituição em que os dados foram gerados, o cenário das turmas de estágio de inglês I e, finalmente, o perfil dos 21 participantes. Na próxima seção, descrevo os procedimentos analíticos.

3.4 PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS

Neste estudo, os dados foram organizados, categorizados e revisitados em um processo contínuo a fim de verificar padrões e recorrências que emergiam. Assim como Saldaña (2009), entendo que a codificação de dados não é um processo neutro, mas interpretativo, e é uma decisão do pesquisador. Saldaña (2009, p. 8) distingue os termos “código” e “categoria”. Para o autor, código diz respeito a uma característica atribuída a um aspecto do dado, enquanto categoria refere-se ao agrupamento por similaridade e regularidade dos códigos, criando, assim, uma categoria analítica. A codificação pode ser compreendida como um processo entre a geração de dados e a análise extensiva das categorias analíticas, no qual o pesquisador busca padrões e consistências nas ações documentadas. (SALDAÑA, 2009, p. 4-5).

Conforme descrito anteriormente, os dados desta tese consistem em áudios, vídeos, diários de campo, fotografias e artefatos coletados. Os dados provenientes das sessões de orientação individual, das reuniões de *feedback* pós-observação e das entrevistas foram transcritos no Excel com linhas numeradas, seguindo as convenções de transcrição descritas na subseção anterior, e, posteriormente, foram revisados. Os dados de fala transcritos no Excel receberam códigos, que são apresentados nos Excertos ao longo da tese. Cada código representa uma categoria diferente de interação e segue um padrão de organização, conforme mostra a Figura 6.

Figura 6 – Códigos dos Excertos



Fonte: elaborada pela autora.

Primeiramente, foram indicados os tipos de interação, que poderiam ser: (i) EI: Encontro Individual; (ii) ENT: Entrevista; e (iii) FPO: *Feedback* Pós-observação. Em seguida, há o pseudônimo da professora formadora seguido dos pseudônimos dos alunos-professores e, por fim, a data de registro da interação. Os diários de campo foram escritos com base nas notas de campo e, posteriormente, passaram por três etapas, sendo elas: (i) complementação com fotografias, transcrições com base em áudios e vídeos e documentos coletados; (ii) substituição dos nomes reais dos participantes por nomes fictícios; e (iii) revisão dos diários de campo.

Cabe ressaltar que as categorias de análise emergiram *a posteriori*. Dessa forma, ao longo da escrita da primeira versão dos diários de campo e da primeira transcrição dos áudios, procurei pré-codificar os dados. De acordo com Saldaña (2009, p. 16), o pesquisador pode pré-categorizar os dados circulando, destacando, negritando, sublinhando ou pigmentando passagens e falas significativas de participantes. No caso desta pesquisa, destaquei com cores diferentes padrões recorrentes nas interações transcritas e, nos diários de campo, pigmentei com cores diferentes passagens que poderiam se tornar relevantes para o primeiro ciclo de categorização.

De acordo com Saldaña,

a porção de dados a ser codificada durante o processo de codificação do Primeiro Ciclo pode variar em magnitude de uma única palavra a uma frase completa, a uma página inteira de texto e a um fluxo de imagens em movimento. No processo de codificação do Segundo Ciclo, as partes codificadas podem ser exatamente as mesmas unidades, passagens de texto mais longas e até uma reconfiguração dos próprios códigos desenvolvidos até o momento. (SALDAÑA, 2009, p. 3, minha tradução).⁵⁵

⁵⁵ No original: “The portion of data to be coded during first cycle coding processes can range in magnitude from a single word to a full sentence to an entire page of text to a stream of moving images. In second cycle coding processes, the portions coded can be the exact same units, longer passages of text, and even a reconfiguration of the codes themselves developed thus far”. (SALDAÑA, 2009, p. 3).

Após a pré-codificação, iniciei o primeiro ciclo do processo de categorização, procurando recorrências e padrões nas ações documentadas. Os dados, conforme mencionado, foram revisitados inúmeras vezes, pois, assim, pude confirmar ou refutar categorias analíticas emergentes. Após concluir o processo de codificação e o agrupamento das categorias, iniciei a análise dos dados, que será apresentada no Capítulo 4.

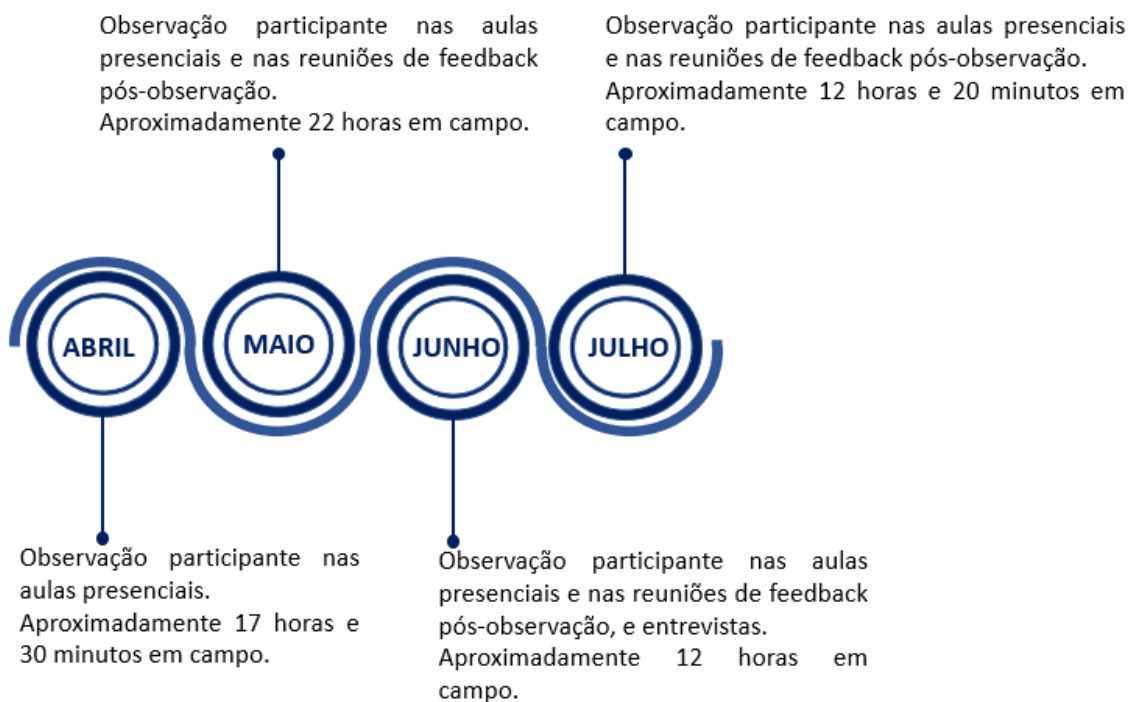
4 ANÁLISE DE DADOS

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 1991).

Tendo como base teórico-metodológica a pesquisa qualitativa interpretativa, analiso, neste capítulo, os momentos de orientação que ocorreram em duas turmas de Estágio de Inglês I. Conforme descrito no capítulo metodológico, utilizei métodos etnográficos de geração e análise de dados, bem como adotei o entendimento de aprendizagem situada proposto por Lave e Wenger (1991).

A análise de dados foi feita a partir da triangulação dos diários de campo, das entrevistas e dos artefatos coletados, buscando identificar padrões nas orientações das duas turmas de ECS. Destaco que as categorias analíticas emergiram a partir da análise exaustiva dos dados. A Figura 7 relembra o caminho percorrido durante a geração de dados.

Figura 7 – Linha do tempo da geração de dados



Fonte: Elaborada pela autora.

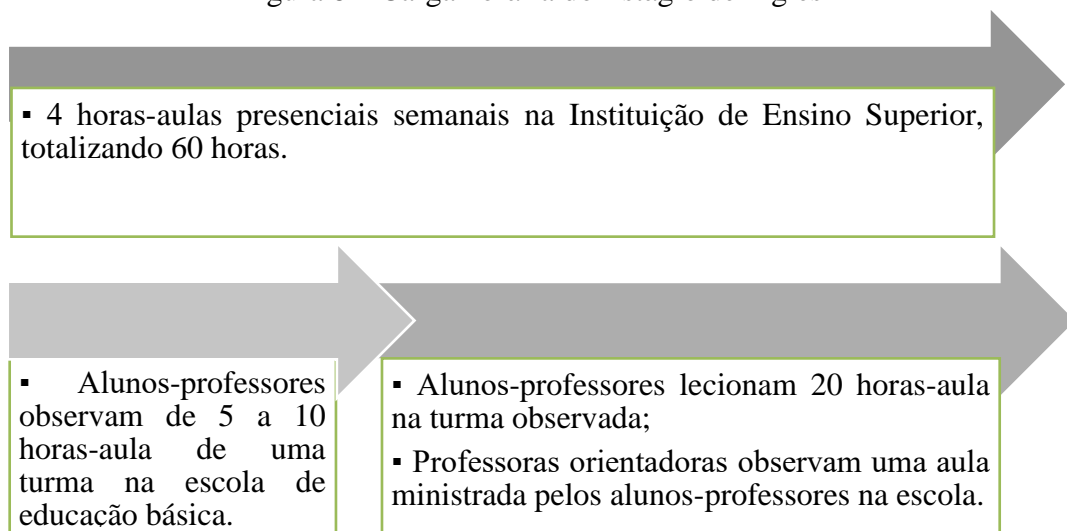
O início da geração de dados ocorreu no dia 5 de abril e o término, no dia 12 de julho. Ao todo, foram gravadas, em áudio e vídeo, cerca de 64 horas de interações das turmas de Estágio de Inglês I. Este capítulo analítico foi estruturado em quatro partes, levando em

consideração as perguntas de pesquisa apresentadas na Subseção 3.3.⁵⁶ Primeiramente, na Seção 4.1, apresento a estrutura do componente curricular estágio supervisionado de língua inglesa das duas turmas. Em seguida, na Seção 4.2, examino os tipos de orientação identificados e descrevo a organização desses momentos. Posteriormente, na Seção 4.3, relaciono os estudos de aprendizagem situada ao contexto das duas turmas pesquisadas. Por fim, na Seção 4.4, discorro sobre os relatórios finais produzidos pelos alunos-professores ao final do semestre.

4.1 A ESTRUTURA GERAL DAS TURMAS DE ESTÁGIO DE INGLÊS I

Nesta seção, descrevo a organização do estágio curricular nas duas turmas de Estágio de Inglês I investigadas a fim de traçar um mapeamento das práticas sociais nas quais os atores educacionais desta pesquisa estavam inseridos. Conforme apresentado previamente nesta tese, na instituição onde os dados foram gerados, o componente curricular Estágio de Inglês I faz parte da sétima etapa do curso de graduação em Letras nas habilitações simples (Língua Inglesa) e dupla (Língua Portuguesa e Língua Inglesa). A carga horária total do estágio compreende 90 horas, divididas entre aulas presenciais, observação de uma turma em uma escola de educação básica e regência nessa mesma turma observada, o que é apresentado na Figura 8.

Figura 8 – Carga horária do Estágio de Inglês I



Fonte: Elaborada pela autora.

⁵⁶ P. 83.

No curso de Letras investigado, os licenciandos se matriculam em uma turma de Estágio de Inglês I e a participação semanal nas aulas presenciais é obrigatória, sendo um dos critérios de avaliação no componente curricular e um dos requisitos para que o discente se matricule no Estágio de Inglês II. Os encontros presenciais aconteceram na IES e foram espaços de discussão de textos teóricos, encontros de orientação individual com as professoras orientadoras, conversas com todo o grupo sobre o projeto e as tarefas desenvolvidas pelos alunos-professores, momentos destinados à preparação dos relatórios finais e à apresentação dos projetos desenvolvidos na escola de educação básica.

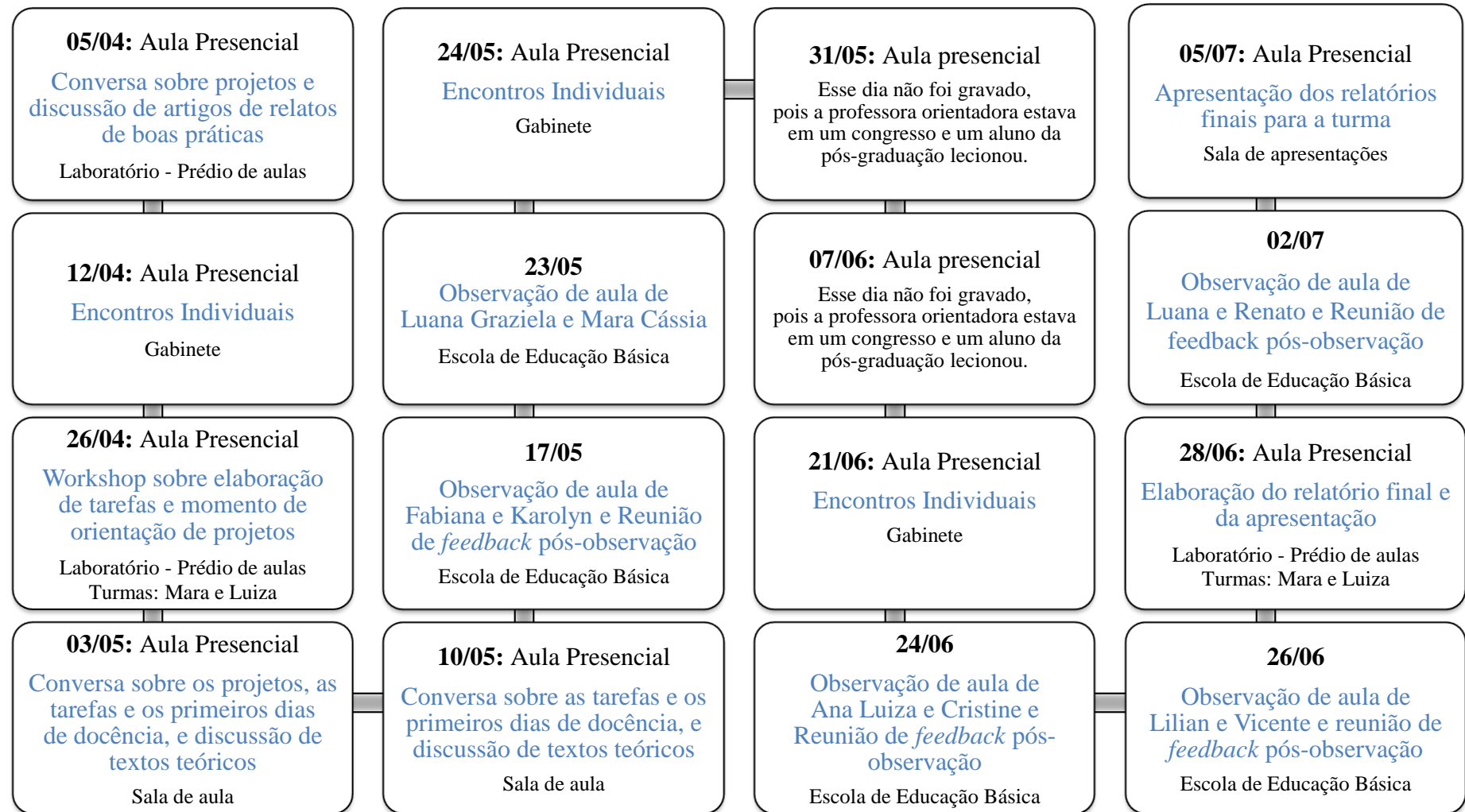
Concomitantemente ao período das aulas presenciais, porém em outro horário, os discentes matriculados no Estágio de Inglês I precisam optar em qual EEB desejam lecionar, definindo se atuarão em uma turma de EI, EF, EM ou EJA. Tendo isso definido, os alunos-professores preenchem diversos documentos exigidos pela Secretaria de Educação (ou pela escola, no caso das instituições federais) e pela IES, que devem ser assinados por eles, pela professora orientadora e por um representante da escola.⁵⁷ Durante esse processo, o aluno-professor pode iniciar a observação, que compreende um período de 5 a 10 horas-aula.⁵⁸ Por fim, após a entrega de toda a documentação obrigatória e da definição do projeto junto às professoras orientadoras, o licenciando inicia a etapa de regência na turma observada, que tem duração de 20 horas-aula.

Diante do exposto até aqui, nas Figuras 9 e 10 apresento como o Estágio de Inglês I se configurou no primeiro semestre de 2019 nas turmas das professoras Mara e Luiza, respectivamente. É necessário lembrar, ainda, que a geração de dados desta tese iniciou na quarta semana de aulas das turmas de ECS e, por isso, a data inicial nas Figuras é 5 de abril, o que não corresponde ao início oficial do semestre letivo. Cabe destacar, ainda, que os alunos-professores podem fazer o estágio em dupla ou individualmente.

⁵⁷ Apenas os discentes que participam do Programa Residência Pedagógica estão dispensados de apresentar essa documentação, pois a IES e a escola já têm parceria.

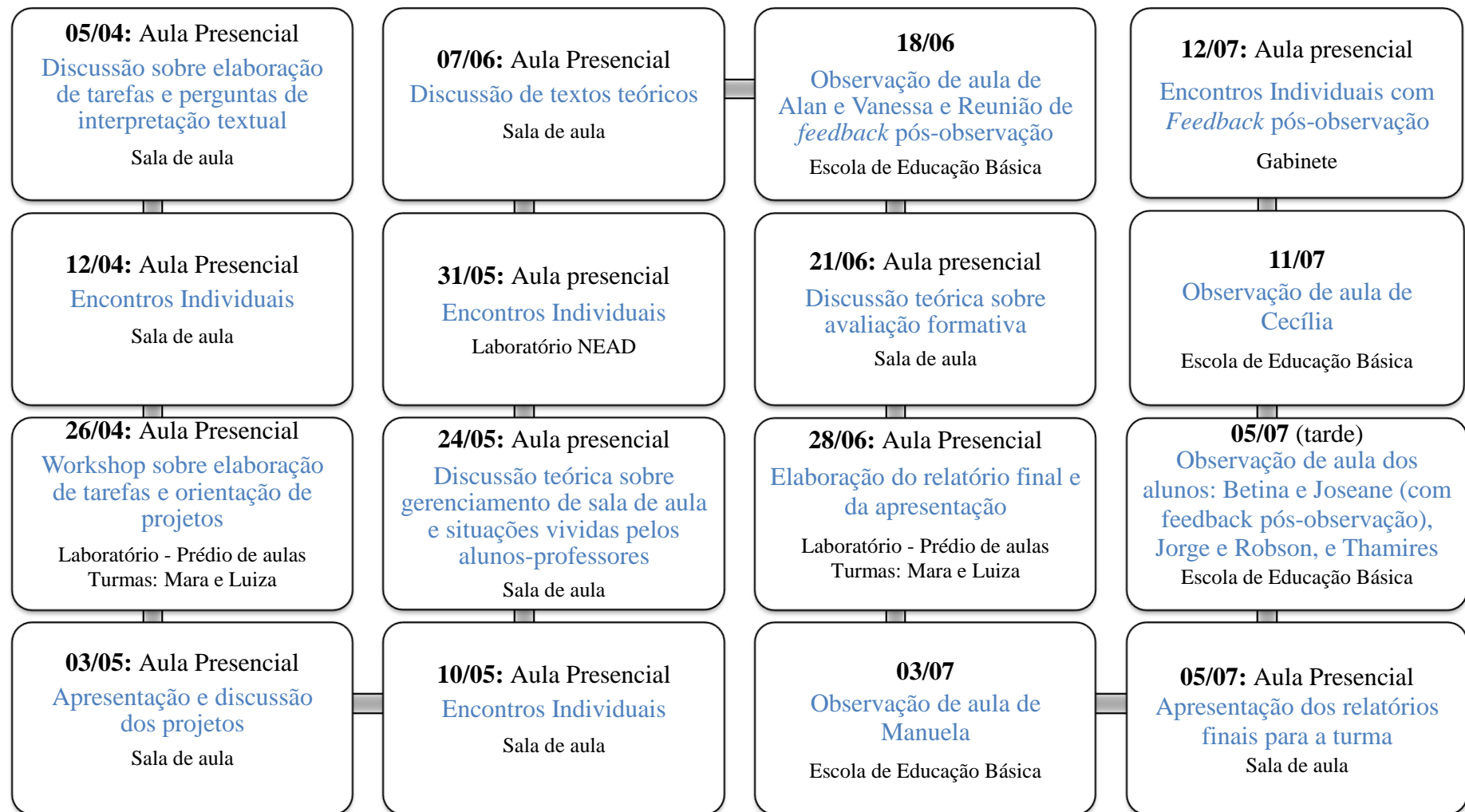
⁵⁸ A carga horária de uma hora-aula não representa, necessariamente, uma hora-relógio, pois cada escola organiza o período da disciplina de maneira diferente. Nesta pesquisa, a hora-aula nas escolas em que os alunos-professores realizaram o estágio variaram de 30 minutos até 50 minutos. A hora-aula também pode ser denominada de período.

Figura 9 – Organização das atividades desenvolvidas na turma de Estágio de Inglês I da professora orientadora Mara



Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 10 – Organização das atividades desenvolvidas na turma de Estágio de Inglês I da professora orientadora Luiza



Fonte: Elaborada pela autora.

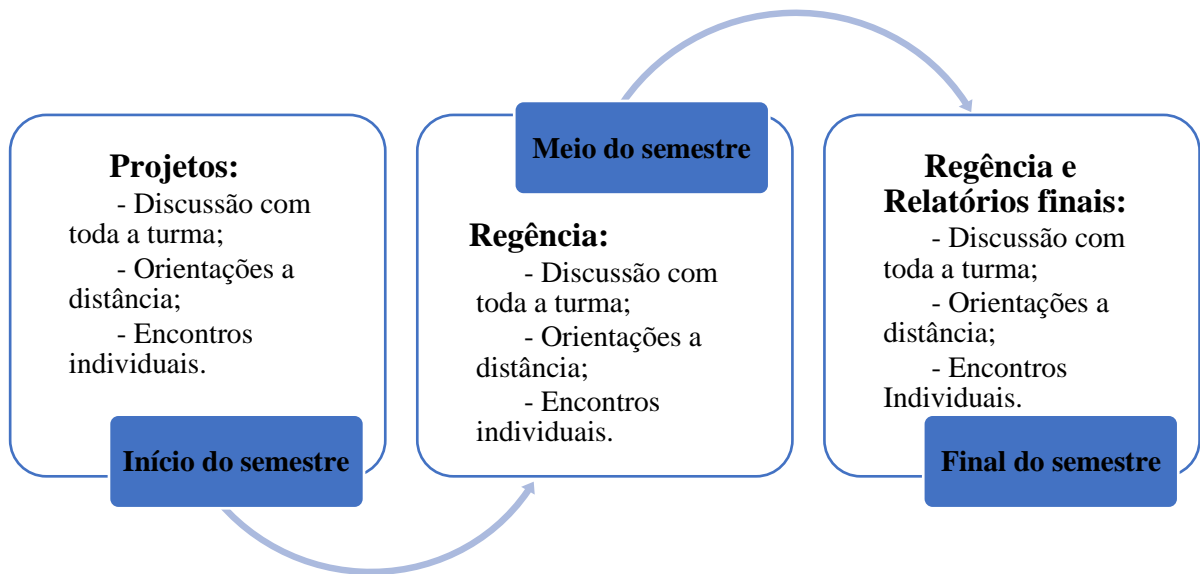
Conforme as Figuras 9 e 10, as duas turmas de Estágio de Inglês I tiveram aulas presenciais de forma conjunta nos dias 26 de abril e 28 de junho. Nesses dias, a professora Mara lecionou para as duas turmas, pois a professora Luiza estava participando de um evento acadêmico. Já, nos dias 31 de maio e 07 de junho, Mara participou de um evento acadêmico e foi substituída por um aluno da pós-graduação do PPG de Letras. Contudo, como eu não havia previsto um TCLE para ele, optei por não observar nem gravar essas duas aulas presenciais. No dia 17 de maio, Mara teve uma reunião de *feedback* com as alunas-professoras Karolyn e Fabiana. No entanto, houve incompatibilidade nas nossas agendas e não pude gravar essa interação.

Cabe mencionar que nem sempre as professoras orientadoras conseguem prover *feedback* imediatamente após observarem a aula dos alunos-professores, pois, em alguns casos, estes lecionam nos últimos períodos e a escola já está fechando. Há ainda casos em que a escola não tem um local propício para que professora e alunos-professores possam conversar sobre a aula recém observada pela orientadora. Nesses casos, as reuniões de *feedback* pós-observação são agendadas para outros horários. Isso pode ser notado nas interações com os seguintes alunos-professores: (i) Luana Graziela e Mara Cássia, que tiveram reunião de *feedback* pós-observação na aula presencial do dia 24 de maio; e (ii) Cecília, Thamires e a dupla Jorge e Robson, que tiveram reunião de *feedback* na aula presencial do dia 12 de julho.

O dia 12 de julho estava previsto no cronograma das duas turmas como uma aula extra e sem nenhum conteúdo programado. No caso da turma de Luiza, a professora orientadora utilizou esse dia para dar *feedback* pós-observação de aula e conversar individualmente com os alunos-professores sobre os relatórios finais. Destaco, ainda, que, em três dias, as duas turmas não tiveram aulas presenciais: (i) 19 de abril, devido ao feriado de Páscoa; (ii) 17 de maio, em virtude da Semana de Letras da Instituição; e (iii) 14 de junho, em consequência de uma greve geral.

Ao examinar as Figuras 9 e 10, é possível perceber uma mudança gradual da organização das aulas presenciais das duas turmas. No início do semestre, há uma preocupação em tratar sobre os projetos que os alunos irão desenvolver durante a regência; após, há encontros individuais a fim de acompanhar a regência e também reuniões de *feedback* pós-observação sobre a lição observada e o planejamento das tarefas; por fim, são disponibilizados momentos para que os alunos-professores preparem os relatórios finais e apresentem os projetos desenvolvidos para os colegas. À vista disso, é possível constatar que as atividades previstas ao longo do semestre estão diretamente relacionadas com o período de observação e regência dos alunos-professores na escola de educação básica. Esse cenário é esquematizado na Figura 11.

Figura 11 – Tópicos e tipos de orientação que ocorrem ao longo do estágio



Fonte: Elaborada pela autora.

Discorri até aqui sobre a estrutura organizacional das duas turmas de Estágio de Inglês I participantes desta pesquisa. Apresentei como as aulas presenciais são organizadas, buscando descrever de que maneira a observação de uma turma na escola de educação básica, a regência nessa turma e o acompanhamento por parte das professoras orientadoras acontecem ao longo do semestre e estão relacionados, até certo ponto, com os tópicos e os tipos de orientações que ocorrem no componente curricular estágio supervisionado. Tendo isso em vista, na Seção 4.2, analiso e descrevo essas mudanças observadas no percurso das aulas das turmas investigadas.

4.2 CATEGORIAS DE ORIENTAÇÃO DAS TURMAS DE ESTÁGIO DE INGLÊS I

Após mapear a organização das duas turmas de estágio, identifiquei quatro categorias de orientação, sendo elas: orientação em grupo; orientação a distância; encontros individuais (informais e formais); e reuniões de *feedback* pós-observação. A análise também revelou uma mudança gradual dos assuntos tratados: a familiarização sobre como elaborar um projeto; posteriormente, a discussão de situações vivenciadas pelos alunos-professores na prática docente; por fim, a organização e a apresentação dos relatórios finais.

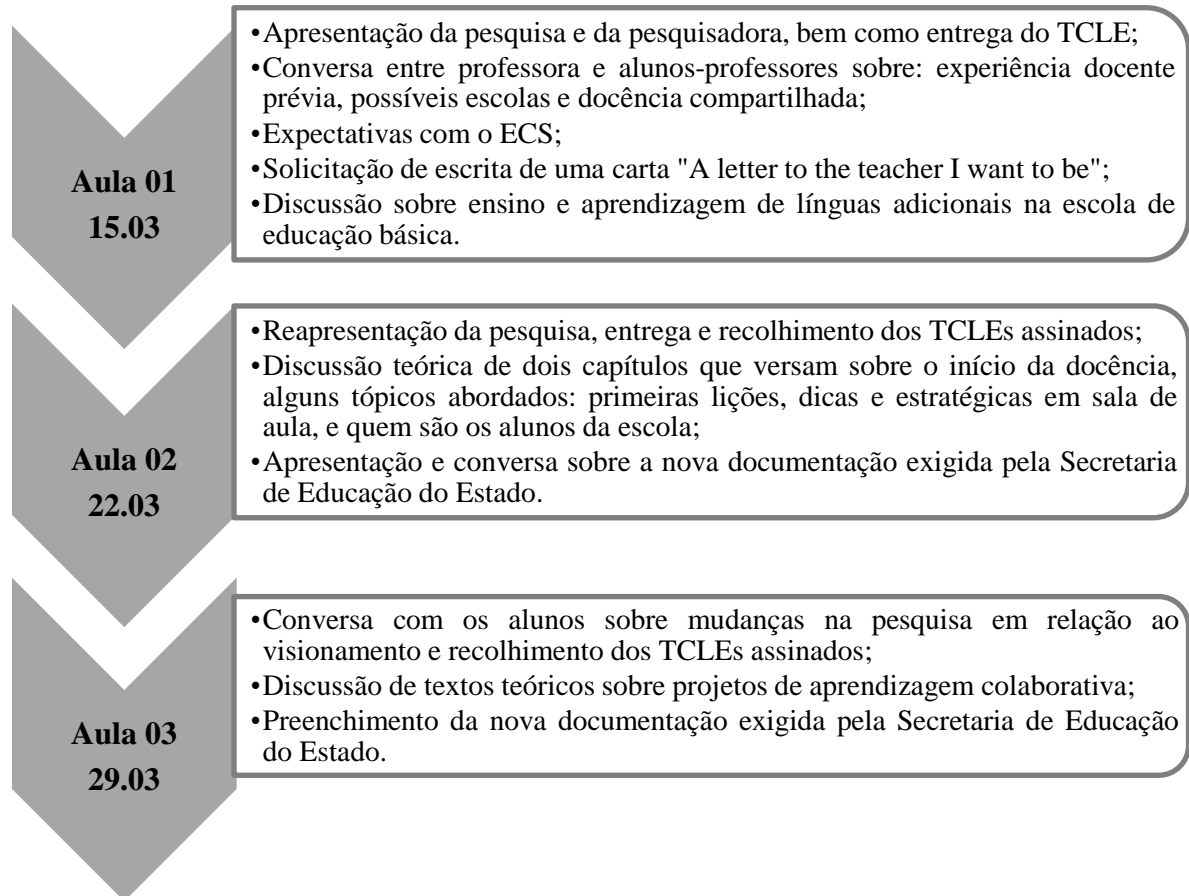
Levando em conta as categorias de orientação e os assuntos tratados, esta Seção está dividida em seis subseções: na Subseção 4.2.1, retrato as aulas presenciais do início do semestre letivo; em seguida, na 4.2.2, analiso o primeiro encontro individual entre as professoras orientadoras e os alunos-professores; na 4.2.3, discorro sobre as orientações a distância, em

grupo e os encontros individuais informais; na 4.2.4, retrato os encontros individuais do período de docência dos alunos-professores, sendo que essa apresenta uma divisão – 4.2.4.1, que trata sobre os assuntos abordados nesses encontros; por fim, na Subseção 4.2.5, examino as reuniões de *feedback* pós-observação de aula.

Tendo em vista minha aproximação em campo, é importante contextualizar o cenário prévio à geração de dados. Nas três aulas que antecederam a geração de dados (15, 22 e 29 de março), a professora Mara lecionou para as duas turmas de Estágio de Inglês I. O conteúdo dessas aulas girou em torno dos seguintes tópicos: apresentação dos alunos, discussão de textos teóricos, conversa sobre o que é ensinar uma língua adicional em uma escola de educação básica e sobre o que os alunos-professores gostariam de aprender ao longo do Estágio de Inglês I.

Na primeira aula presencial, Mara fez uma atividade na qual os alunos-professores deveriam escrever as expectativas com o estágio de docência e também solicitou que eles escrevessem uma carta endereçada a eles mesmos, intitulada “*A letter to the teacher I want to be*”, que deveria ser entregue na semana seguinte. Ademais, no ano de 2019, a Secretaria de Educação (Seduc) do Estado no qual os dados foram gerados alterou a documentação exigida para o início da docência e, por isso, dois momentos nas aulas dos dias 22 e 29 de março foram destinados à discussão e ao preenchimento desses novos documentos. A Figura 12 mostra, de maneira concisa, os tópicos abordados nas três primeiras aulas ministradas pela professora orientadora Mara para as duas turmas de Estágio de Inglês I.

Figura 12 – Tópicos abordados nas três primeiras aulas das turmas de Estágio de Inglês I



Fonte: Elaborada pela autora.

Levando em consideração que, na primeira semana de aula, alguns alunos não estavam presentes e que outros ainda estavam se familiarizando com a nova fase que iniciariam no curso de Letras, isto é, a docência, preferi apresentar a pesquisa tanto na primeira semana de aula quanto na segunda, dias 15 e 22 de março, respectivamente. Nesses dias, apresentei os detalhes do estudo que pretendia conduzir ao longo do semestre para as duas turmas. Tendo em vista minha conversa com alguns alunos-professores nos corredores antes de a aula iniciar e durante os intervalos, notei que dois alunos não haviam assinado o TCLE, pois não queriam participar da sessão de visionamento.⁵⁹ Dessa forma, na terceira semana de aula, dia 29 de março, informei as duas turmas que a pesquisa não contaria mais com um momento de visionamento. Passada essa fase de aproximação de campo, iniciei o período de geração de dados no dia 5 de abril.

Nas turmas de estágio, geralmente, os alunos-professores seguem o mesmo ritmo, pois eles precisam observar uma turma da escola de educação básica, completar as vinte horas de

⁵⁹ O que foi relatado no capítulo 3, p. 65.

docência e apresentar os relatórios finais dentro do semestre letivo da IES. Ou seja, após entregarem os documentos exigidos pela Seduc (ou pela escola) e pela IES e o planejamento do projeto para as orientadoras, os alunos-professores têm autonomia para decidirem quando desejam iniciar o período de regência e se querem lecionar em uma turma ou duas, para completar a carga horária de vinte-horas aula, mas precisam concluir todas as etapas do Estágio de Inglês I dentro do semestre da IES para que, assim, possam dar continuidade à sua formação universitária.

Agora, direcionamos o foco para as primeiras aulas presenciais das turmas de Estágio de Inglês I após o início do período de geração de dados.

4.2.1 As aulas presenciais do início do semestre: familiarizando-se com os projetos

Nas duas turmas de Estágio de Inglês I investigadas, é esperado que os alunos-professores desenvolvam um projeto com uma turma da educação básica no período que compreende as vinte horas-aulas de docência e esse projeto deve culminar em um produto final, o que está alinhado à Perspectiva Educativa de Projetos de Trabalho (PEPT). Segundo HERNÁNDEZ (2014), a PEPT é uma visão a respeito das relações pedagógicas e do aprendizado por meio do diálogo e da indagação, na qual todos os atores sociais envolvidos, a citar alunos, professores, escola e comunidade, devem encontrar o seu lugar para aprender. O objetivo dessa perspectiva recai na mudança das relações, no sentido da escola e no lugar dos atores.

Conforme apontam Welp e Vial (2016), uma das vantagens da PEPT para os estudantes é que ela contribui com o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, bem como proporciona a reflexão contínua. As autoras também retratam o cenário da sala de aula na PEPT, que, diferentemente da sala de aula tradicional, não apresenta filas de classes a fim de privilegiar a interação e a troca de ideias entre os estudantes e o professor.

A aprendizagem na PEPT é significativa, pois o estudante parte daquilo que já conhece, bem como das hipóteses que ele formula a respeito do tema. O professor assume o papel de orientador ou facilitador que conduz a busca e a descoberta de conhecimento dos estudantes. Por afastar-se do modelo tradicional de sala de aula, no qual o professor “ensina” os conteúdos, o trabalho com projetos requer flexibilização, organização e planejamento do professor. Ademais, os projetos são planejados em uma sequência, isto é, as aulas são conectadas e as tarefas realizadas são organizadas e estruturadas de maneira que um passo prepare para o próximo (HERNÁNDEZ, 1998) para que, assim, os discentes da escola sejam capazes de

elaborar um produto final.

Quadro 12 – A Perspectiva Educativa de Projetos de Trabalho (PEPT)

- Tema relevante (relacionado à vida e aos interesses dos estudantes);
- Projeto desenvolvido a partir de uma estrutura sequencial que contribui com a elaboração de um produto final;
- Produto final ultrapassa as barreiras da sala de aula;
- Professor tem o papel de orientador ou facilitador.

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com Barbosa (2004), os projetos têm um espaço especial nas áreas de ciência e estudos sociais; contudo, esse cenário está mudando e há o desenvolvimento de projetos em outras áreas de conhecimento, como é o caso das línguas adicionais. Schlatter e Garcez (2012) discutem a noção de projetos de trabalhos na área do ensino de línguas adicionais na escola, tratando especificamente sobre a língua inglesa. Para os autores, “um projeto pedagógico é uma proposta de produção conjunta da turma em relação ao tema selecionado que vincule os objetivos de ensino do eixo temático e dos gêneros do discurso aplicados à participação efetiva dos alunos na comunidade escolar e fora dela”. (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 90). A síntese apresentada pelos autores, que define projeto pedagógico e produto final, está disponível no Quadro 13.

Quadro 13 – O projeto pedagógico e o produto final

O projeto

- Norteia o trabalho, definindo objetivos de leitura e de produção, de análise e reflexão linguística e de recursos expressivos a serem focalizados em atividades preparatórias;
- Confere coerência interna à unidade, justificando todas as tarefas pedagógicas que o constituem e a avaliação.

Os projetos envolvem sempre

- Uma produção final com o objetivo de usar a língua e os conhecimentos aprendidos com propósitos e interlocutores definidos e de forma coerente com o tema em discussão;
- A publicização e avaliação a partir da recepção pelos interlocutores a quem foram dirigidos.

Fonte: Schlatter; Garcez (2012, p. 90).

Levando em consideração o que foi discutido até aqui, as duas turmas de Estágio de Inglês I devem planejar um projeto que culmine em um produto final que deve ser um gênero discursivo que circule na sociedade. Dessa forma, os estudantes estarão utilizando a língua de maneira significativa e autêntica, preferencialmente divulgando os produtos finais para além da sala de aula e não tendo o professor como único interlocutor.

No dia 5 de abril, primeiro dia de geração de dados desta pesquisa, Mara e Luiza trabalharam com tarefas relacionadas ao desenvolvimento de projetos pedagógicos. A Vinheta Narrativa 1 apresenta um recorte da aula da professora orientadora Mara.

Vinheta Narrativa 1: *“you have to think of this video as the end of all the process”*

Tendo em vista que o laboratório está desocupado, Mara opta por realizar a aula lá. Ao chegar no local, a professora lembra os alunos-professores que, na semana seguinte, eles terão reuniões individuais com ela para mostrar o planejamento do projeto e que, por isso, hoje os projetos seriam o foco da aula, o que já estava previsto no cronograma da turma. Mara liga o computador e menciona que irá projetar um vídeo produzido por um ex-aluno de estágio de inglês em conjunto com a turma que ele havia lecionado na escola de educação básica. Antes de iniciar o vídeo, a professora diz: *“it's their last production, you have to think of this video as the end of all the process”* e menciona que o material foi produzido por alunos de uma escola localizada em um município próximo à universidade. O vídeo tem uma duração aproximada de seis minutos; todos os alunos estão assistindo. Mara desliga o vídeo.

Mara: what I want you to do know is to think of all the steps and details that had to be planned in order to have this video ok? ((Mara says the name of the student who designed this project and specifies where he is currently working)) he had planned this wonderful project on Harry Potter (.) he lo::ved Harry Potter and he wanted to work with Harry Potter he went to the school (.) ((shakes her head negatively)) the kids didn't even know who Harry Potter i- was (.) Harry what? who is that? right? they didn't identify (.) there was nothing that would connect them to Harry Potter and then oka::y cha::nge of pla::ns (.) so he had to sit with the students (.) start talking (.) with them and ask what they liked what they liked to do and then they started talking and they (.) and he found out {{laughing} they loved} trash horror movies and that's what they wanted to do ((Mara continues talking about the genre horror movies)) and then he planned a whole different project with them (.) right? wi- you pay attention to the video

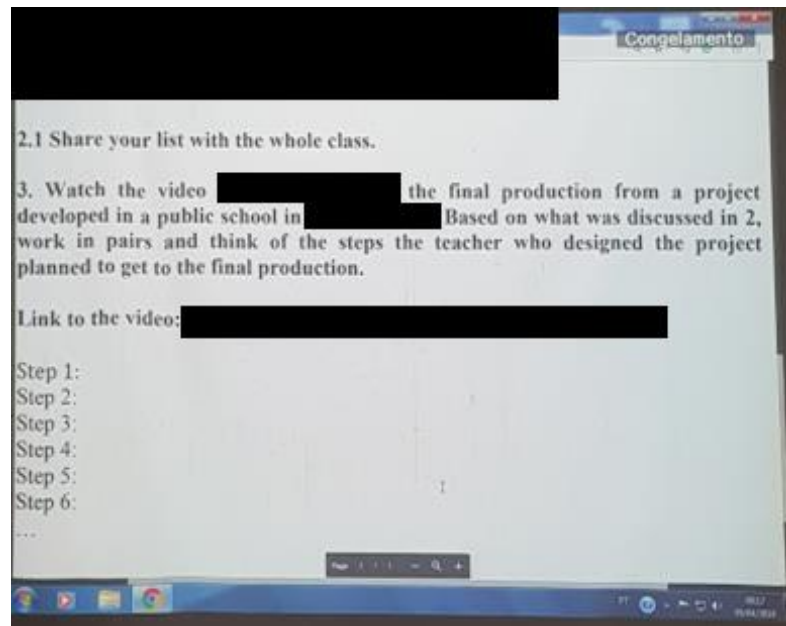
that has I don't know how long twenty minutes?

Cristine: six minu[tes]

Mara: [six] minutes ((seems surprised)) you see? not even- right? can you imagine all the work that was planned just to have this six minutes right?

A professora solicita que os alunos-professores se juntem em pares e pensem acerca dos passos que foram necessários para chegar à elaboração do produto final. Mara projeta a tarefa no quadro e pede que a turma a realize em pares. Em seguida, a professora faz algumas perguntas para guiar a discussão dos alunos: “why that song not another one? the final credits? the opening? everything has to be thought”.

Fotografia 1 – Tarefa sobre o produto final do ex-aluno de estágio



Fonte: Registrada pela autora.

Após vinte minutos de discussão, os alunos-professores são convidados pela professora a expor o que discutiram com os seus colegas. Então, Mara fala de todas as possibilidades de produto final que o tema *filmes* pode propiciar – entre elas, festival de cinema, sinopses e resenhas.

Mara: all the work you're going to produ::ce (.) you are going to design and plan (.) is going to be related to this final production all the ta::sks and te::xts they have

to build (.) construct (.) mobilize (.) all the knowledge necessary in order to produce that by the end if you look at the video look o- look all the knowledge that it is necessary (.) besi::des the language [...] you learn rules (.) you learn the vocabulary bu::t because you have another objective (.) because you are using language to do things in the world (.) right?

A turma está muito engajada perguntando sobre o projeto e imaginando as fases que o aluno-professor seguiu para chegar ao produto final. A professora trata sobre os estudantes da escola de educação básica.

Mara: they already have some English (.) everybody- remember I told you last class? (.) everybody- nobody knows nothing about English nowadays (.) it's so difficult to not know anything- something (.) because it's everywhere ((teacher gives some examples)) English is part of their lives so they already have a repertoire in English sometimes your first class has to be to show them that English is present in their repertoire

A professora ainda menciona que dentro do projeto eles devem pensar em momentos de escrita e de reescrita, espaços em que os alunos tenham a oportunidade de refletir com os colegas se o texto está adequado até que produzam a versão final. A professora afirma que aqueles que já foram alunos dela devem recordar que ela sempre faz reescrita e, então, diz: “this is how the process go (.) this is how learning takes place (.) by using (.) by experiencing language (.) {{imitating a student} does this work here? no}”. Em seguida, Mara mostra mais um vídeo, da série Pérolas da Imaculada,⁶⁰ intitulado “Conhecimento e consumo”. O vídeo trata sobre fazer um projeto adequado para a realidade da turma, ao contrário de chegar com uma ideia já pronta. Quando o vídeo termina, Mara pergunta para a turma “what did you learn with Imaculada today?”. Os alunos falam sobre não chegar com um projeto pronto e tentar se adequar às necessidades dos alunos da escola.
(*Diário de campo: Entrada 01_05.04*)

⁶⁰ A série “As Pérolas da Imaculada” apresenta vídeos, nos quais a professora Imaculada aborda situações vivenciadas em sala de aula e como essas foram gerenciadas. Para maiores informações consultar o *site* <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/formacao/perolas-da-imaculada>>. Acesso em: 28 fev. 2020.

Na Vinheta Narrativa 1, a interação começa com Mara dizendo para os alunos-professores que o tema da aula é projetos, pois, na semana seguinte, dia 12 de abril, eles terão encontros individuais com ela para apresentar um esboço do projeto que desejam desenvolver com suas turmas da educação básica. Tendo isso em vista, a professora apresenta um produto final autêntico, isto é, um vídeo que foi desenvolvido por uma turma de alunos liderada por um aluno-professor formado pela instituição e que já esteve na posição em que os alunos-professores se encontram nesse momento.

A professora cria oportunidades para que os alunos possam discutir em duplas e, posteriormente, no grande grupo, a respeito de quais caminhos eles acham que o professor percorreu para chegar até o produto final, o que é revelado na fala da professora: “what I want you to do now is to think of all the steps and details that had to be planned in order to have this video, okay?”. Considerando isso, a professora propõe como tarefa a discussão das etapas que precederam a elaboração do produto final apresentado.

A orientação de Mara demonstra estar alinhada com a Pedagogia de Projetos (BARBOSA, 2004; HERNÁNDEZ, 1998; 2014; HERNÁNDEZ; VENTURA, 2017; SCHLATTER; GARCEZ, 2012), na qual o professor não deve impor um projeto para a sua turma, mas, sim, pensar em conjunto com os alunos, pois o que os discentes irão aprender precisa ter relação com a vida dos alunos e dos professores e, como apontam Welp e Vial (2016, p. 237), “qualquer estudante se sente motivado quando são considerados seus interesses e sua realidade e quando descobre os fatos por si mesmo”.

Esse entendimento é evidenciado em dois momentos da Vinheta Narrativa 1: na fala e na ação da professora. Primeiramente, na fala, a professora conta o caso do aluno-professor que elaborou um projeto sobre Harry Potter; no entanto, os alunos da escola desconheciam o personagem. Nesse caso, o aluno-professor precisou conversar com os alunos para compreender seus interesses e, assim, elaborar um (novo) projeto relevante para os estudantes da escola. Em segundo lugar, na ação, a professora exhibe o vídeo “Conhecimento e consumo”, que, ao mostrar um caso real de sala de aula vivenciado pela professora Imaculada, sensibiliza os alunos-professores e retoma a questão de que o projeto precisa ser elaborado levando em conta os interesses dos estudantes e as necessidades da comunidade.

Por fim, embora mencionado brevemente, a professora destaca que, durante o projeto, os alunos-professores devem prever espaços de reescrita, nos quais os estudantes podem dividir o texto com os colegas e com os alunos-professores. Por mais sucinto que tenha sido o comentário da professora, “this is how the process go (.) this is how learning takes place (.) by using (.) by experiencing language (.) {{imitating a

student} does this work here? no}”, ele mostra o entendimento em relação à reescrita não como uma revisão final de um texto, mas, sim, como um processo no qual o estudante pode rever se o texto está organizado e coerente, bem como se está adequado ao interlocutor.⁶¹

A Vinheta Narrativa 1 demonstra como as professoras orientadoras buscam, nos dias que antecedem o período de docência dos alunos-professores, especificar o que elas entendem por projetos de trabalho e também possibilitar que os alunos-professores realizem tarefas por meio das quais consigam compreender o que é um projeto e de que maneira podem elaborá-lo. No final da aula do dia 5 de abril, descrita nessa Vinheta Narrativa, a professora Mara apresentou um documento intitulado *Project Planning*,⁶² explicou como os alunos-professores deveriam preencher o arquivo e informou que eles deveriam trazer o documento para o encontro individual que aconteceria na próxima semana, dia 12 de abril.

Conforme as instruções apresentadas no documento *Project Planning*, os alunos-professores deveriam preencher a coluna intitulada *activities to be developed* com apenas algumas ideias iniciais e, no cabeçalho, informar seus nomes, o nome da escola, a turma, o número de aulas, o tema do projeto, o gênero discursivo e o produto final. Nas duas turmas de Estágio de Inglês I, os alunos-professores devem ter o projeto estruturado para iniciar o período de docência na escola de educação básica.

Embora esse documento possa sugerir que o planejamento do projeto é fixo e inalterável, na prática, ele serve como uma orientação para o aluno-professor e pode ser reorganizado ao longo do período de docência em vista de alguns aspectos, entre eles: mudança na carga horária da disciplina de inglês na escola; falta de interesse dos alunos com o projeto; sugestões das professoras orientadoras; e dificuldade do aluno-professor em realizar todas as etapas planejadas.

Nesta subseção, apresentei como uma aula presencial de discussão sobre projetos de trabalho se organizou no início do semestre, visto que a professora orientadora Mara aborda a importância de estruturar as aulas de maneira que cada passo esteja conectado e prepare o estudante para o próximo (HERNÁNDEZ, 1998), culminando em um produto final no qual a língua e os recursos aprendidos sejam utilizados. (SCHLATTER; GARCEZ, 2012). Ademais, a professora trata sobre a necessidade de os alunos-professores pensarem em um projeto que inicie a partir dos interesses dos estudantes para, então, ampliar o repertório deles. (HERNÁNDEZ, 1998; SCHLATTER; GARCEZ, 2012). Após essa aula presencial em grupo,

⁶¹ O processo de reescrita também pode ser observado na própria conduta das professoras orientadoras, que permitem que os alunos-professores reescrevam seus relatórios finais após o *feedback* delas.

⁶² O documento está disponível no Anexo A, página 242.

os alunos-professores tiveram seu primeiro encontro individual com as professoras orientadoras e a próxima Subseção trata sobre isso.

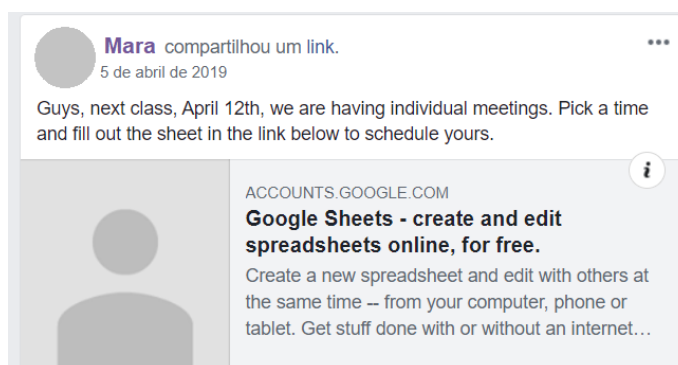
4.2.2 Os encontros individuais do início do semestre: alinhavando o projeto

Conforme apresentado anteriormente, as primeiras aulas de Mara e Luiza trataram sobre o desenvolvimento dos projetos e a definição de um produto final. Tendo isso em vista, na aula do dia 5 de abril, Mara apresentou projetos desenvolvidos por antigos alunos-professores de Estágio de Inglês. Já, na aula do dia 12 de abril, as professoras orientadoras reservaram momentos individuais com cada aluno-professor para que, assim, eles pudessem discutir os projetos com maior detalhamento.

Esses encontros previstos nos programas das turmas eram denominados de “encontros individuais” e, por serem previamente agendados e institucionalizados no cronograma das turmas, os considereei como interações formais. Embora os encontros individuais formais das duas turmas acontecessem durante um dia letivo de aula presencial, cada professora orientadora o organizou de uma maneira distinta.

Na turma de Mara, cada aluno-professor (ou dupla de alunos-professores) foi atendido em uma faixa de horário específica em seu gabinete. Durante o semestre, a professora utilizou a mídia social Facebook para se comunicar com o grupo, enviando lembretes, comunicados e organizando o andamento das aulas. Durante a aula do dia 5 de abril, a professora postou um documento, no qual os alunos-professores deveriam preencher com o horário que gostariam de ter o encontro individual. As Figuras 13 e 14 representam a organização desses encontros individuais na turma de Mara.

Figura 13 – Postagem no Facebook para organização dos encontros individuais



Fonte: Registrada pela autora.

Figura 14 – Faixa de horário para os encontros individuais

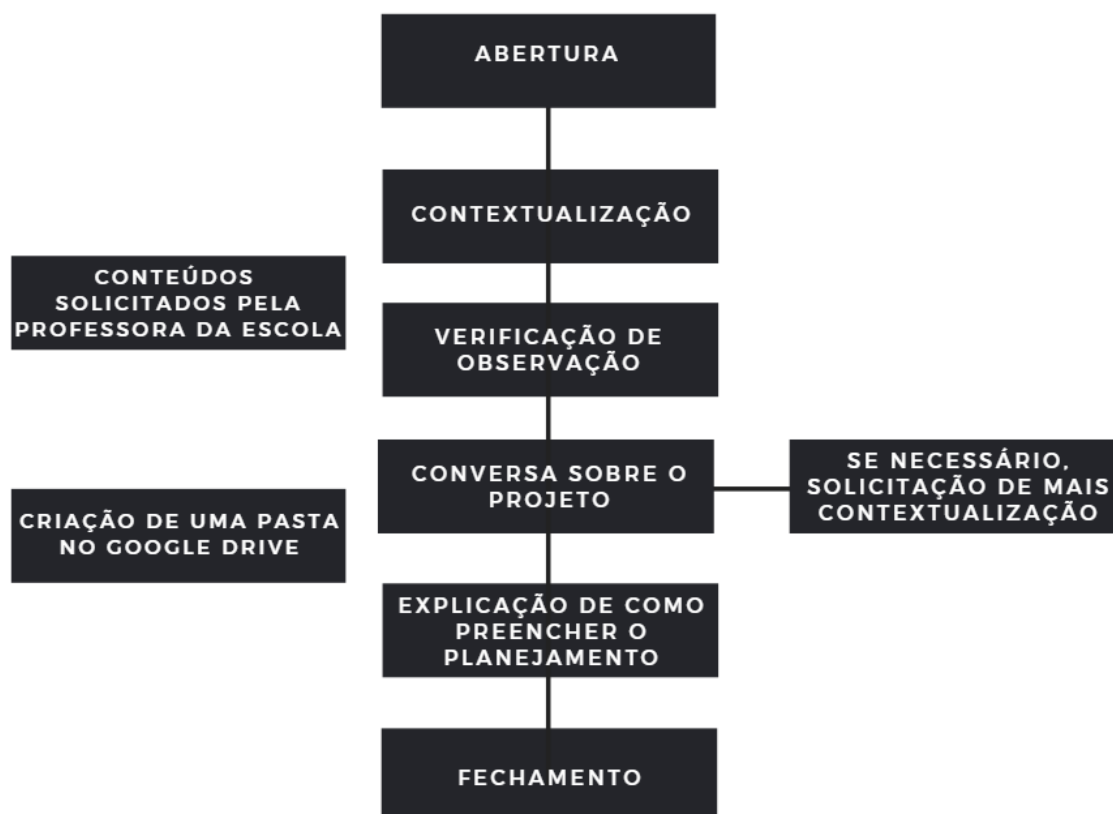
| | A | B |
|---|-------------|------------------------------|
| 1 | Time | Teacher(s) |
| 2 | 8:45 | Lilian e Vicente |
| 3 | 9:00 | Karolyn e Fabiana |
| 4 | 9:15 | |
| 5 | 9:30 | Cristine e Ana Luiza |
| 6 | 9:45 | Luana Graziela e Mara Cássia |
| 7 | 10:00 | Robson e Jorge |
| 8 | 10:30 | |
| 9 | 10:45 | Luana e Renato |

Fonte: Adaptada pela autora.

A Figura 13 apresenta a postagem que a professora orientadora Mara fez no grupo do Facebook da turma. Na publicação, ela solicita que os alunos-professores optem por uma faixa de horário para o seu encontro individual. A Figura 14 mostra os horários selecionados pela turma. Durante o período de transcrição e revisão dos dados de fala, observei que algumas etapas do primeiro encontro individual de Mara com a sua turma pareciam se repetir.

Ao iniciar a categorização desses encontros individuais, verifiquei que as minhas primeiras impressões se confirmaram. A análise revelou que as fases do primeiro encontro individual com a professora Mara apresentavam uma organização geral da interação mais ou menos estável e que os turnos de fala da professora sinalizavam a abertura e o fechamento de cada fase dessas interações. Levando isso em consideração, a Figura 15 representa a organização geral do primeiro encontro individual da professora orientadora Mara com os alunos-professores matriculados em sua turma.

Figura 15 – Organização geral do primeiro encontro individual da turma de Mara



Fonte: Elaborada pela autora.

As orientações que compreendem o primeiro encontro individual de Mara com os alunos-professores incluíram as fases mostradas na Figura 15. Contudo, as etapas de questionamento sobre os conteúdos solicitados pela professora titular e de criação da pasta no Google Drive não tinham uma ordem fixa. A seguir, apresento cinco interações que ilustram essa organização geral identificada no primeiro encontro individual da turma de Mara.

O Excerto 3 faz parte de uma interação entre a professora e os licenciandos Lilian e Vicente, que estão realizando a prática em uma turma de EF II. A interação inicia com uma abertura, o cumprimento entre os participantes, e, em seguida, a professora solicita uma contextualização da turma, da escola e da disciplina de inglês.

Excerto 3: El_mara_lilian.vicente_12.04

```

1 Mara:      hello [guys ]
2 Vicente:   [hello]
3 Lilian:    [hello]
4 Mara:      so I want to know (.) about the school that you
5             are working what grade (.) I just want a context
6             first right? (.) yeah
  
```

7 Vicente: we are working at ((name of the school omitted))
 8 Mara: okay
 9 Vicente: with a sixth grade
 10 Mara: okay (.) alright how- how many periods a week? (.)
 11 two day- two pe[riods?]
 12 Lilian: [yes]
 13 Mara: on differents days or [on the same day?]
 14 Lilian: [no actually] the:: the
 15 hours are changing in there but we are supposed
 16 to teach on wednesdays two periods
 17 Mara: o: this is good

Lilian e Vicente são a primeira dupla a ter o encontro individual com a professora no dia 12 de abril. A interação inicia com os cumprimentos, linhas 1-3, e, após, nas linhas 4-6, a professora solicita informações aos alunos-professores: “so I want to know (.) about school that you are working what grade”. Nas linhas 7 e 9, Vicente fornece as informações solicitadas, “we are working at ((name of the school omitted))” e “with a sixth grade”. Em seguida, a professora faz uma pergunta aberta com pedido de informação sobre o número de períodos de inglês por semana e, então, faz uma pausa e um reparo, trocando o desenho do turno para uma pergunta polar com pedido de informação, “two day- two pe[riods?” (linhas 10-11). Lilian confirma em fala sobreposta, linha 12.

A professora, então, por meio de uma pergunta alternativa, solicita a informação se os dois períodos são em dias diferentes ou no mesmo dia⁶³ (linha 13). Lilian, em sobreposição ao turno de fala da professora, linhas 14-16, explica que os períodos na escola ainda estão mudando, mas que, provavelmente, serão dois períodos na quarta-feira. A professora faz uma avaliação do que Lilian diz – “this is good”, linha 17 – revelando que entende isso como um aspecto positivo. Como pode ser observado nesse Excerto, as perguntas da professora delimitam a agenda da interação, isto é, restringem a ação e o conteúdo das respostas dos alunos-professores.

Essa fase da interação é relevante para que Mara tenha informações suficientes sobre a turma, os períodos de inglês semanais e os recursos disponíveis na escola. Dessa forma, ela pode entender melhor o contexto no qual os alunos-professores estão inseridos e, se necessário, oferecer sugestões acerca do projeto, considerando as informações fornecidas pelos

⁶³ As turmas da escola de educação básica, geralmente, têm dois períodos de aula de língua inglesa consecutivos, porém, em alguns casos, esses períodos são separados ou as turmas têm somente um. O número de períodos, bem como a organização de horários na escola acabam tendo implicações pedagógicas como, por exemplo, fazer a chamada tomando tempo das aulas ou utilizar tempo de aula organizando os estudantes no início do período. Isso se refletirá nos dados a serem apresentados neste capítulo analítico.

licenciandos.

Conforme demonstrado na Figura 15, após esse momento de contextualização, há uma mudança no tópico da interação e Mara pergunta se os alunos-professores já observaram ou conversaram com a(s) turma(s). No Excerto 4, que compreende o encontro individual entre Mara e os licenciandos Luana e Renato, é a professora que estabelece a agenda da interação. A escola, na qual os alunos-professores realizarão o período de docência, tem apenas um período semanal de Inglês e, em virtude disso, os alunos-professores optam por assumir duas turmas de EM para cumprir as vinte horas-aula dentro do semestre letivo da IES. Por esse motivo, Luana se refere a “groups” na linha 60.

Excerto 4: EI_mara_luana.renato_12.04

53 Mara: okay have you (.) talked to them? have you
 54 observed [the:m?]
 55 Luana: [yeah] we did two (.) observations and
 56 we also did like kind of a survey with them
 57 [we printed]=
 58 Mara: [mhm mhm]
 59 Luana: =some questions for them to answer and
 60 they're (.) I mean they're great groups
 61 [they're not]=
 62 Mara: [mhm]
 63 Luana: =like too ã: noisy [they don't]=
 64 Mara: [mhm]
 65 Luana: =like bully [each other]=
 66 Mara: [a:: great]
 67 Luana: =yeah [right?]
 68 Renato: [mara]
 69 Mara: ã?
 70 Renato: ã:: when teacher talks they usually
 71 listen:: [it's]=
 72 Luana: [mhm]
 73 Mara: [o:]
 74 Renato: =alright
 75 (.)
 76 Luana: [mhm]
 77 Mara: [o:] you're so lucky
 78 Luana: yeah

A interação inicia com dois pedidos de informação de Mara, “have you (.) talked to them? have you observed [the:m?]” (linhas 53 e 54). Em fala sobreposta, Luana confirma (linha 55) e complementa: “we did two (.) observations and we also did like kind of a survey with them” (linhas 55-56). Luana apresenta informações extras

sobre as turmas, “they're great groups [they're not] like too ã: noisy” (linhas 61 e 63) e “[they don't] like bully [each other]” (linhas 63 e 65). Mara (linha 65) faz uma avaliação positiva sobre a informação fornecida por Renata, “[great]”. Renato diz: “when teacher talks they usually listen:” (linhas 70 e 71). Mara, então, faz uma nova avaliação positiva da situação afirmando que os alunos-professores têm muita sorte (linha 77), o que Luana confirma (linha 78).

Esse período de observação das turmas é fundamental para que os alunos-professores conheçam melhor o que motiva os estudantes e descubram o que eles já sabem, para que, assim, possam definir o projeto e o produto final. A definição de um tema para o projeto pode emergir de uma preferência dos alunos, de experiências anteriores deles, de um projeto que esteja em andamento na comunidade escolar, bem como “o professor, os pais e a comunidade podem propor projetos para o grupo de crianças a partir de suas observações e da constatação de questões pertinentes”. (BARBOSA, 2004, p. 12). Essa preocupação já havia sido explicitada por Mara na aula do dia 5 de abril, na qual a professora relatou um caso concreto de um antigo aluno-professor que precisou rever o seu projeto para se adequar aos interesses do grupo e exibiu um vídeo das Pérolas da Imaculada que tratava sobre o mesmo assunto.

O Excerto 5 é a continuação do anterior. Nesse momento, a professora propõe uma mudança no tópico da interação e os participantes tratam sobre o projeto.

Excerto 5: EI_mara_luana.renato_12.04 (cont.)

77 Mara: well (.) and what have you thought?
 78 (.)
 79 Luana: okay so (.) (was a) journey [hehehe]
 80 Renato: [hehehe]
 81 Mara: (I know)
 82 Renato: we had a theme and when we observed the class we
 83 changed it [completely]
 84 Luana: [arrã] because we were kinda
 85 hoping they {{laughing} bullied each other}
 86 Renato: hahahaha
 87 Mara: [o:~::~:]
 88 Luana: [because we] wanted to [talk about]=
 89 Renato: [(we) xx xx]
 90 Luana: =stereotypes [and things]=
 91 Mara: [yes::~]
 92 Luana: =like that but then they were like great
 93 Renato: yeah they are (alright) to each other [(you know)]
 94 Luana: [((laughs))]
 95 Mara: they are very connected [and xx]
 96 Luana: [yeah i- i-]

97 Renato: not
 98 Luana: not connected but they [behave]
 99 Renato: [yeah]
 100 Mara: respect each [other]
 101 Luana: [yes] (they [do])
 102 Mara: [okay]
 103 Luana: so::ãm:: it was last Monday that we [observed]=
 104 Renato: [yeah]
 105 Luana: =[okay]
 106 Renato: [mhm]
 107 Luana: so: (.) we had this idea (.) to: a: like the game
 108 of life (.) [version]=
 109 Mara: [m::]
 110 Luana: =high school so the game of
 111 high school life
 112 Mara: uau [okay]
 113 Renato: [mhm]
 114 Luana: yeah (.) so but it is very complicated because
 115 there is so much steps [we have to:]
 116 Mara: [I know] uau okay

A interação inicia com o “well” da professora, linha 77, que evidencia certa conexão com o turno de fala anterior, mas sinaliza que, até certo ponto, haverá uma mudança de tópico na interação, o que é confirmado com a pergunta aberta com ação de pedido de informação “what have you thought?” (linha 77). Essa pergunta da professora faz referência ao projeto que os alunos-professores pretendem desenvolver com a turma da escola básica. Luana faz um pré-anúncio de uma narrativa “okay so (.) (was a) journey [hehehe]” (linha 79). Renato demonstra se orientar para o turno de fala de Mara (linha 81) como um continuador, pois o aluno-professor inicia uma narrativa e conta para Mara que ele e Luana fizeram alterações no projeto após observar as turmas (linhas 82-83). Luana inicia seu turno em sobreposição com o colega Renato e continua a narrativa, revelando que eles tinham a expectativa de que os alunos fizessem bullying entre eles (linhas 84-85).

A fala de Mara, linha 87, “[o:::]::”], demonstra certa surpresa. Luana fala que ela e Renato gostariam de tratar sobre estereótipos, mas que a turma era ótima (linhas 88, 90 e 92). Renato complementa a informação fornecida por Luana, “yeah they are (alright) to each other [(you know)]” (linha 93). Mara, então, faz uma formulação de seu entendimento a respeito da narrativa de Luana e Renato “they are very connected [and xx]” (linha 95), do que Renato e Luana discordam (linhas 96 e 97). Em seguida, Luana diz: “not connected but they [behave]” (linha 98). Mara, na linha 100, faz uma nova formulação levando em conta as respostas dos alunos-professores e diz “respect each [other]” e Luana confirma

(linha 101). Na linha 103, Luana informa que eles observaram a turma na última segunda, isto é, quatro dias antes dessa interação.

É apenas nas linhas 107, 108, 110 e 111 que a aluna-professora responde ao pedido de informação de Mara da linha 77 ao dizer “so: (.) we had this idea (.) to: a: like the game of life (.) [version] high school so the game of high school life”. O turno da professora demonstra certa surpresa com a ideia dos alunos-professores “uau [okay]” (linha 112). A partir desse momento, os alunos-professores explicam como eles pretendem estruturar o jogo “*the game of high school life*” (linhas 110 e 111).

Essa interação, apresentada no Excerto 5, revela que os alunos-professores se orientam para a PEPT (HERNÁNDEZ, 2014), isto é, pensam no projeto e no tema. Ademais, os turnos de fala dos alunos-professores demonstram que eles buscam elaborar um projeto que tenha relação com a turma na qual irão lecionar, o que vai ao encontro do que é proposto por Hernández (1998), Hernández e Ventura (2017) e Schlatter e Garcez (2012), que afirmam que os assuntos pelos quais os alunos demonstram interesse podem ser o estímulo inicial para abordar os conhecimentos que serão estudados.

Nessas turmas de Estágio de Inglês I, o período de observação é significativo e relevante para a etapa de docência nas turmas de educação básica, pois é com base no que os alunos-professores observaram das turmas que poderão elaborar um projeto adequado à realidade dos alunos, da escola e da própria comunidade. Ao contrário dos achados de Biazzi e colaboradoras (2011), que identificaram que a observação é um momento de fazer avaliações da prática do professor da escola, nas duas turmas investigadas nesta pesquisa, o período de observação não demonstrou ser uma etapa de avaliação da prática do professor da escola, mas um momento para identificar as características e os interesses da turma, bem como conhecer as instalações e os recursos da escola a fim de elaborar o projeto e os planos de aula, levando em consideração o aluno e o contexto escolar.

A próxima fase do primeiro encontro individual na turma de Mara é a explicação de como preencher o documento de planejamento de projeto. O Excerto 6 faz parte da interação entre a professora orientadora Mara e as alunas-professoras Mara Cássia e Luana Graziela, que estão realizando o estágio com uma turma de EF II na mesma escola de Lilian e Vicente. Momentos antes do recorte apresentado a seguir, as interagentes conversaram sobre o produto final e o planejamento das aulas que elas fizeram no documento solicitado para esse encontro. Nesse ponto da interação, a professora explica de que maneira as licenciandas devem planejar o projeto e preencher o documento de planejamento.

Excerto 6: EI_mara_luanagraziela.maracássia_12.04

445 Mara: alright so (.) your project (.) will have to
 446 start from the end
 447 (.)
 448 Mara Cássia: mhm
 449 (.)
 450 Mara: when we plan a whole project we have to start
 451 from the end and then we go backwards
 452 Mara Cássia: mhm
 453 Mara: right so what are they going to do on the last
 454 day? probably they are going to present (.)
 455 their finish and present their profiles but to
 456 do that profiles before (.) they have to have
 457 (.) they have to review (.) the writing
 458 (.)
 459 Mara Cássia: mhm
 460 Mara: before that they have to exchange and everybody
 461 gives ideas or okay? (.) before that they write
 462 the (.) first version (.) right? [before]=
 463 Mara Cássia: [mhm]
 464 Mara: =that they learn (.) about (.) questions (.) or
 465 Mara Cássia: yeah
 466 Mara: answers or verb to be or (.) intervi- no
 467 interviews I think maybe before that
 468 Mara Cássia: yeah
 469 Mara that before that you see? (.) you go backwards
 470 [and]
 471 Mara Cássia: [yeah]

Mara inicia a interação explicando que o planejamento de um projeto é realizado no sentido inverso, isto é, deve iniciar pela última aula e terminar pela primeira (linhas 445-446 e 450-451). Mara faz uma pergunta retórica que não tem como objetivo obter uma informação, pois a professora oferece a resposta prontamente, “what are they going to do on the last day?” (linhas 453-454). Esse turno desencadeia uma sequência de orientação sobre como as alunas-professoras devem preencher o documento de planejamento do projeto. Enquanto a professora faz essa explicação, Mara Cássia provê uma série de continuadores, “mhm” (linhas 459 e 463) e “yeah” (linhas 465 e 468), que indicam que ela está atenta ao que a professora orientadora está dizendo.

A professora orientadora (linha 469) faz uma checagem de entendimento, “you see? (.) you go backwards”, e recebe uma confirmação de Mara Cássia (linha 471). Ainda nessa interação, a professora retoma a questão discutida na aula do dia 5 de abril sobre o processo da reescrita e da escrita de várias versões (linhas 456 e 457, 460-462), o que demonstra que a professora está orientada para o processo de reescrita como um processo de aprendizagem da

língua. Após esse trecho apresentado no Excerto 6, há um fechamento com saudações finais entre os participantes.

Esse encontro individual iniciou às dez horas e trinta minutos e chegou ao fim em torno das onze horas. Logo após o término da interação, as alunas-professoras escreveram comentários em seu documento de planejamento do projeto no Google Drive, o que pode ser observado na Figura 16.

Figura 16 – Comentários das alunas-professoras com base nas orientações de Mara

| Class# date | Activities to be developed | Materials needed |
|--------------------------------|--|--|
| Week # 1 April 25th | Introduction of the theme. Discussion about the topics to be approached and presentation of the project plan. Discuss about the reasons people are interviewed and already brainstorm about who they want to interview. | Board |
| Week # 2 April 29th | Introduce the genre "interviews" | Handouts with interviews for the students to read and discuss, board |
| Week # 3 May 6th May 9th | Question words Decide as a group the questions for the interview | Handouts, board |

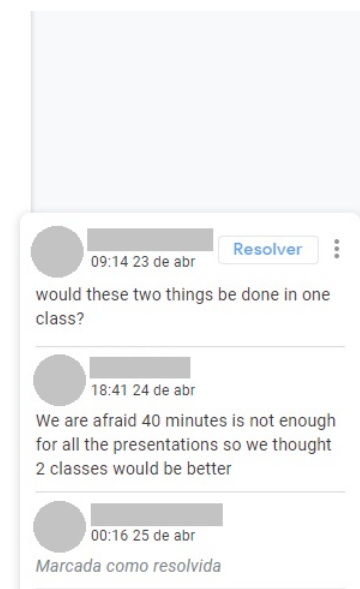
Teacher(s)'s names: [redacted]
 School: [redacted]
 Group: 62
 Number of classes: 20 classes - 45 minutes each
 Theme of the Project: They inspire us
 Structural Genres: Interview
 Final product: Writing a profile of someone they like

Fonte: Registrada pela autora.

Na Figura 16, no lado direito da imagem, Luana Graziela faz um comentário para a colega Mara Cássia após o encontro individual com a professora, “já dei uma mexidinha no plano com as coisas que a Mara disse só para não esquecer depois o que era”, o que pode ser observado pela data e horário (12 de abril às 11 horas e seis minutos). O comentário é marcado como resolvido pela mesma participante no dia 22 de abril, quando concluíram as alterações no planejamento do projeto. No dia seguinte, 23 de abril, as alunas-professoras notificam Mara sobre as alterações no documento e a professora orientadora faz novas considerações (Figura 17).

Figura 17 – Comentários da professora orientadora Mara no planejamento de projeto

| | | |
|-------------------------------------|--|---|
| Week # 8 June 10th June 13th | Revision for the final version | Handouts, board |
| Week # 9 June 17th June 20th | Writing of the final version of the profiles with the teachers' feedback | Handouts with the format of the profiles. |
| Week # 10 June 24th June 27th | Presentation of the students' profiles | |
| Week #11 July 1st | Feedback from the students about the project Ending of the activities | |



Fonte: Registrada pela autora.

O primeiro comentário é feito pela professora orientadora, “would these two things be done in one class?”. Em seguida, Luana Graziela responde que ela e Mara Cássia temem não conseguir terminar as apresentações em um período, pois o período tem duração de quarenta minutos e, por isso, planejaram duas aulas para essa parte do projeto. A professora, no dia 25 de abril, marca o comentário como resolvido, demonstrando que a resposta da aluna-professora respondeu ao seu questionamento e, como não há sugestões por parte de Mara, isso indica que não há necessidade de mudanças no projeto e Luana Graziela e Mara Cássia podem iniciar o planejamento das tarefas de cada aula.

Conforme visto até aqui, no primeiro encontro individual, os alunos-professores ainda não iniciaram a docência. Nessa etapa do Estágio de Inglês I, eles estão realizando uma primeira aproximação com a escola e observando os grupos que pretendem lecionar para, então, elaborar um planejamento macro do projeto. Com base nisso, as professoras orientadoras podem dar *feedback* sobre o que os alunos-professores pretendem desenvolver com as turmas para que, em seguida, eles possam iniciar o período de docência na educação básica.

A interação descrita na Vinheta Narrativa 3 compreende um encontro individual entre a professora orientadora Mara e as alunas-professoras Fabiana e Karolyn, que irão atuar em docência compartilhada em uma turma de EF II. Fabiana e Karolyn são a segunda dupla a ser atendida no dia 12 de abril.

Vinheta Narrativa 2: “*do you prefer working with the quizzes?*”

O dia está quente e estamos no gabinete de Mara. A professora cria uma pasta no Google Drive com o nome das alunas para que elas insiram todos os materiais que produzirem nesse espaço e justifica que ter os documentos no Google Drive facilita e agiliza o acompanhamento do Estágio. Em seguida, as três conversam sobre o perfil da turma, os recursos da escola, o número de períodos semanais de inglês e o dia da semana em que as alunas irão lecionar. Além disso, as alunas-professoras comentam que no dia da observação da turma estava chovendo e, por isso, o grupo estava incompleto. Logo em seguida, as alunas-professoras comentam que preencheram o documento com a primeira ideia para o projeto e compartilham com a professora por *e-mail*. Assim, o projeto vira tema de discussão da interação. “*Quizzes in general?*”, Mara pergunta, olhando para o material que Fabiana acabara de compartilhar, o que as alunas-professoras confirmam. Fabiana menciona que a professora titular solicitou que elas ensinassem *WH-questions* e Mara diz que é fácil relacionar isso a *quizzes*. Mara olha para o computador, lendo o projeto, e pergunta “*what dialogue is that?*”. Fabiana comenta que elas pensaram em elaborar um diálogo com as seguintes informações: cumprimento, nome, idade, nacionalidade, data de aniversário, e que o *quiz* seria sobre esse diálogo. Mara sugere explicar *WH-questions* utilizando as perguntas do próprio *quiz* e destaca: “*your objective is to develop their literacy in English in something if you choose quizzes you're going to develop their literacy in quizzes so you have to bring quizzes the language in context so if you're bringing a dialogue it's something like out of context*”. Fabiana e Karolyn balançam a cabeça afirmativamente. Em seguida, a professora pede as seguintes informações: se os alunos da escola têm acesso à internet no celular e se elas conhecem o aplicativo *Kahoot*. Após alguns segundos de silêncio, Fabiana comenta que já utilizou em aula, mas não conseguiu projetar as respostas. Mara pergunta se estamos com calor; levanta-se para ligar o ar-condicionado no fundo da sala e explica como as alunas podem solucionar essa situação com a visualização das respostas. Contudo, Fabiana e Karolyn não escutam, pois conversam entre si sobre a incompatibilidade dessa ideia com o contexto da escola. Mara retorna, senta à mesa e, nesse momento, Karolyn diz: “*I don't think this is a good idea because they don't have internet*”. Pelo tom de voz, é notório que a aluna-professora está desanimada. Mara sugere mais uma vez que as alunas-professoras utilizem *quizzes* para contextualizar o conteúdo gramatical (*WH-questions*) e mostra algumas perguntas, ressaltando que elas podem adaptar para o interesse dos alunos. Logo após, Mara

pergunta se a professora titular solicitou outros conteúdos. Karolyn menciona que uma das solicitações da professora é trabalhar com *personal profile*. Nesse momento, Fabiana revela que não sabe o que é isso. Mara explica e a interação a seguir inicia.

670 Mara: but if you want them to write down a profile
 671 you have to show them some profiles because
 672 if you want them to write about something to- to
 673 write a text you have to bring models
 674 Fabiana: we thought about ourselves like doing ã:
 675 Mara: your profiles? for what?
 676 Fabiana: for showing them like in the::
 677 Mara: but then it's: fake it's interesting if you bring
 678 something real
 679 Karolyn: mhm

Na sequência, Mara aconselha que as alunas-professoras foquem apenas no *personal profile* e sugere que o produto final seja a elaboração de um *personal profile*. Por fim, a professora reforça que elas deveriam utilizar textos autênticos e sugere o uso de *Penpal online*. Fabiana e Karolyn parecem desapontadas, o corpo delas se fechou e, além disso, há atrasos nas respostas e silêncios. Aparentemente Mara sente o mesmo, o que promove a interação descrita a seguir.

920 Mara: I don't know if you like it you're very quiet
 921 Karolyn: ((laughs))
 922 Mara: do you prefer working with the [quizzes?]
 923 Fabiana: [no: I-] I'm just
 924 worried about the internet and their
 925 Mara: okay it doesn't matter if you don't have internet
 926 you bring the text and you plan one class at a
 927 time (.) so like these for example let's imagine
 928 that you don't have internet at school (.) okay
 929 (.) so on the first day you bring the profile (.)
 930 or maybe one or more profiles of kids
 931 Fabiana: mhm
 932 (.)
 933 Mara: and the:n (.) you can start asking them (.) okay
 934 so (.) you show the picture (.) so this is fulano
 935 where do you think thi:s (.) person is from?

Mara continua explicando como elas podem utilizar textos autênticos em um contexto sem internet. Em seguida, a professora comenta que o *personal profile* poderia ser de celebridades

e pergunta o que elas acham dessa ideia, o que Fabiana diz gostar. Karolyn sugere trabalhar com o perfil de celebridades disponível no *site* Wikipédia e Mara explica como elas podem utilizar os textos para trabalhar com os aspectos da língua.

1281 Mara: and then you can ask questions and they can find
 1282 the answers and answer the questions there (.)
 1283 right?
 1284 Karolyn: mhm
 1285 Mara: what is (.) beyonce doing now ((student-teachers
 1286 nod their heads)) do they know? (.) maybe not (.)
 1287 maybe you can bring
 1288 (.)
 1289 Karolyn: [mhm]
 1290 Fabiana: [mhm]
 1291 Mara: the information and then you give a text about
 1292 what she is doing now and then you are practicing
 1293 the present continuous
 1294 Fabiana: mhm
 1295 Mara: but (.) you have to connect the language (.) to
 1296 their lives (.) ((karolyn nods the head)) because
 1297 they're public school kids and sometimes they
 1298 think English is not for them (.) why (.) do I
 1299 want to learn English? I will never go to the
 1300 United States (.) but it's not only for going to
 1301 the United States it's for your life (.) you know
 1302 for (.) having access to people in other places
 1303 and information (of) other places so you have to
 1304 make this (.) meaningful for them
 1305 Fabiana: mhm ((Karolyn nods the head))
 1306 Mara: okay (.) right? because if you bring something
 1307 fake something that it is about you (.) you
 1308 understand?
 1309 Karolyn: mhm

Em seguida, a professora solicita que as alunas-professoras entreguem o novo planejamento até o dia 26 de abril. Contudo, Karolyn informa que, no dia 26, já terão iniciado o período de docência. A professora, então, pede que elas enviem o planejamento reorganizado até o dia 19 de abril e, juntamente, o plano de aula do primeiro dia. Mara inicia uma retomada de como Karolyn e Fabiana devem preencher o documento do planejamento de projeto e como conectar esse planejamento inicial com o desenvolvimento dos planos de aula: “the important thing is that you have the objective of each class what you're doing and then from that you're designing the tasks the task is already the class plan”. Nesse momento, Cristine, outra aluna-professora, bate na porta e pergunta se

poderia entrar, pois já era seu horário de atendimento individual. A reunião com a dupla Fabiana e Karolyn termina por causa dessa interrupção.

(*Diário de Campo: Entrada 02_12.04*)

A interação apresentada na Vinheta Narrativa 2 apresenta várias características recorrentes nas orientações do primeiro encontro individual. Retomando a Figura 15,⁶⁴ a professora inicia a interação criando a pasta para Fabiana e Karolyn no Google Drive. Mara solicita que as duas insiram todo o material elaborado ali e faz uma justificativa, o que pode ser uma maneira de diminuir a imposição da professora orientadora. O segundo momento diz respeito à contextualização da turma, da escola e dos períodos de inglês, seguido da ponderação das alunas-professoras sobre o fato de que, no dia da observação, a turma não estava completa devido à chuva.

A fase de discussão sobre o projeto inicia quando as alunas-professoras informam que já preencheram o documento de planejamento do projeto solicitado pela professora orientadora. Como pode ser observado ao longo da interação, a professora não só orienta sobre como elaborar um projeto, mas também aborda outros assuntos que perpassam a formação de professores. A professora expõe para Fabiana e Karolyn que elas devem desenvolver o letramento em inglês dos alunos e realizar tarefas que promovam o uso da língua em contexto.

Um assunto que emergiu diversas vezes nessa interação é o uso de textos autênticos. Primeiramente, as alunas afirmam que iriam elaborar um diálogo para trabalhar com *quizzes* e, em um segundo momento, Karolyn e Fabiana falam que escreveriam os seus próprios perfis para apresentar para a turma. Contudo, Mara ressalta que esses são textos inventados, enfatizando que elas devem optar pelo uso de textos autênticos a fim de ampliar o repertório dos alunos da escola de educação básica e desenvolver o letramento deles.

Por fim, Mara diz para as alunas-professoras que elas devem conectar a língua à vida dos estudantes. Por meio desse turno de fala, a professora demonstra o seu entendimento sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa. Mara discorre sobre a importância de ensinar o idioma de maneira significativa e para o uso no “aqui e agora” na vida dos alunos, especialmente no contexto da escola pública, em que muitos estudantes acreditam que o inglês não é para eles e não compreendem que podem utilizar a língua para outros fins, como, por exemplo, jogar um jogo *on-line*, entender a letra da canção favorita ou até mesmo ler notícias sobre uma

⁶⁴ P. 105.

celebridade que gostam. A fala da professora corrobora os argumentos de El Kadri e Gimenez (2013), Leffa (2008) e Gimenez (2015), os quais retratam as mudanças na formação de professores de inglês como língua global, embora, em nenhum momento, a professora trate sobre isso explicitamente.

Essa interação revela um relacionamento assimétrico entre as participantes, pois a professora conduz o que deve ser feito pelas alunas-professoras, como, por exemplo, na agenda da interação proposta pela professora, no planejamento do projeto, como o turno de fala da professora mostra, “if you want them to write down a profile you have to show them some profiles because if you want them to write about something to- to write a text you have to bring models”, e, por fim, também no final da interação, quando Mara solicita que Fabiana e Karolyn refaçam os objetivos de cada aula e preparem o plano da primeira aula.

Contudo, esse relacionamento também se revela, na sequencialidade da interação, como colaborativo. Isso é evidenciado pelo espaço que Fabiana e Karolyn têm para dar suas opiniões (“I don't think this is a good idea because they don't have internet”), expôr seus entendimentos (“I'm just worried about the internet”) e dar sugestões (como o uso do perfil de celebridades no *site* Wikipédia). A fala da professora, ao observar que as alunas-professoras demonstravam certa recusa pelo projeto que Mara estava propondo, também revela uma colaboração entre as participantes, pois a professora orientadora propicia um espaço interacional para que as alunas-professoras possam dizer com qual projeto preferem trabalhar (*quizzes* ou *personal profiles*), “I don't know if you like it you're very quiet” e “do you prefer working with the [quizzes?]”.

Podemos, então, afirmar que essa interação está alinhada com o Modelo de Transformação de Conhecimento apresentado em Richter *et al.* (2013), no qual o relacionamento com o professor orientador é assimétrico, mas colaborativo, e promove a construção conjunta de conhecimento sobre ensino e aprendizagem. Cabe ressaltar que essa orientação não contempla a fase de explicação de como preencher o documento de planejamento de projeto, pois, quando a professora inicia essa etapa da interação, a aluna-professora Cristine faz uma intervenção ao bater na porta e sinaliza que o encontro individual dela e de sua dupla Ana Luiza deveria iniciar. A professora, então, parte para o fechamento da interação, provavelmente devido à interrupção de Cristine.

Na semana que sucedeu essa interação, acompanhei a outra turma de Estágio de Inglês I. Como a aula da professora Luiza terminou quinze minutos mais cedo, fui para a sala da professora Mara. Quando cheguei lá, os alunos-professores estavam deixando a sala de aula

conforme concluíam uma tarefa e a dupla Luana e Renato estava aguardando para conversar com a professora orientadora individualmente. Enquanto isso, saí da sala de aula e encontrei a dupla Karolyn e Fabiana. Perguntei como elas estavam e qual projeto haviam escolhido para desenvolver. As licenciandas comentaram que adaptaram a ideia da professora e utilizaram o *site* Wikipédia para apresentar os *personal profiles* de celebridades.

No dia 28 de junho, entrevistei todos os alunos-professores enquanto eles preparavam os relatórios finais. A seguir, no Excerto 7, apresento a minha conversa com Karolyn e Fabiana. Destaco que essas alunas já tinham experiência docente prévia, mas em cursos de idiomas.

Excerto 7: ENT_ fabiana.karolyn_28.06

Pesquisadora: ao longo do semestre, a Mara deu várias orientações não só presenciais né mas também momentos individuais e também online (.) vocês conseguem lembrar de algum fato específico alguma dica uma sugestão que ela deu e vocês usaram na sala de aula? (.) vocês lembram de alguma coisa assim?

Fabiana: ã::: a gente pode falar do nosso choque na primeira reunião assim a gente na verdade ã: é uma coisa bem geral assim a gente acha que falta no nosso currículo trabalhar mais com projeto (.) assim porque do nada assim em um semestre vocês têm que fazer um projeto (.) mas a gente não teve experiência de sala de aula com projetos a gente não foi alunos com projeto- de projeto e::: a gente tava assim (.) e no segundo dia de aula a gente teve que elaborar um projeto e a Mara assim {{imitando} a: não é um projeto} e a gente meu deus e agora o que a gente vai fazer?

Pesquisadora: sim

Fabiana: então eu acho que ficou muito forte na nossa cabeça de ser- ã:: de ter que tudo fazer sentido de ter um produto final acho que ã::: as coisas não podem ã: ser inventado

Pesquisadora: mhm

Fabiana: isso eu acabei começando a olhar para os livros didáticos tipo na escola que eu trabalho assim mas aí (.) assim será que esse texto foi inventado ou não?

Pesquisadora: mhm

Fabiana: será que ele foi pego de algum lugar? eu acho que é

mais importante- mais importante enfim xxxx o ensino
(.) das nossas aulas eu acho que foram as instruções
no quadro

Pesquisadora: eu anotei no dia da observação que vocês desanimaram
assim

Karolyn: bá a gente ficou- eu fiquei assim muito chateada

Pesquisadora: mas depois vocês lidaram bem com isso né?

Karolyn: é: a gente adaptou completamente a gente pegou um
pouco do que ela tinha dito a gente achou algumas
coisas um pouco irreais pro nosso contexto pelo que
a gente tinha observado e a gente tirou um pouco do
que ela tinha dito e ela tinha comentado sobre a
página da wikipédia daí eu e a Fabiana tivemos a
mesma [ideia]

Fabiana: [na verdade] ela tinha falado sobre trabalhar
com celebridades e aí [a gente]=

Karolyn: [mhm]

Fabiana: =pensou bá página
da wikipédia [né]=

Pesquisadora: [ãrrã]

Fabiana: =é um gênero que a gente- que os
alunos conhecem

Pesquisadora: [claro]

Fabiana: [de] pesquisar no google (.) e a gente conectou
uma coisa na outra e foi

Pesquisadora: e foi legal né?

Fabiana: foi bem bom

((Karolyn e Fabiana contam que o estágio foi um sucesso com os alunos
da escola e que no último dia fizeram uma festinha com a turma))

Nas primeiras semanas e, especialmente no primeiro encontro individual, a professora e os alunos-professores tratam sobre vários assuntos relacionados ao desenvolvimento de projetos de trabalho. As professoras orientadoras solicitam aos alunos que pensem em um produto final, em um gênero discursivo,⁶⁵ e elaborem um planejamento de projeto, no qual as aulas sejam conectadas e que permita que os alunos desenvolvam o produto final.

Como pode ser observado no início do Excerto 7, nessa parte da entrevista solicitei informações sobre dicas e sugestões que as alunas-professoras receberam da professora

⁶⁵ Adotamos a noção de gêneros discursivos proposta por Bakhtin (2011, 2016), que propõe que gêneros discursivos são formas relativamente estáveis de enunciados.

orientadora Mara e que lembram de terem utilizado em sala de aula. A ação desempenhada pela minha pergunta restringe a resposta das alunas-professoras, isto é, é esperado que elas forneçam as informações requisitadas. Contudo, Fabiana muda o assunto.

A aluna-professora inicia o turno de fala com um atraso “ã:::” e, em seguida, trata sobre como se sentiu no primeiro encontro individual com a professora orientadora. Em relação a essa questão, Fabiana explicita o estranhamento que ela e Karolyn tiveram no início do estágio, pois precisaram desenvolver um projeto sem nunca terem experienciado isso no curso de Letras antes, o que, segundo Fabiana, contribuiu para que elas tivessem dificuldade em desenvolver um projeto de trabalho.

Em outras palavras, as alunas-professoras atribuem a dificuldade de planejar um projeto de trabalho ao fato de terem poucas oportunidades, durante o curso de Letras, de vivenciar os projetos tanto na posição de alunas quanto na posição de um profissional que elabora um projeto. A percepção de Fabiana sobre desenvolver um Projeto de Trabalho também emergiu no discurso de Cecília e Renato. Cabe destacar que, em um mesmo semestre, um determinado componente curricular pode ser ofertado em vários horários e ser ministrado por diferentes professores universitários. Dessa forma, os alunos-professores podem ter contato com diferentes conceitos e discussões a depender do percurso que realizaram antes de chegar no estágio.

Ainda sobre os projetos de trabalho, a aluna-professora Fabiana reportou: “acho que ficou muito forte na nossa cabeça de ser ã:: de ter que tudo fazer sentido de ter um produto final acho que ã::: as coisas não podem ã: ser inventado”. Ou seja, para a aluna, as tarefas desenvolvidas devem ser coerentes e ordenadas para que os alunos consigam elaborar o produto final. Além disso, a fala de Fabiana revela uma preocupação com o “não ser inventado”. Em outras palavras, há uma atenção por parte da aluna-professora em utilizar textos autênticos, algo que foi discutido na turma e nos encontros individuais.

Cabe destacar, ainda, que o uso de textos autênticos também teve implicações no trabalho de Fabiana. A fala de Fabiana é um forte indicativo de que as orientações que os alunos-professores recebem durante o Estágio de Língua Inglesa I ultrapassam o contexto do ECS. Em outras palavras, não se limitam ao período de regência na escola de educação básica. Conforme relato da aluna-professora, há uma mudança na prática profissional fora do contexto da turma que Fabiana está lecionando no Estágio de Inglês I. Isso também emergiu no discurso de Luana, que mencionou o seguinte:

I was faced [throughout the internship] with a bunch of frustrating situations that will happen in every place I shall work in (.) so: I guess (.) I got a lot of experience. (Diário de campo: Entrada 10_28.06).

Moriconi e colaboradoras (2017) definiram o que seriam iniciativas eficazes para a formação continuada de professores. Contudo, podemos transpor essa noção também para o contexto de formação inicial. Fabiana demonstra, em seu turno de fala, que há uma mudança de seus conhecimentos, da sua prática e das suas atitudes profissionais que transcendem a formação universitária. Assim, é possível afirmar que as interações entre os alunos-professores e as professoras orientadoras oportunizam aprendizados sobre ensino e aprendizagem e promovem o desenvolvimento profissional deles. Esse resultado demonstra o que Pérez Gómez (1995) postula sobre a prática ser o ponto de partida e de chegada na formação de professores.

Durante a conversa, faço um comentário sobre a minha observação do comportamento delas e Karolyn revela que no início ficou chateada, mas, depois, as duas alunas-professoras lidaram bem com a situação, pois adaptaram as sugestões da professora para o seu contexto escolar. A fala de Karolyn reflete o que é proposto em Johnson (2009), pois a *expertise* dos participantes desta pesquisa é negociada e emerge no decorrer das interações entre os participantes e dependem dos assuntos que estão sendo tratados.

Os dados apresentados até aqui dizem respeito à turma de Mara, na qual os encontros individuais eram organizados por faixa de horário e realizados no gabinete da professora. Na turma da professora Luiza, os encontros individuais também estavam programados no cronograma. Contudo, diferentemente de Mara, Luiza optou por fazer os atendimentos na sala de aula e ter todos os alunos-professores juntos. Isto é, a turma realizava uma tarefa enquanto cada aluno-professor (ou dupla) era atendido por Luiza no encontro individual. A Fotografia 2 é o registro do início da aula do dia 12 de abril.

Fotografia 2 – Início da aula de 12 de abril na turma de Luiza



Fonte: Registrada pela autora.

No início da aula, a professora orientadora Luiza informa aos alunos-professores que elaborou uma tarefa sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para que eles realizem enquanto ela faz os atendimentos individuais. Ela entrega a tarefa, lê com os alunos-professores, coloca os livros didáticos do PNLD sobre uma cadeira e inicia os atendimentos individuais. Nesse dia, a professora Luiza seleciona Cecília como a primeira aluna-professora para conversar. Em seguida, os outros alunos-professores se voluntariam para conversar com Luiza. As interações com os alunos-professores ocorrem na seguinte ordem: Jorge e Robson, que estão lecionando em docência compartilhada em uma turma de EM; em seguida, Manuela, que está lecionando em uma turma de EF I; logo após, Joseane e Betina, que também estão realizando o estágio em docência compartilhada em uma turma de EM na mesma escola de Jorge e Robson; e, por fim, os alunos-professores Alan e Vanessa, que, no dia, ainda não tinham optado por uma escola, mas, posteriormente, lecionaram em uma turma de EM.

Conforme apresentado no Quadro 10,⁶⁶ a turma de Luiza tem oito alunos-professores; desses, quatro fazem parte do Programa Residência Pedagógica (Betina⁶⁷, Cecília, Jorge e Thamires). Tendo em vista que Luiza participou de todo o processo de discussão e implementação do RP na IES e no curso de Letras, ela tem maior conhecimento sobre quais escolas e quais professores estão vinculados ao Programa.

Isso pode contribuir para que a fase de contextualização nos encontros individuais da professora com esses alunos-professores seja sucinta. O mesmo ocorre com a aluna-professora Manuela, que está fazendo o estágio em uma escola federal, na qual vários alunos-professores dessa professora lecionaram nos semestres anteriores. Na interação apresentada no Excerto 8, Luiza conversa com Manuela sobre o projeto dela.

Excerto 8: EI luiza_manuela_12.04

- 1 Manuela: oi
 2 Luiza: oi
 3 Manuela: então [ã:::]
 4 Luiza: [então]
 5 Manuela: eu comecei minhas observações essa semana
 6 Luiza: ãrrã
 7 Manuela: eu tô fazendo (.) terceiro ano do fundamental
 8 Luiza: tá
 9 Manuela: com a Sara no ((nome da escola omitido))
 10 Luiza: a::: (.) tá
 11 Manuela: só que (.) eu tô um pouco confusa por[que:::]

⁶⁶ P. 81.

⁶⁷ Embora Joseane não faça parte do Programa, ela está estagiando em docência compartilhada com a colega Betina.

- 12 Luiza: [qual]
 13 Sara mesmo? ((sobrenome omitido))?
 14 Manuela: isso essa (.) e [aí:::]
 15 Luiza: [tem] duas né Sara
 16 Manuela: tem (.) só que ela trabalha junto com a
 17 professora de espanhol
 ((18-35: linhas omitidas. Manuela conta para Luiza que a professora de inglês e a de espanhol lecionam na mesma sala ao mesmo tempo))
 36 Manuela: e eles tão recém começando assim com (.) palavra
 37 escrita
 38 Luiza: arrã
 39 Manuela: então é uma coisa muito básica assim
 40 Luiza: [é sim]
 41 Manuela: [vocabulário]
 42 Luiza: assim o mínimo de escrita na verdade
 43 Manuela: e eu tô um pouco (.) desnorteada porque eu não
 44 sei bem o que eu quero fazer com eles assim tipo
 45 (.) trabalho final e tal
 46 Luiza: sim
 47 Manuela: ela falou a quem sabe fazer assim (.) botar assim
 48 como que se diz cartaz assim (.) pela escola (.)
 49 eu digo a- (.) cozinha banheiro só que (.) são
 50 dez aulas
 51 Luiza: sim
 52 Manuela: e eles já trabalharam ã com os dias da semana e
 53 agora eles tão trabalhando materiais escolares
 54 (.) então (.) parece que eles tão vendo muita
 55 coisa rápida daí eu vou ter que dar dez aulas
 56 ((Luiza digita enquanto Manuela fala)) [só]=
 57 Luiza: [arrã]
 58 Manuela: =sobre (.) partes da casa [assim]
 59 Luiza: [olha só] ((olham para
 60 o notebook da professora)) dá uma olhada (.)
 61 nisso aqui ó
 62 Manuela: British?
 63 Luiza: é::: deixa eu botar aqui (.) pera aí ((professora
 64 digita))
 ((65-91: linhas omitidas. Luiza mostra algumas opções de jogos e vídeos disponíveis no site. Manuela diz que gostou e Luiza diz que esse site disponibiliza vários recursos))
 92 Manuela: eu acho que- que eu consigo- eu fico pensando o
 93 que eu posso fazer de atividade final com eles
 94 Luiza: não- ó eu acho assim dá uma olhada aqui tá?
 95 Manuela: arrã
 96 Luiza: ã (.) vê tudo o que tu pode- eles po- eles podem
 97 inventar the dream house
 98 Manuela: mhm
 99 Luiza: what is your dream house? aí eles têm que
 100 desenhar ou botar figura e escrever e fazer um
 101 cartaz
 102 Manuela: é: a Sara até falou que eu podia (.) introduzir

103 assim my favorite part of the house is
104 Luiza: isso
105 Manuela: [e aí eles completam]
106 Luiza: [exatamente é]
107 Manuela: tá
108 Luiza: mas aí eles podem (.) assim pensar uma casa
109 toda assim
110 Manuela: mhm
111 Luiza: the perfect bathroom the per- the per-
112 Manuela: mhm
113 Luiza: o projeto podia ser the perfect house
114 Manuela: mhm
115 Luiza: tá então provavelmente vai ter uma swimming pool
116 [vai ter]=
117 Manuela: [mhm]
118 Luiza: =né (.) tá mas assim tu- tu pode
119 trabalhar um monte de coisa [aqui]
120 Manuela: [mhm]
 ((121-139: linhas omitidas. Luiza mostra alguns exercícios
 disponíveis no site))
140 Luiza: então tu vai fazendo tudo que tu for fazendo tudo
141 que tu for fazendo de material (.) colo- usa isso
142 aqui- vamos usar isso aqui ((Luiza se refere ao
143 google drive))
144 Manuela: mhm
145 Luiza: que aí eu posso ir olhando
146 Manuela: tá
147 Luiza: e posso ir dando ideia
148 Manuela: tá
149 Luiza: (vou) lá e coloco::
150 Manuela: tá
151 Luiza: tá e aí não fica e-mail pra cá e-mail pra lá
 ((152-155: linhas omitidas. Manuela pergunta se precisa
 entregar na Secretaria de Educação a documentação. Contudo,
 Luiza explica que a escola é federal e a documentação é
 outra))
156 Manuela: porque vou observar terça e quarta de novo (.) eu
157 vou ã (.) eu to vendo eles né?
158 Luiza: ãrrã
159 Manuela: só que em outras em outras atividades (.) e acho
160 que já na outra semana elas já querem que eu
161 comece
162 Luiza: tá
163 Manuela: então eu vou dar uma (olhada) nisso
164 Luiza: tá
165 Manuela: então tá
166 Luiza: combinado
 ((Manuela agradece e as duas se despedem))

A interação apresentada no Excerto 8 inicia com cumprimentos entre as participantes e, em seguida, Manuela diz “então”. Manuela demonstra compreender a repetição da professora Luiza, na linha 4, como uma autorização para continuar falando, pois a aluna fornece duas informações, indicando que iniciou as observações e que irá lecionar em uma turma de terceiro ano do ensino fundamental (linhas 5 e 7). A professora responde com “ãrrã” (linha 6) e “tã” (linha 8), demonstrando estar atenta à fala da aluna-professora. Manuela informa que está fazendo o estágio com a professora Sara (linha 9) em uma escola federal e, nas linhas 12 a 16, há uma sequência de checagem de entendimento para verificar quem é a professora titular da escola.

Manuela, linha 36, menciona que eles estão começando a escrever e, por isso, Luiza recomenda que ela evite exercícios de escrita (linha 42). Primeiramente, Manuela revela que não sabe o que fazer como produto final, linhas 43-45, e diz que a professora titular sugeriu a elaboração de cartazes com os nomes das partes da casa. Nas linhas 59-61, a professora apresenta o *site British Council Learning English Kids*⁶⁸ para Manuela, no qual há uma gama de recursos disponíveis que a aluna-professora pode incorporar às suas aulas. Em seguida, as participantes olham o *site* e procuram por materiais disponibilizados sobre partes da casa.

Posteriormente, nas linhas 92 e 93, Manuela retoma a questão do produto final e Luiza, então, se orienta para esse turno de fala da aluna-professora como um pedido de ajuda, pois faz uma oferta de ajuda “ã (.) vê tudo o que tu pode- eles po- eles podem inventar the dream house” (linhas 96 e 97). Nas linhas 99-101, a professora orientadora explica como Manuela pode desenvolver o projeto com a turma e propõe um produto final. Manuela diz que a professora titular sugeriu que ela apresentasse para os alunos a estrutura “my favorite part of the house is” (linhas 102 e 103), do que Luiza faz uma avaliação positiva “isso” e “exatamente é”, linhas 104 e 106, respectivamente.

Após conversarem sobre o projeto, Luiza solicita que todo o material que Manuela elaborar seja inserido na pasta do Google Drive que a professora criou para a aluna (linhas 140-143). Assim como Mara, Luiza também criou uma pasta no Google Drive para que ela possa dar *feedback* sobre os planos de aula e as tarefas elaboradas pelos alunos-professores. Manuela comenta com Luiza que ainda irá fazer mais dois dias de observação (linhas 156-157) e informa que as professoras da escola querem que ela inicie o período de regência na semana seguinte (linhas 159-161).

⁶⁸ As participantes estão falando sobre o *site British Council Learning English Kids*, disponível em: <<https://learnenglishkids.britishcouncil.org/>>. Acesso em: 24 fev. 2020.

Na linha 163, Manuela diz que vai olhar melhor o *site*, e o encontro individual entre as duas participantes chega ao fim. Os turnos de Manuela indicam que ela não sabe como planejar o produto final e demonstram como ela se orienta para a professora Luiza como a participante mais experiente que pode fornecer ajuda. Já as ações de Luiza evidenciam que ela é a participante com maior conhecimento sobre o assunto, podendo sugerir uma página de um *website*, um produto final e como colocar em prática essa ideia. Esses achados são consoantes ao estudo de Johnson (2009), que demonstra que a *expertise* emerge no aqui e agora das interações e oscilam dependendo dos assuntos tratados.

O primeiro encontro individual com a professora orientadora Luiza é um momento de pensar sobre o projeto, levando em consideração a turma e a escola em que o projeto será desenvolvido, o que demonstra que essa turma de Estágio de Inglês I também está orientada para a aprendizagem por meio de projetos. (HERNÁNDEZ, 1998, 2014; HERNÁNDEZ; VENTURA, 2017; SCHLATTER; GARCEZ, 2012).

Assim como na interação com Manuela, nas outras orientações, Luiza também sugere bibliografias complementares, dá ideias de produto final, conversa com os alunos sobre gêneros discursivos que podem ser utilizados nas aulas e solicita que os alunos-professores compartilhem com ela, pelo Google Drive, todos os materiais e planos de aula elaborados para que ela possa dar *feedback*. Os conteúdos abordados nesse primeiro encontro individual da professora Luiza com os alunos-professores versam sobre a elaboração de projetos e a definição do produto final, o que se assemelha aos tópicos abordados nas interações de Mara com a sua turma.

O primeiro encontro individual da professora Luiza com os licenciandos se revelou como um momento colaborativo, pois, como pôde ser observado no Excerto 8, os alunos-professores têm espaço para expor suas dúvidas, apresentar suas ideias, planejar juntamente com a professora orientadora o projeto e o produto final que serão desenvolvidos, fazer sugestões e, até certo ponto, propor a agenda da interação.

Nessas duas turmas investigadas, a orientação contribuiu para que os alunos-professores organizem e reflitam sobre as suas experiências. (VONK, 1993). Com base nas orientações apresentadas até aqui, podemos perceber que as orientações que os alunos-professores recebem propiciam que eles ampliem seu repertório sobre ensino e aprendizagem de línguas adicionais, bem como aprimorem seus conhecimentos profissionais.

Nesta subseção, apresentei a estrutura do primeiro encontro individual das professoras orientadoras Mara e Luiza com seus alunos-professores, bem como demonstrei como essas interações estão relacionadas com o delineamento do projeto de trabalho e do produto final que

serão desenvolvidos pelos alunos-professores nas escolas de educação básica. Como pode ser observado nas interações, mais especificamente na Vinheta Narrativa 2, ao tratar sobre esses dois tópicos, outros assuntos acabaram emergindo nos encontros individuais, entre eles: uso de textos autênticos, reescrita do produto final, ensino e aprendizagem de inglês como língua global e ensino e aprendizagem de inglês no contexto da escola de educação básica.

Após esse período de orientação dos projetos e do produto final, as professoras orientadoras realizaram outros encontros individuais durante o período de docência dos alunos-professores nas escolas, o que será abordado ao longo da análise de dados nesta tese. Na subseção subsequente, descrevo as orientações a distância, em grupo, bem como defino o que entendo por encontro individual informal.

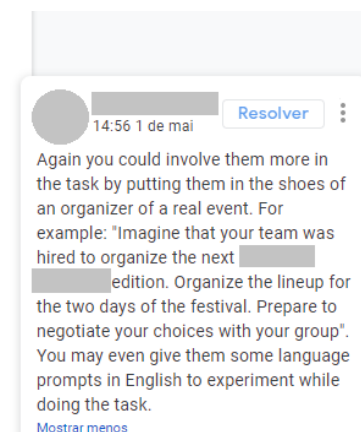
4.2.3 Orientações a distância, em grupo e informais: o acompanhamento semanal dos alunos-professores

Durante o período de vinte horas-aulas de docência na escola de educação básica, as professoras orientaram semanalmente o trabalho dos alunos-professores. Esse acompanhamento acontecia, na maior parte das vezes, de forma presencial, porém as professoras também forneciam *feedback* para os planos de aula e as tarefas que os alunos-professores elaboravam e compartilhavam com as orientadoras de forma *on-line* pelo Google Drive. A Figura 18 faz parte do segundo plano de aula desenvolvido por Lilian e Vicente. Segundo o documento, os objetivos dessa aula eram “discutir sobre festivais de música, apresentar o gênero *lineup* e ajudar os alunos a expressarem seus gostos e preferências em relação à música”.

Figura 18 – Plano de aula de Lilian e Vicente

3. Creating our own festival

After the discussion on music festivals, it's time for the group to create their own one. Each student will be invited to think about a singer or a band that they would like to be on the lineup of this festival and write it down on the brown paper poster that will be made collectively.



Fonte: Registrada pela autora.

Lilian e Vicente lecionariam essa aula no dia 8 de maio. Dessa forma, os alunos-professores desenvolveram o plano de aula e as tarefas com antecedência para que a professora orientadora pudesse dar *feedback* antes de eles entrarem em sala de aula. Como pode ser visto no comentário de Mara, no dia 1º de maio, ela faz uma sugestão de como os alunos da escola podem se engajar mais na tarefa, ao propor que os estudantes se coloquem no lugar de um organizador de um evento real. Mara não só propõe uma alternativa – “you could involve them more in the task by putting them in the shoes of an organizer of a real event” – como também ilustra de que forma isso pode ser feito por meio de um exemplo: “Imagine that your team was hired to organize the next ((name of a very popular music festival in the state omitted)) edition. Organize the lineup for the two days of the festival”. O exemplo continua, mas cabe destacar que essas explicações após uma sugestão são recorrentes na fala da professora, como será descrito em outras orientações.

Nas aulas presenciais, nas quais não havia encontros individuais formais, isto é, encontros agendados no programa das turmas, as orientadoras destinavam alguns momentos da aula para que toda a turma de Estágio de Inglês pudesse conversar sobre o período de docência. Nas duas turmas, a organização desses momentos era similar; geralmente, o aluno-professor contextualizava a aula e, em seguida, expunha alguma situação ou dúvida que estava enfrentando no período de regência.

Esses momentos de discussão propostos pelas professoras orientadoras estão alinhados com o que Garcez e Schlatter (2017) propõem para a formação de professores. Segundo os autores, é de suma importância criar espaços regulares de discussão colaborativa sobre os problemas que os professores estão enfrentando e os avanços que estão conquistando. Na busca por soluções coletivas, o professor se assume como professor-autor e atribui a si a singularidade das autorias pedagógicas construídas. (GARCEZ; SCHLATTER, 2017, p. 26).

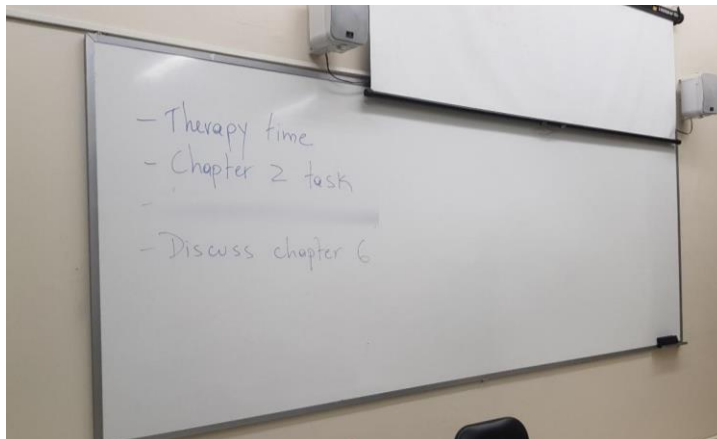
A Vinheta Narrativa 3 é um dado representativo de como essa parte da aula presencial era organizada e faz parte de uma interação que ocorreu no dia 10 de maio entre a professora orientadora Mara e os alunos-professores Luana Graziela e Vicente. Essa aula presencial ocorreu dois dias depois da aula lecionada por Lilian e Vicente, em que Mara fez sugestões *on-line* apresentadas na Figura 18.

Vinheta Narrativa 3: “*we have this student that doesn't like music*”

Está chovendo muito, o que, geralmente, prejudica o transporte público e diminui o número de alunos nas aulas. Vicente e Luana Graziela estão sentados bem no canto próximo à parede

e, por isso, Mara solicita que eles se aproximem da mesa dela para poderem conversar. Enquanto eu instalo o equipamento, a professora escreve o cronograma da aula no quadro.

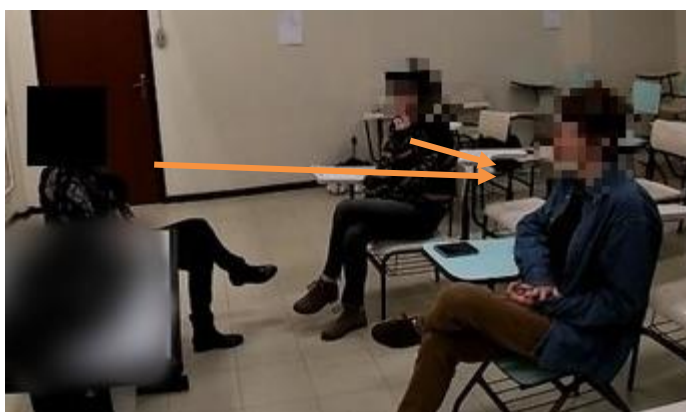
Fotografia 3 – Agenda da aula da turma da professora Mara



Fonte: Registrada pela autora.

Conforme o cronograma, a aula de hoje será dividida em quatro momentos: (i) *therapy time*; (ii) tarefas sobre o capítulo dois; (iii) apresentação do projeto de dois alunos-professores que lecionaram em docência compartilhada no estágio de docência I e II em 2018;⁶⁹ e (iv) discussão do capítulo 6. Mara se senta ao lado da mesa do professor e pergunta aos alunos-professores sobre as aulas deles: “how did it go? did it work what you have planned or did you have to change anything?”. Vicente se voluntaria e, nesse momento, Luana Graziela e Mara viram o rosto em direção ao aluno-professor.

Fotografia 4 – Vicente fala sobre as suas aulas com Lilian



Fonte: Registrada pela autora.

Vicente responde que, na aula de segunda-feira, tudo deu certo e, em seguida, fala que, na aula de quarta-feira, ele e Lilian haviam planejado uma parte da aula com vídeo, mas diz que a legenda não funcionou muito bem. A professora pergunta: “how did you solve the

⁶⁹ Por questões éticas, não mencionarei o nome desses dois alunos-professores. A apresentação deles não foi registrada em áudio e vídeo, pois não havia previsto um TCLE para esses participantes.

problem?”. Vicente conta que, primeiramente, eles conversaram com a turma sobre o que o vídeo tratava e, em seguida, optaram por pausar o vídeo algumas vezes para discutir com a turma o que havia acontecido na cena. Enquanto abre o computador, Mara questiona Vicente: “and did it work?”, o que o aluno-professor confirma. Mara fala: “and then? that was it?”, Vicente diz: “yeah (.) that was it”. A professora, então, olha o plano de aula dele e de Lilian no computador e pergunta se foi a aula três; Vicente afirma que sim. A professora diz: “o: (.) it was about the fanzines”, e Vicente balança a cabeça sinalizando que sim.

Mara: did you change anything in your task? because I've made some comments
 Vicente: yeah (.) we changed some things
 Mara: I remember that I have suggested that instead of giving information to them (you would) elicit from them
 Vicente: yeah
 Mara: and they would observe by themselves
 Vicente: yes (.) we did that

Vicente diz que ele e Lilian fizeram uma tarefa para o vídeo e, em seguida, Mara ressalta que eles não devem apenas pedir que os estudantes da escola assistam ao vídeo e que devem elaborar uma pequena tarefa quando passarem um vídeo ou pedirem a leitura de um texto escrito. A professora, então, dá alguns exemplos de perguntas para a tarefa: “what do you think it is about?” e “what is the main topic?”. A professora olha para o computador e diz: “and I also remember that I (.) I don't know if you had the chance to take real fanzines to them instead of only showing them on the powerpoint”. Vicente responde que eles apresentaram um fanzine impresso para a turma. A professora diz que, como eles estão trabalhando com um produto final que é um material concreto, eles deveriam levar para os alunos: “it is nice that students have the chance to touch it”. Vicente toma o turno de fala e muda o tópico da interação.

Vicente: we have this student that doesn't like music (.) he engages in the classroom (.) but he is not comfortable doing his fanzine about music (.) so: we are thinking what do we do?
 Mara: what does he like? is he or she?
 Vicente: he
 Mara: what does he like?
 Vicente: games
 Mara: so maybe he makes a fanzine about games
 Vicente: yeah
 Mara: yeah (.) it's okay (.) because whatever you are going to do about music it is going to be familiar

Mara diz que não há problema em trabalhar com games. Ela pergunta com o que eles vão trabalhar na próxima aula e Vicente diz que o tópico da aula será *WH-questions*. Mara sugere que eles tragam exemplos de *games* também para contemplar esse aluno.

- Mara: because what really matters is that you are developing their literacy in fanzines (.) so he will still learn English if he talks about games (.) even it will motivate him is he the only one? the others are okay?
- Vicente: yes ((Vicente confirms and says that the others like music))
- Mara: it would be nice if you contextualize the WH-questions (.) you bring examples from real life. [...] and then from there you can work with grammar do you understand?
- Vicente: yeah
- Mara: it is important and this is also important for you to know ((turns her body towards the student-teacher Luana Graziela)) (.) since we are working with projects (.) things are very abstract to them⁷⁰ (.) for you (.) you have it very clear (.) because you make the plan (.) you write the tasks (.) you know where you are going (.) but they are not (.) so it's important that you remind them every class why they are working with that (.) ((looks at Vicente)) there is a reason why you are working with fanzine (.) that you are looking at fanzine [...] there is a reason why you are working with WH-questions [...] you know? it is important that you explain to them (.) you don't have to say that (.) you can ask them [...] it is important that you always give them the chance to find out by themselves (.) instead of giving them ready [...] it is more about giving them the opportunity to learn rather than teaching them (.) of course you are teaching them (.) but I think that the process should focus more on the learning not the teaching

Logo após, a professora pergunta sobre problemas de (in)disciplina e Vicente diz que os alunos não são quietos, mas está funcionando. A professora pergunta se há mais alguma coisa que ele gostaria de falar. Vicente diz que não e, então, Mara diz que abrirá o planejamento de aula da aluna-professora Luana Graziela e vira seu corpo para a aluna-professora.

(*Diário de Campo: Entrada 05_10.05*)

⁷⁰ O “them” (eles) faz referência aos estudantes da EEB.

A professora inicia a aula escrevendo a agenda das atividades que serão desenvolvidas em aula (Fotografia 3). Ela, então, faz um convite à participação, “how did it go? did it work what you have planned or did you have to change anything?”. A professora não seleciona o próximo falante e Vicente toma o turno de fala para relatar as últimas duas aulas que ele e a sua dupla Lilian lecionaram na semana. Vicente narra uma situação imprevista que ocorreu durante a aula, que foi o fato de uma legenda de um vídeo não ter funcionado. Mara solicita uma informação, “how did you solve the problem?”. Vicente conta que eles optaram por explicar o vídeo antes de exibi-lo e, por fim, fizeram pausas estratégicas para discutir algumas cenas com a turma.

Schön (1995) afirma que o processo de reflexão-na-ação não exige palavras, pois ocorre no nível da ação. Contudo, ao perguntar aos alunos-professores como eles resolveram a situação, Mara possibilita que Vicente explique como ele e Lilian lidaram com isso e qual solução encontraram. O turno de fala de Vicente é uma evidência de reflexão-na-ação (SCHÖN, 1983, 2000) e de *reflexão no calor da ação* (PERRENOUD, 2012) que acontece durante a própria ação pedagógica. A microdecisão que Vicente e Lilian tomaram frente a uma situação vivenciada na prática demonstra que nem sempre é possível que o planejamento seja levado a cabo em sala de aula e o professor precisa lidar com isso enquanto a aula está em andamento. Mara pergunta “and did it work?” e Vicente afirma que sim.

Após abrir o computador e ver no Google Drive o plano de aula dos alunos-professores, Mara pergunta se eles lecionaram a aula três. A professora, então, demonstra lembrar o tópico da aula, “o: (.) it was about the fanzines”. Mara pede se ele e Lilian fizeram alguma alteração no plano de aula após os comentários dela; Vicente confirma. Tendo em vista que o produto final do projeto de Vicente e Lilian é a produção de uma *fanzine* sobre música, Mara sugere que os alunos-professores apresentem esse material para os alunos, pois esse gênero discursivo pode ser encontrado em material físico e, assim, os estudantes conseguiriam visualizar e tocar o texto.

Vicente conta para a professora que um dos estudantes não gosta de música, que é o tema do projeto, e eles não sabem como lidar com essa situação. Mara, primeiramente, questiona se o aluno é um menino ou uma menina. Em seguida, solicita a informação sobre o que ele gosta e Vicente responde que ele gosta de *games*. Com base nessa informação, Mara sugere que o aluno produza um *fanzine* sobre *games* e diz para Vicente que tudo o que ele e Lilian elaborarem sobre música pode ser adaptado para jogos. A professora explica que o mais importante é desenvolver o letramento dos estudantes ao realizarem o *fanzine* e que, mesmo tratando sobre outro tema, o aluno ainda terá contato com esse gênero discursivo e com a língua

inglesa.

Além disso, Mara ressalta que ajustar o tema para um assunto de que o aluno gosta pode motivá-lo. A professora salienta que Vicente deve apresentar o produto final de forma física e palpável para a turma de educação básica e que os alunos-professores devem explicar para o grupo o motivo pelo qual eles estão trabalhando com *fanzines*. Na Pedagogia de Projetos, o estudante é o protagonista na sua aprendizagem e, assim, a partir de uma situação significativa na vida dele, procura-se ampliar seu repertório e a sua participação na sociedade. A sugestão de Mara está alinhada a essa perspectiva, de acordo com a qual os estudantes podem elaborar projetos individualmente ou em pequenos grupos ou duplas e esses projetos podem estar relacionados às preferências dos estudantes. (BARBOSA, 2004).

Essa interação, apresentada na Vinheta Narrativa 3, faz parte de uma aula presencial registrada no dia 10 de maio. Em uma conversa, Vicente mencionou que uma das orientações de Mara contribuiu sobremaneira com a prática e o desenvolvimento do projeto dele e de Lilian, o que é apresentado a seguir.

The one I recall right now has to do with our student who doesn't like music (.) which was the theme of our project (.) we were a little bit lost on how to deal with this situation and Mara said that it was okay to create different tasks with a different theme for him (.) he was one of our most interested students since the beginning (.) so I think it worked very well. (Diário de campo: Entrada 10_28.06)

A fala de Vicente é mais uma evidência de que os alunos-professores têm espaço para abordar situações que estão vivenciando ao longo da prática pedagógica e de que as interações entre as professoras orientadoras e os alunos-professores são espaços colaborativos e formativos.

Ademais, levando em conta a definição de Moriconi e colaboradoras (2017), no caso de Vicente, nós podemos sustentar que as iniciativas de formação inicial foram eficazes quando o aluno-professor revelou considerar que a sugestão da professora deu certo, pois observou que o aluno da escola demonstrou estar engajado e participativo ao longo do projeto. Isso indica que as orientações que as formadoras dão para os alunos-professores promovem mudanças na prática de ensino dos alunos-professores e repercutem no engajamento do estudante da escola e, até certo ponto, com a aprendizagem desse aluno.

Além das orientações a distância e das discussões com a turma, nos dias das aulas presenciais, alguns alunos-professores dirigiam-se às professoras orientadoras para conversar. Nesta tese, essas orientações individuais, nas quais o aluno-professor procura a professora orientadora, são consideradas informais, pois não estavam programadas no cronograma das

duas turmas, ou seja, a orientação emergia a partir de uma necessidade dos alunos-professores.

Nesta pesquisa, foram registrados três encontros individuais informais,⁷¹ sendo eles: (i) Mara com Cristine e Ana Luiza; (ii) Mara com Luana e Renato; e, por fim, (iii) Luiza com Betina e Joseane. As interações entre Mara, Luana e Renato, e Luiza, Betina e Joseane ocorreram após o término da aula presencial; já a conversa de Mara com as licenciandas Cristine e Ana Luiza aconteceu durante a aula presencial.

A interação apresentada no Excerto 9 é um dado representativo das orientações individuais informais e, nessa interação, os participantes tratam sobre a elaboração de uma atividade avaliativa. Nos momentos antes e depois desse Excerto, a professora orientadora Mara e os alunos-professores Luana e Renato conversam sobre possíveis atividades a serem feitas na turma da escola de educação básica.

Excerto 9: EI_informal_mara_luana.renato_03.05

255 Luana: I actually have (.) one more question that is
 256 something that is bugging us very much because (.)
 257 when we were talking with the teacher she said
 258 that we have to evaluate them somehow like (.)
 259 give them a grade (.) or something and we don't
 260 know how to make this possible
 261 Mara: can I give a suggestion?
 262 (.)
 263 Luana: yes
 264 Mara: I- I think (.) for every task (.) that you do in
 265 class that they hand in you give a point (.) a::nd
 266 (.) fo::r- that would count for participation
 267 Luana: [mhm]
 268 Renato: [mhm]
 269 (.)
 270 Mara: ri:ght?
 271 (.)
 272 Mara: a:nd (.) fo:r (.) the final product you can give
 273 an- ã: a grade
 274 Luana: mhm
 275 Mara: right? so you can think of percentages
 276 (.)
 277 Renato: so this is more free we can organize the test
 278 everything give them more points (so) is not a

⁷¹ Uma orientação individual informal ocorreu entre a professora Mara e as alunas-professoras Mara Cássia e Luana Graziela, pois, em um dos encontros individuais, a professora menciona essa interação. Contudo, essa conversa não foi registrada, pois ocorreu em dia e horário em que a pesquisadora não estava na universidade.

279 test per se
 280 Mara: you don't have to do [a test]
 281 Renato: [okay] okay no that is just
 282 what we were thinking if we can ã: evaluate them
 283 using our tasks you know?
 284 Mara: I think you can
 285 Renato: okay
 ((286-293: lines omitted))
 294 Mara: but if it happens I suggest that you do some test
 295 similar to what you're doing in classroom
 296 (.) don't give them a text to discuss and then
 297 you give them a filling in the gaps
 298 Renato: xxxx
 299 Mara: no then you give to them a short text and they
 300 have to answer the question about- even if it's a
 301 multiple choice
 302 Renato: yeah
 303 Mara: but it's something they are interpreting the text
 304 they are understanding the text do you understand?
 305 Renato: yeah
 306 Mara: then it has to be consistent [to what]=
 307 Luana: [mhm]
 308 Mara: =you're
 309 doing in the classroom because this is usually
 310 what they don't do right?
 311 Renato: {laughing [mhm]}
 312 Luana: [mhm]
 313 (.)
 314 Mara: they do something and then when they do the text
 315 they do something totally different [right?]
 316 Renato: [yes]
 317 (.)
 318 Mara: I don't know if I could help you with that
 319 Luana: no [I-]
 320 Mara: [do] you want the link for [this]?
 319 Luana: [yeah]

O Excerto 9 inicia com a fala de Luana (linhas 255-260), que evidencia que os alunos-professores têm espaço para propor novos tópicos na interação. Ademais, ao dizer “one more question” (linha 255), Luana revela que já teve a oportunidade de fazer outras perguntas no decorrer do encontro individual informal. O fator motivador é revelado no turno da aluna-professora, a elaboração de uma avaliação, “we have to evaluate them” (linha 258). Cabe destacar que o fator motivador desencadeia um episódio reflexivo, que, nesse caso, é uma

reflexão prospectiva. (PERRENOUD, 2002).

Luana descreve a situação que ela e Renato estão enfrentando, linhas 257-259. Embora a aluna-professora diga que não sabe como avaliar a turma da escola (linhas 259 e 260), ela não pede explicitamente ajuda para a professora orientadora. Contudo, o turno de Mara, “*can I give a suggestion?*” (linha 261), evidencia que a professora se orienta para a fala da aluna-professora como um pedido de ajuda, pois ela pede permissão para dar uma sugestão. Após receber a confirmação de Luana (linha 263), Mara sugere que os alunos-professores deem um ponto para cada tarefa que eles fizerem e que isso conte como participação (linhas 264-266). Nesse turno, a professora propõe que os alunos-professores avaliem os trabalhos feitos em aulas como participação.

Logo após, Mara aconselha que os alunos atribuam uma nota para o produto final e diz que eles podem pensar em porcentagens para cada atividade (linhas 272-273 e 275); Renato, então, formula o seu entendimento da sugestão proposta por Mara (linhas 277-279). Mara demonstra compreender que Renato acha que eles podem organizar um teste, pois ela diz que eles não precisam realizar um teste. Na sequência, Renato pede uma confirmação por parte da professora, “*we were thinking if we can ã: evaluate them using our tasks you know?*” (linhas 282-283), o que Mara confirma (linha 284).

Nas linhas seguintes, há uma sequência de turnos de fala da professora tratando sobre a avaliação. A professora diz (linhas 294-297) que, caso seja necessário fazer uma prova, essa deve ser semelhante às tarefas feitas em aula com os alunos. Em seguida, ela aconselha que eles deem um pequeno texto e com perguntas para os alunos responderem (linhas 299-301). Por fim, Mara diz que a avaliação de Luana e Renato deve ser coerente com os tipos de tarefas que eles estão trabalhando em aula, pois, segundo a professora, geralmente na escola regular os estudantes são expostos a determinado tipo de tarefas e, no dia da avaliação, recebem exercícios completamente diferentes. Ao longo dessa sequência, Renato e Luana produzem uma série de continuadores, demonstrando que estão atentos aos turnos de fala da professora orientadora (linhas 302, 305, 307, 311, 312 e 316).

Essa interação é um dado significativo nas interações registradas, pois demonstra como os alunos-professores têm espaço para perguntar e expor seus problemas, opiniões e dúvidas. As sugestões da professora-orientadora promovem um episódio reflexivo prospectando futuras práticas pedagógicas dos licenciandos. (PERRENOUD, 2002). Os turnos de fala dos participantes evidenciam um relacionamento colaborativo, no qual os três participantes constroem juntos a noção de avaliação e conversam sobre maneiras de avaliar os estudantes da escola sem, necessariamente, fazer um teste “*per se*”, como eles mesmos dizem. O Excerto 9

coaduna com o Modelo de Transformação de Conhecimento de Cochran-Smith e Paris.

Conforme discutido na Seção 4.2.2, os assuntos tratados no primeiro encontro de orientações individuais dos alunos-professores versavam sobre o projeto e o produto final. Paralelamente a isso, as professoras orientadoras demonstraram suas visões sobre ensino e aprendizagem de inglês como língua global, aprendizagem pela perspectiva de projetos de trabalho e uso de materiais autênticos. Nas interações apresentadas naquela seção, os alunos-professores ainda não abordavam situações enfrentadas por eles no decorrer da prática docente.

Nas seções 4.2.3 e 4.2.4, no entanto, vemos uma mudança tanto nos tipos de orientações (à distância, em grupo e informais) quanto nos assuntos tratados nessas interações. No plano de aula, Figura 18, a professora faz sugestões pontuais em relação a um planejamento de algo que irá acontecer. Na Vinheta Narrativa 3 e no Excerto 9, observamos as situações que os alunos-professores estão vivenciando na escola de educação básica.

Na Vinheta Narrativa 3, Vicente revela que um dos alunos não gosta de música, tema central do projeto que ele e a dupla Lilian estão desenvolvendo. Mara sugere que o estudante elabore o *fanzine* com base em um tema que lhe agrada mais – no caso, jogos. Em relação ao Excerto 9, Luana torna público para Mara que a professora titular solicitou que eles fizessem uma avaliação, mas que ela e seu colega de docência compartilhada, Renato, não sabem como fazer isso.

Ao longo da interação, podemos observar que a orientação promove uma reflexão prospectiva (PERRENOUD, 2002), na qual os alunos-professores conseguem organizar e estruturar as suas experiências. Embora os turnos de fala de Mara tenham proporções maiores do que os de Luana e Renato, nós vemos que há uma preocupação por parte da professora em não apenas fornecer uma sugestão, mas também em ilustrar, por meio de exemplos, como os alunos-professores podem implementar as sugestões na sala de aula.

Ao longo da análise de dados, constatei que, após o início do período de regência, as orientações das professoras centravam-se em assuntos relacionados ao gerenciamento de situações que ocorriam na prática docente dos alunos-professores. A seguir, examino os tópicos orientados pelas professoras nos encontros individuais formais.

4.2.4 Os encontros individuais no período de docência: as orientações sobre situações da prática docente

Além das orientações *on-line*, no grande grupo e informais, apresentadas previamente, estavam previstos alguns dias para encontros individuais no cronograma das duas turmas, o que

foi apresentado nas Figuras 9 e 10. Além do encontro individual formal do dia 12 de abril,⁷² na turma da professora Mara foram realizadas mais duas reuniões de orientação individual nos dias 24 de maio e 21 de junho. Inicialmente, na turma da professora Luiza também estavam previstos dois encontros de orientação individual durante o período de regência. No entanto, a professora percebeu a necessidade de incluir mais uma data para conversar individualmente com os alunos-professores sobre o relatório final⁷³ e o *feedback* pós-observação. Os três encontros individuais na turma da professora orientadora Luiza ocorreram nos dias 10 de maio, 31 de maio e 12 de julho.

Ao longo da análise das reuniões individuais nas duas turmas de Estágio de Inglês I, observei uma mudança nos assuntos orientados, passando de elaboração do projeto e definição do produto final para situações reais vivenciadas pelos alunos-professores na sala de aula, o que pode ser justificado em virtude da etapa do estágio em que os alunos-professores se encontram, isto é, o período de docência na escola de educação básica. Levando isso em consideração, nesta subseção, apresento interações que demonstram como esses assuntos foram abordados nos encontros individuais. O Quadro 14 ilustra os assuntos orientados nos encontros individuais que os alunos-professores mencionaram, nas entrevistas semiestruturadas, como aqueles que contribuíram com a sua prática pedagógica.

Quadro 14 – Assuntos orientados que contribuíram com a prática docente dos alunos-professores

| Aluno-professor | Assunto |
|------------------------|--|
| Cecília | - Organizar as aulas e as tarefas. |
| Cristine | - Como engajar os alunos agitados e os mais velhos. |
| Fabiana | - Ter uma agenda das atividades da aula no quadro; - Dar autonomia para os alunos; - Colocar as instruções das tarefas no quadro; - Usar mais o quadro. |
| Jorge | - Diminuir a ansiedade por não trabalhar com gramática. |
| Joseane | - Exemplificar e explicar todos os detalhes das tarefas e do andamento da aula para os alunos. |
| Karolyn | - Ter uma agenda das atividades da aula no quadro; - Dar autonomia para os alunos; |

⁷² Descrito na Seção 4.2.2, p. 103.

⁷³ A Seção 4.4, p. 202, trata especificamente sobre os relatórios finais.

| | |
|-----------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Colocar as instruções das tarefas no quadro; - Usar mais o quadro. |
| Lilian | <ul style="list-style-type: none"> - Ter uma agenda das atividades da aula no quadro; - Ter tarefas extras para os alunos que terminam antes; - Como engajar os alunos agitados e os mais velhos. |
| Luana | <ul style="list-style-type: none"> - Indicação de materiais e textos autênticos; - Ajuda com um aluno que estava sendo desrespeitoso. |
| Luana Graziela | <ul style="list-style-type: none"> - Auxílio com alunas que não estavam cooperando; - Auxílio com adaptação de tarefas. |
| Manuela | <ul style="list-style-type: none"> - Ajuda com o produto final; - Ajuda com a adaptação das tarefas para o perfil da turma. |
| Mara Cássia | <ul style="list-style-type: none"> - Ter uma agenda das atividades da aula no quadro; - Usar mais o quadro. |
| Renato | <ul style="list-style-type: none"> - Indicação de materiais e textos autênticos. |
| Robson | <ul style="list-style-type: none"> - Como lidar com determinados comportamentos dos alunos. |
| Vanessa | <ul style="list-style-type: none"> - Falar mais devagar; - Dar tempo para os alunos responderem; - Diminuir o <i>Teacher Talking Time</i>⁷⁴ (TTT). |
| Vicente | <ul style="list-style-type: none"> - Ter uma agenda das atividades da aula no quadro; - Ter tarefas extras para os alunos que terminam antes; - No início da aula retomar o que foi feito na aula anterior e, no final, retomar o que foi trabalhado. |

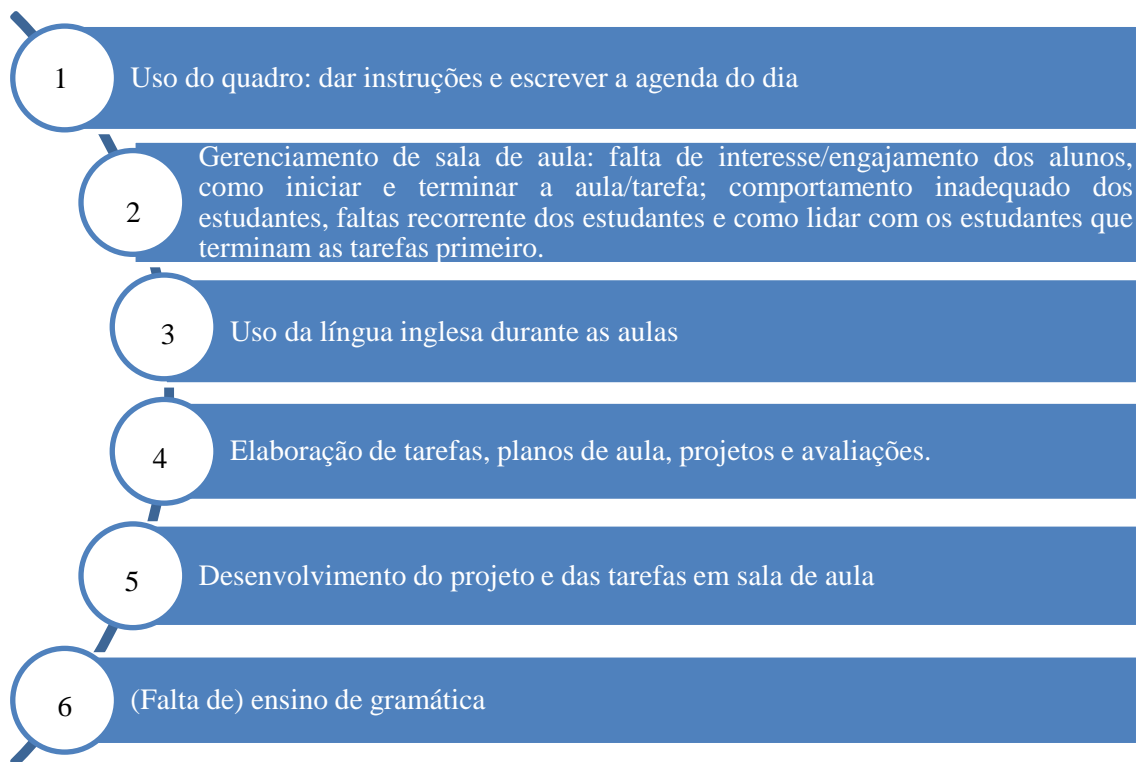
Fonte: Elaborado pela autora.

Como pode ser visto no Quadro 14, não são todos os alunos-professores que aparecem, visto que alguns assuntos que eles mencionaram foram tratados na reunião de *feedback* pós-observação de aula e serão apresentados na Seção 4.3.5. Com base nesse Quadro, podemos observar que os assuntos mais recorrentes são: ter uma agenda das atividades da aula no quadro; usar o quadro; e pensar em estratégias para lidar com alguns estudantes da escola de educação básica. Conforme mencionado anteriormente, esses são os tópicos que emergiram na fala dos alunos-professores, porém, ao longo da análise, identifiquei outros assuntos recorrentes nos encontros individuais formais. O Quadro 15 sintetiza em seis categorias todos os assuntos abordados pelas professoras orientadoras e pelos alunos-estagiários nesses momentos de

⁷⁴ O *Teacher Talking Time* (TTT) diz respeito ao tempo de fala de um professor durante a aula em comparação com o tempo de fala dos estudantes.

orientação individual.

Quadro 15 – Assuntos abordados nos encontros individuais das turmas de Estágio de Inglês I



Fonte: Elaborado pela autora.

Os assuntos abordados nessas reuniões foram agrupados em seis categorias apresentadas no Quadro 15. A primeira categoria diz respeito ao uso do quadro e isso engloba escrever as instruções no quadro, bem como a agenda da aula. A segunda categoria compreende o gerenciamento da sala de aula. Já a terceira trata sobre o uso de língua inglesa não só por parte dos estudantes, mas também pelos alunos-professores. Em algumas orientações, foi discutida a elaboração de tarefas, o que é apresentado na categoria quatro; nesse sentido, os participantes conversavam sobre como as tarefas deveriam ser organizadas e estruturadas e sobre os enunciados.

A categoria analítica cinco trata sobre como os alunos-professores poderiam colocar em prática o projeto e as tarefas, tendo em vista alguma dificuldade que emerge durante o período de docência, como é o caso do aluno-professor Vicente, que demonstra que um estudante da escola não gosta de música, tema central do projeto. Por fim, a categoria seis concerne o ensino de gramática ou, como é exposto em uma orientação, a preocupação pela falta de ensino de gramática.

Os tópicos apresentados no Quadro 15 demonstram que as orientações concernem ao trabalho prático do professor, sendo justamente o que o componente estágio curricular supervisionado busca propiciar. Tendo apresentado esse mapeamento, na próxima subseção, analiso como esses tópicos foram abordados nos encontros individuais.

4.2.4.1 Os assuntos abordados nos encontros individuais do meio do semestre

O Quadro 15 pode sugerir que os assuntos eram tratados separadamente, porém, conforme apresentado nesta subseção por meio de três Excertos e duas Vinhetas Narrativas, muitos desses tópicos eram discutidos concomitantemente. Em outras palavras, identifiquei, por exemplo, que, em um encontro individual, o assunto gerenciamento de sala de aula desencadeou outros assuntos, como o uso do quadro para escrever as instruções da tarefa.

O primeiro Excerto apresentado (Excerto 10) data do segundo encontro individual, 24 de maio, e compreende uma interação entre a professora orientadora Mara e os alunos-professores Lilian e Vicente. Antes dessa parte da interação, os participantes conversaram sobre a impossibilidade de Mara observar as aulas dos alunos-professores, pois a escola cancelou as aulas na semana em que ela faria a visita.

Excerto 10: EI_mara_lilian.vicente_24.05

98 Mara: is there anything that you're having difficulties
 99 that you would like to (ã:) to get any help?
 100 (.)
 101 Lilian: [ã:::]
 102 Mara: [what] is the most difficult part for you?
 103 (.)
 104 Lilian: I don't know I think it's actually having them to
 105 (.) pay attention (.) and to focus on what we are
 106 (.) asking them to do right?
 107 Mara: when you were giving them the task?
 108 (.)
 109 Lilian: yeah
 110 Vicente: yeah when they're doing the task (.) usually they
 111 are more
 112 Mara: they do it
 113 Vicente: yeah
 114 Mara: okay (.) but to organize the beginning of the
 115 [task]
 116 Lilian: [yeah]
 117 Mara: okay (.) have you (.) tried anything different?
 118 (.) have you thought of doing something different?
 119 trying to (.) to act differently::: when you're

120 (.) giving them instructions to the task?
121 (.)
122 Lilian: ãm:: (.) I (don't) think so (.) do you think?
123 (.)
124 Vicente: no::
 ((lines 125-140 omitted. Lilian says that as their project is
 about music, they could play some songs while students are
 doing the tasks. Mara, however, highlights that depending on
 the song they may get even more agitated))
141 Vicente: I think the main problem is that they're used to
142 only copying from the board and doing the
143 exercises (.) so we're doing something different
144 and their not (.) used to that
145 (.)
146 Mara: okay (.) ã::: (.) do you use the board?
147 (.)
148 Lilian: we:: do
149 (.)
150 Vicente: [yeah]
151 Mara: [when?] when do you use the board?
152 (.)
153 Vicente: just for ã:: (.) like we're (.) explaining
154 something make- make notes on the board ã::: when
155 we're correcting the exercises (.) put (.) the
156 answers [on the board]
157 Mara: [mhm] mhm
158 Vicente: nothi:::ng ã:: [large]
159 Mara: [more than that] oka:y
160 Lilian: usually key words
161 (.)
162 Mara: okay (.) so when you're giving the instructions to
163 the tasks (.) how do you do that?
164 (.)
165 Vicente: we usually read (.) the instructions in the (.)
166 paper a:nd see if they understand if they don't
167 understand we explain [again]
168 Mara: [and what] (.) how do they
169 react when you read? do they listen to you? do
170 they pay attention?
171 Vicente: <some of them do>
172 Mara: okay
173 Vicente: but ã: like last class we're passing through the
174 class after we- we (.) explained and we had to
175 explain it again to some students
176 (.)
177 Mara: do you have them working in groups?
178 (.)
179 Lilian: sometimes
180 Mara: yeah?
181 (.)
182 Mara: okay

183 Lilian: (but not always)
184 (.)
185 Mara: ã: (.) there is one thing that you can try (.) I
186 don't know if you have thought of that (.) which
187 is (.) before you start the class (.) you write
188 (.) what you're doing on the board (.) like an
189 agenda (.) for the day
190 (.)
191 Lilian: alright yes
192 (.)
193 Mara: okay?
194 (.)
195 Mara: ã::m:: (.) and your agenda is for example (.)
196 what you want them to do first to get in groups to
197 get in pa::irs (.) to listen to yo::u (.) to read
198 the instructio::ns (.) you can write (.) in
199 English (.) and you- you can challenge them to see
200 if they understand (.) what's written you can make
201 this like (.) a competition but not really a
202 competition (.) a competition with them
203 Vicente: yeah
204 (.)
205 Mara: something like (.) let's see who understands
206 what's in (.) instruction number one you can even
207 speak in Portuguese (.) ã: gente eu coloquei aqui
208 o que que nós vamos fazer hoje (.) everything in
209 English (.) you can mix Portuguese and English
210 (tá?) (.) ã:: eu quero ver quem é que entende qual
211 é a primeira coisa que a gente vai fazer (.) vocês
212 podem usar dicionário (.) you can use dictionary
213 (.) this is a task (.) they have to understand what
214 they have to do and then (.) you have their
215 attention (.) even if you say read the
216 instructions in the handout (.) with the teacher
217 (.) oka::y? (.) because (.) ã i see that you're
218 doing something nice you're giving them the
219 instructions and everything in English and
220 Portuguese [so they]=
221 Vicente: [yeah]
222 Mara: =shouldn't have any problem
223 understanding the instructions (.) once they pay
224 attention (.) but in order to understand something
225 you have to pay attention to that right? (.) and
226 then you can challenge them (.) that (.) you are
227 going to start removing (.) the translation (.)
228 and you can start removing little by little you
229 don't have to start removing from a::::ll the
230 instructions (.) right? you le::ave the ones that
231 are the most difficult
232 (.)
233 Vicente: maybe: the ones that are recurrent we start

234 Mara: or- ye:::ah exactly

O Excerto 10 inicia com um convite à participação (linhas 98-99 e 102), o que evidencia que a professora cria espaços de participação – mais especificamente, ela cria espaços interacionais para que os alunos-professores possam pedir ajuda. Lilian, linhas 104-106, informa a resposta solicitada pela professora e diz que a parte mais difícil é fazer os alunos prestarem atenção e concentrarem-se no que é solicitado. A professora pergunta se isso ocorre quando eles estão dando a tarefa (linha 107); Lilian confirma, (linha 109) e Vicente complementa: “yeah when they're doing the task (.) usually they are more” (linha 110). Mara formula seu entendimento das falas de Lilian e Vicente (linhas 111 e 113), o que é confirmado por Lilian em fala sobreposta na linha 114.

A sequencialidade da interação revela que esse é o fator motivador que desencadeia o episódio reflexivo que, nesse caso, é uma reflexão retrospectiva. (PERRENOUD, 2002). A professora questiona (linhas 117-120) se os alunos-professores já tentaram fazer algo diferente ou agir de outra maneira ao apresentar as instruções da tarefa. Essas perguntas promovem a reflexão e o diálogo entre os participantes. Lilian e Vicente afirmam que não (linhas 122 e 124).

Nas linhas 141-144, o uso do quadro emerge pela primeira vez na interação. Vicente diz que os alunos estão apenas acostumados a copiar do quadro e fazer exercícios e que a falta de concentração deles poderia ter relação com o fato de os estudantes não estarem acostumados a fazer algo diferente, como o projeto que os alunos-professores estão desenvolvendo. Mara confirma e questiona se eles utilizam o quadro (linha 146). Após uma pausa, Lilian responde “we: : do” (linha 148), o que é confirmado também por Vicente em fala sobreposta com Mara (linha 150).

Posteriormente, Mara solicita uma nova informação por meio de uma pergunta aberta, “[when?] when do you use the board?” (linha 151). Após um atraso na resposta, Vicente diz que eles utilizam o quadro para explicar algum conteúdo, fazer anotações e colocar as respostas dos exercícios (linhas 153-156). A professora produz um continuador, “[mhm] mhm” (linha 157), e Vicente complementa “nothi:::ng ã:: [large]” (linha 158). Lilian toma o turno de fala e diz que eles, geralmente, utilizam o quadro para palavras-chave (linha 160).

Mara, então, pergunta como eles dão as instruções das tarefas (linhas 162 e 163). Vicente (linhas 165-167) afirma que, normalmente, ele e Lilian leem as instruções que estão nas tarefas e observam se os alunos prestaram atenção e, caso não tenham compreendido, eles explicam novamente. Com base nessa informação, Mara pergunta como os estudantes reagem à leitura (linhas 168 e 169) e, durante o seu turno, solicita mais duas informações – se os

estudantes escutam e prestam atenção (linhas 169 e 170). Vicente afirma que alguns alunos o fazem (linha 171).

Após uma confirmação da professora (linha 172), Vicente faz uma narrativa de um episódio concreto da última aula, “*but ã: like last class we're passing through the class after we- we (.) explained and we had to explain it again to some students*” (linhas 173-175). Após uma pausa, linha 176, Mara questiona se os alunos-professores permitem que eles trabalhem em grupos (linha 177), o que Lilian responde com “algumas vezes” (linha 179). A fala da professora na linha 180, “*yeah?*”, pode ser entendida como um pedido de confirmação. Contudo, após uma pausa (linha 181), Mara toma o turno e diz “*okay*” (linha 182). Lilian, então (linha 183), afirma “*but not always*”.

Nos dados desta tese, as interações entre as professoras orientadoras e os alunos-professores são espaços colaborativos e formativos, pois promovem a discussão e a construção conjunta de conhecimento e se afastam da sequência IRA. (SINCLAIR; COULTHARD, 1992). No caso da interação apresentada anteriormente, as perguntas feitas pela professora Mara diferem da sequência canônica, pois a professora orientadora desconhece as informações solicitadas e não realiza uma avaliação das respostas fornecidas pelos alunos-professores.

Nas turmas investigadas, essa é uma característica recorrente, sendo um aspecto positivo nessas interações, demonstrando que as orientações são colaborativas e não são avaliativas da prática e/ou das atitudes dos alunos-professores, bem como revela que esse estilo interacional das orientadoras promove a reflexão ao longo da interação. Ademais, a sugestão da professora, linhas 185-189, é uma evidência de que as informações solicitadas por ela foram utilizadas para compreender melhor o cenário da prática de Vicente e Lilian, podendo, assim, fazer uma sugestão ajustada à situação que os alunos-professores estão enfrentando.

Mara sugere que os alunos escrevam uma agenda do dia no quadro (linhas 187-189) e Lilian demonstra aceitar a sugestão (linha 191). O turno de fala da professora “*there is one thing that you can try*” (linha 185) apresenta uma modalização da sugestão, o que revela um cuidado que a professora tem ao fazer uma oferta de ajuda. Em seguida, Mara inicia uma explicação de como os alunos-professores podem levar a cabo a sugestão (linhas 195-202, 205-220 e 222-231).

Vicente formula o seu entendimento da explicação da professora, “*maybe: the ones that are recurrent we start*” (linha 233). Mara inicia o seu turno com “*or-*” (linha 234), porém há uma interrupção abrupta e a professora concorda com o entendimento apresentado por Vicente (linha 234). Nessa interação, Mara faz uma orientação progressiva (WARING, 2017) de como os alunos-professores podem colocar em prática o uso do quadro para escrever

a agenda da aula.

Os questionamentos de Mara oportunizam que os alunos-professores aprendam na e pela prática, o que vai ao encontro do que é proposto por Pérez Gómez (1995). Na Mentoria Educativa, descrita por Feiman-Nemser (2001), o mentor fornece exemplos existentes de como ensinar. Ao contrário do mentor analisado no estudo de Feiman-Nemser, que lecionava uma aula como uma forma de produzir um modelo, nos dados desta tese, Mara fornece exemplos concretos de como os alunos-professores podem colocar em prática a sugestão.

O Excerto 10 é um dado representativo dos encontros individuais do período de docência. Essas orientações abordaram assuntos reais vivenciados pelos alunos-professores na prática em sala de aula. Como pode ser observado no Excerto em questão, os alunos-professores relatam um problema de gerenciamento de turma, que, nesse contexto, é a dificuldade de iniciar as tarefas com o grupo, e é a partir dessa situação que a professora faz uma série de perguntas de pedido de informação até fazer uma sugestão, que tem a ver com o uso do quadro para escrever a agenda da aula e, assim, engajar a participação dos estudantes da escola de educação básica.

O Excerto 11 faz parte do terceiro encontro individual, dia 21 de junho, que a professora Mara teve com a mesma dupla apresentada na interação anterior, Lilian e Vicente. Assim como no Excerto anterior, essa interação inicia com o reagendamento da visita da professora para a observação da aula dos alunos-professores, pois a escola cancelou novamente as aulas. Lilian e Vicente comentam que, na última aula, eles fizeram a tarefa conforme a professora orientadora sugeriu e, segundo os alunos-professores, a turma fez a atividade e funcionou muito bem.

Excerto 11: EI_mara_lilian.vicente_21.06

164 Mara: anything else? anything that you (.) any
 165 difficulty you're facing and would like some help
 166 or everything is worki::ng
 167 (.)
 168 Lilian: I think (.) everything is (.) some[how]
 169 Mara: [under]control
 170 Lilian: yes
 171 Mara: yeah nothing is perfect
 172 Lilian: yeah
 173 Vicente: yeah
 174 Lilian: ã::
 175 Mara: this is the thing that we learn from the first (.)
 176 practicum right? nothing is the way we planned (.)
 177 [ever]
 178 Lilian: [I remember] that I think it was last class (.)
 179 I felt somehow (.) bad because I had to say to::

180 (.) a student that he had to do (.) the:: (.)
181 the work (.) because it would be graded
182 Mara: a:: (.) yeah [xx]=
183 Lilian: [a:nd]
184 Mara: =that
185 Lilian: [I don't like to do this]
186 Mara: [because (they) were talking?] (.) but why?
187 because they didn't want to do [it?]
188 Lilian: [they] didn't want
189 to [do the:]
190 Vicente: [yeah] (there were) like two or three
191 students (.) they (.) sometimes just don't wanna
192 do the:: (.) the [activity]
193 Mara: [and do they] sit with (.)
194 together or do they sit at different places?
195 (.)
196 Lilian: ã:: there is a girl who is ã: (.) separate from
197 the others (.) and [she]
198 Mara: [she's] older?
199 (.)
200 Lilian: I think [she is]
201 Vicente: [yeah] she's older
202 (.)
203 Lilian: ((student's name omitted)) right?
204 Vicente: yeah
205 (.)
206 Mara: okay and it's this girl and two other kids?
207 (.)
208 Lilian: yeah there is a boy
209 (.)
210 Lilian: ã:: [((student's name omitted))]
211 Vicente: [((student's name omitted))]
212 Lilian: yeah I think he is older also
213 (.)
214 Lilian: a:nd but they are not sitting together you know
215 but (.) I don't know
216 (.)
217 Mara: okay so one the (.) tips that I gave Robson he is
218 having a problem with two girls in his class that
219 (.) don't want to do things (.) that are not
220 really engaged with the project (.) so why don't
221 you give these three kids (.) other tasks? (.)
222 something to help you we can think of the task (.)
223 a job to give them like (.) for example if you're
224 organizing groups one is responsible for
225 organizing the groups (.) a:nd if you're handing
226 out (.) the handouts so the other one is
227 responsible (.) so you- e- one is responsible for
228 (.) checking the time so you can give them more
229 you know (.) responsibility jobs (.) so that (.)
230 they have to feel more- try

231 (.)
 232 Lillian: yeah
 233 (.)
 234 Mara: we never know (.) it might help (.) if it doesn't
 235 help (.) you tried at least right? (.) but try to
 236 bring them to help you do (.) things that you
 237 do (.) you know? (.) ã: do they know? (.) English
 238 or not at all?
 239 (.)
 240 Vicente: m: no::
 241 Mara: not at all
 242 Vicente: no
 243 (.)
 244 Mara: okay so (.) ã:: (0.5) maybe you can (.) have them
 245 supervise the groups in terms of who need your
 246 help (.) or not (.) to to see if any group needs
 247 help so they walk around but (.)you know they
 248 feel they're doing something more useful (.)
 249 ã: if they don't want to participate (.) right
 250 okay? (.) ã: (.) m- if you think this is going
 251 to cause problems with the other kids because
 252 they're going to see they doing things (.) maybe
 253 you can make them do that with them first and then
 254 you can alternate next class (.) you do with
 255 [different]=
 256 Lillian: [yes]
 257 Mara: =kids [so they]=
 258 Vicente: [yeah]
 259 Mara: =you know (.) one of the
 260 things that I found very interesting just to tell
 261 you a short story I'll try to make it short
 ((Mara tells Lillian e Vicente that she visited a bilingual
 school some weeks ago when she travelled to the United States
 of America. She says that in that specific school every group
 had a particular job and every day one kid was responsible
 for a different job. She declares that this is a strategy for
 little children, but they can get inspired by that))

Após a abertura, a professora pergunta sobre as últimas aulas dos alunos-professores e, em seguida, faz um convite à participação (linhas 164 e 165). Após um atraso na resposta, Lillian diz: “I think (.) everything is (.) some[how]” (linha 168). Mara completa o turno da aluna-professora, “[under]control” (linha 169), e Lillian confirma (linha 170). Em seguida, Mara faz uma avaliação, “yeah nothing is perfect” (linha 171). Lillian, então, toma o turno e inicia a sua fala com um atraso “ã:” (linha 174) e inicia uma narrativa em sobreposição ao turno de fala de Mara, “[I remember] that I think it was last class (.) I felt somehow (.) bad because I had to say to:: (.) a student that he had to do (.) the:: (.) the work (.) because it would be graded” (linhas 178-181), e, em

sobreposição com a fala de Mara, a aluna-professora revela que ela não gosta de fazer isso.

Mara faz uma série de perguntas de pedido de informação questionando o porquê de eles terem dito que a atividade valia nota. Lilian (linhas 188 e 189) inicia a explicação, mas Vicente, em fala sobreposta, toma o turno de fala e responde que alguns alunos, algumas vezes, simplesmente não querem realizar as atividades. Vicente, ainda, diz que esse fato não é um caso isolado, mas que, ocasionalmente, dois ou três alunos demonstram não querer realizar as tarefas. Esse é o fator motivador que desencadeia um episódio reflexivo nessa interação. (PERRENOUD, 2002).

Mara questiona se esses alunos sentam juntos ou em locais diferentes (linhas 193 e 194) e Lilian (linhas 196 e 197) responde primeiramente sobre uma aluna em especial e diz que ela senta separado dos outros. Em fala sobreposta, Mara questiona se ela é mais velha (linha 199). Lilian diz que acredita que sim e Vicente confirma (linha 201). Lilian diz que há também um aluno (linha 208) e relata que acredita que ele também é mais velho. Após uma pausa, a aluna-professora diz que eles não sentam juntos, respondendo ao questionamento que Mara havia feito nas linhas 193 e 194.

Após uma pausa (linha 216), Mara toma o turno e faz uma sugestão para os alunos-professores. Mara (linhas 217-220) começa com uma afirmação de ponto comum (COPLAND, 2008) ao informar que ela deu uma dica para o aluno-professor Robson que está passando por uma situação similar. Após essa asserção, Mara sugere: “so why don't you give these three kids (.) other tasks? (.) something to help you we can think of the task (.) a job to give them” (linhas 220-223). De maneira similar ao Excerto anterior, após a sugestão, a professora explica como os alunos-professores podem levar a cabo essa sugestão. Segundo a professora, (linhas 223-230), Lilian e Vicente podem pensar em tarefas (*jobs*) específicas para cada aluno com diferentes responsabilidades. Lilian confirma (linha 232) e Mara afirma que essa sugestão pode ajudar (linhas 234-237).

A professora orientadora pergunta se os estudantes da escola sabem inglês (linhas 237 e 238) e, após uma pequena pausa e um atraso, Vicente responde “no: :” (linha 240). Mara, então, continua explicando: “if you think this is going to cause problems with the other kids because they're going to see they doing things (.) maybe you can make them do that with them first and then you can alternate next class (.) you do with [different] kids” (linhas 250-255 e 257). Após a confirmação de Lilian (linha 256) e de Vicente (linha 258), Mara inicia uma narrativa contando para os alunos-professores que ela observou uma escola nos Estados Unidos da América que costumava dividir as tarefas entre os estudantes.

Conforme já discutido, as perguntas da professora orientadora se diferem da sequência IRA, isto é, elas emergem a partir da fala dos próprios alunos-professores e ela não demonstra conhecer a informação que está sendo solicitada, bem como não há uma avaliação das respostas dos alunos-professores por parte da orientadora. Nessa interação, a professora solicita informações que contribuem com o entendimento da situação e, de certa forma, fornece subsídios para que ela possa ajustar a sua sugestão ao contexto desses alunos-professores. Por fim, esse estilo interacional da professora promove um episódio reflexivo.

Cabe destacar que embora, em nenhum momento, Lilian pede, explicitamente, ajuda para a professora, Mara demonstra se orientar para essa descrição de um problema que os alunos-professores estão vivenciando como um pedido de ajuda. Outro aspecto relevante nessa interação é que Mara informa que Robson também está passando por uma situação similar, o que pode ser uma estratégia da professora para mostrar que Lilian e Vicente não são os únicos enfrentando essa situação. Em outras interações com os alunos-professores, a professora dizia que também havia vivenciado situações similares. Esse ponto de vista foi demonstrado pela aluna-professora Lilian.

It was very important for me (.) to hear from my professor that my issues and the challenges I was having to deal with in class were common and normal (.) all the tips she gave us (.) to overcome some difficulties were very useful to me (.) when Vicente and I said we were having a hard time with some older students (.) she said that we should engage them more in the classes and give them special tasks (.) it really worked. (Diário de Campo: Entrada 10_28.06).

A fala de Lilian evidencia que é significativo saber que eles não são os únicos passando por determinada situação em sala de aula. Ademais, a licencianda revela que a sugestão de Mara funcionou, ou seja, os alunos-professores levaram a cabo as recomendações da professora orientadora. Retomando a noção de iniciativa eficaz na formação de professores descrita por Moriconi e colaboradoras (2017) e transpondo-a para a formação inicial, é preciso informar que os dados desta tese são representativos de uma formação inicial eficaz, pois há evidências de mudança nos conhecimentos e nas atitudes dos alunos-professores que repercutem no engajamento dos estudantes da escola de educação básica, podendo, até certo ponto, refletir na aprendizagem deles. E essa mudança nas atitudes e nos conhecimentos ocorre a partir da discussão dos problemas da prática docente apresentados pelos alunos-professores.

O encontro individual apresentado na Vinheta Narrativa 4 inicia com a conversa entre Mara e Cristine e foi registrado no dia 24 de maio. Devido ao fato de o horário do encontro de Robson e Jorge com a professora estar atrasado, Mara convida os alunos-professores para

ficarem juntos na sala, mas a conversa com eles só inicia após o término da interação com Cristine.

Vinheta Narrativa 4: *“I think we haven't been using much English”*

Cristine deixa o gabinete de Mara e o encontro individual com Jorge e Robson inicia. Tendo em vista que já havia passado do meio dia e a aula de Luiza havia acabado, a professora também está no gabinete e participa da interação. A orientação inicia com Mara solicitando uma informação: “what did you do last class?”. Jorge e Robson relatam quais tarefas eles realizaram e Robson fala que poucos estudantes estavam presentes devido à chuva. Em seguida, Jorge toma o turno de fala.

594 Jorge: one thing that I've been thinking about is (.)
 595 I think that we have been using (.) haven't
 596 been using much English [like in class]=
 597 Mara: [ã:: okay]
 598 Jorge: =and that's something that since they are (.)
 599 especially the third year of high school it's
 600 [like their last year in school and]
 601 Mara: [yeah yeah yeah] yeah
 602 Jorge: I think some of them have quite ã: decent
 603 knowledge of English

A professora pede um esclarecimento sobre o que o aluno entende por “decente” e, após a resposta do aluno-professor, formula seu entendimento: “proficient very proficient okay”. Jorge faz uma repetição: “yeah (very) proficient yeah”. Os alunos-professores continuam narrando a situação para Mara e Robson diz: “the thing is the gap between them is very huge”, com o que Jorge concorda: “exactly”. Robson expressa como se sente em relação ao uso de inglês na turma.

626 Robson: I don't feel comfortable with using much (.)
 627 English because the::y they (.) will not pay any
 628 attention they will think okay (.) there is that
 629 and we do our things here (.) we don't like to::
 630 (.)
 631 Mara: [impose]
 632 Robson: [ã:::] yeah impose attention or [anything]=
 633 Mara: [mhm]
 634 Robson: =we want to (conquer) it so
 635 Mara: yeah and you shouldn't (.) well I came from a
 636 context which is very similar to that (.) and
 637 what di- what the other (.) teachers students

638 are doing (.) they're giving (.) their
 639 instructions in engli[sh]
 640 Robson: [yeah]
 641 (.)
 642 Mara: and then they're presenting the translation
 643 right after that
 644 (.)
 645 Robson: yeah

Mara comenta que o que os outros alunos-professores estão fazendo é apresentar as instruções em inglês e, em seguida, em português. Jorge diz: “we were doing this when we were working with songs”. Mara fala que eles não precisam ter medo de usar português: “you shouldn't be afraid of using Portuguese of course that (.) the objective is English”, e explica como eles podem utilizar mais a língua inglesa em sala de aula.

666 Mara: so: try as much as you can (.) like classroom
 667 language write on the board sometimes or if
 668 you're giving them an activity I don't know if
 669 Luiza and Paula⁷⁵ ((researcher)) (.) told you I'm
 670 not- I don't know if I am repeating myself
 671 but like for example if you're giving them an
 672 (.) activity they're playing a game for- for
 673 example you can go through game (.) ã:: (.)
 674 language with them okay how do you say meu-
 675 minha vez a tua vez como é jogar os dados and
 676 you? (.) you write on the board and then you can
 677 invite them [ó]=
 678 Jorge: [yeah]
 679 Mara: =vamos tentar? vamos tentar
 680 jogar em inglês? não lembram? não faz mal olhem
 681 lá a: my turn okay it's my turn (.) [right?]
 682 Jorge: [yeah] yeah
 683 I think (that) classroom lan- ã:
 684 Mara: yeah
 685 Jorge: type language [specially is gonna be very]=
 686 Mara: [yeah something smooth]
 687 Jorge: =helpful
 688 Mara: something that doesn't impose but something that
 689 (.) introduces English so they can [exper]iment=
 690 Jorge: [yeah]
 691 Mara: =the language [right?]
 692 Jorge: [exactly]

⁷⁵ A professora orientadora Luiza e eu somos mencionadas nesta interação sob análise, pois Jorge está matriculado na turma de Luiza e a dupla Jorge e Robson tem encontros individuais com as duas professoras orientadoras.

Robson afirma que não quer ser o pessimista da conversa, mas, de acordo com sua opinião, os estudantes não vão sair fluentes das aulas: “I don't ã very sure they won't be living the year (.) speaking English very well actually not even close”. Mara trata sobre o objetivo do ensino de inglês nas escolas, especialmente na escola pública.

706 Mara: no:: but it's not the objective
 707 Robson: but ã: we ã: focus more on trying to get their
 708 their in- ã: them to get interested in English
 709 [so they can]=
 710 Mara: [that's fine]
 711 Robson: =go after it
 712 (.)
 713 Mara: but it's not the objective of (.) [high]=
 714 Robson: [yeah]
 715 Mara: =school [or]=
 716 Jorge: [yeah]
 717 Mara: =you know elementary school to have proficient
 718 students specially a public school
 719 Robson: yeah
 720 Mara: your objective is to get them familiarized with
 721 the language not to be afraid not to turn their
 722 backs to the language [right?]
 723 Jorge: [exactly]
 724 Mara: and to lo- to learn some vocabulary some
 725 expressions as much as they can so of course
 726 you're not going to impose them (.) little by
 727 little you can start introducing some things (.)
 728 so that- right? because
 729 Jorge: yeah
 730 (.)
 731 Mara: the objective is to teach them English of course
 732 they're not going to be proficient (.) and
 733 right? but (.) they're not going to be afraid
 734 of the language at least right? okay? (.) that's
 735 (.) why you shouldn't be afraid to use
 736 Portuguese but to try also (.) [right?]
 737 Robson: [right]
 738 (.)
 739 Mara: and if they need to translate let them translate
 740 (.) right? they're using their own strategies to
 741 make sense of what they're reading or what
 742 they're doing right? so they're using all their
 743 (.)
 744 Robson: right
 745 Mara: their (.) language repertoire to help with the

746

English so it's okay no problem right?

Robson concorda com a professora e, em seguida, Mara diz: “anything else?”. Robson comenta que eles não haviam percebido que há um feriado no dia 20 de junho. A interação continua com Luiza e Mara auxiliando os alunos-professores a adaptar o projeto devido ao feriado.

(*Diário de campo: Entrada 06_24.05*)

A interação inicia com Mara pedindo uma informação sobre o que foi realizado na aula passada e os alunos-professores respondendo a ela. Em seguida, Jorge menciona uma situação que eles estão vivenciando em sala de aula, mesmo sem a professora fazer um convite à participação. O turno de fala de Jorge é mais uma evidência de que os alunos-professores têm espaço para trazer suas dúvidas. O fator motivador (PERRENOUD, 2002) nessa interação é a autoavaliação iniciada por Jorge sobre o uso de inglês na turma em que estão lecionando. O aluno-professor demonstra certa preocupação por não estar utilizando inglês, pois ele e Robson estão lecionando em duas turmas de ensino médio. Em outras palavras, a fala de Jorge deixa transparecer que essas são as últimas oportunidades que os estudantes terão para ter contato com a língua inglesa.

Robson alega que não se sente confortável em utilizar o idioma em sala de aula, pois isso poderia criar uma barreira com os alunos (linhas 628 e 629). A professora orientadora diz que eles não deveriam impor o uso da língua e inicia o seu turno narrando uma experiência própria, “I came from a context which is very similar to that (.) and what di-” (linhas 635-637). Contudo, após um corte abrupto de fala, Mara informa que os outros alunos-professores estão dando as instruções em inglês e apresentando a tradução logo em seguida (linhas 637-639, 642 e 643). O turno de fala da professora orientadora se assemelha ao tipo de sugestão testemunho, descrito por Strong e Baron (2004) como aquele em que o formador diz o que os outros professores estão fazendo.

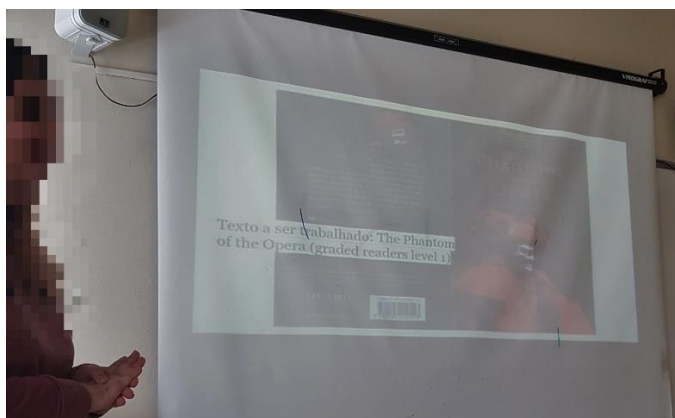
Jorge afirma que ele e Robson fizeram isso quando estavam trabalhando com canções. Mara complementa a sugestão em formato de testemunho, acrescentando que os alunos-professores não precisam ter medo de usar a língua materna. Mara faz uma orientação gradual (WARING, 2017) de como os alunos-professores podem levar a cabo o uso de inglês em sala de aula (linhas 666-677 e 679-681). Jorge demonstra concordar com a sugestão da professora (linhas 683, 685 e 687).

A professora, então, traça um paralelo entre a sugestão dela e o receio dos alunos-professores em estar impondo o uso de inglês para os estudantes da escola (linhas 688, 689 e 691). Apesar de Jorge concordar com a professora (linha 692), Robson demonstra novamente sua preocupação ao afirmar que, para ele, os alunos não concluirão o ano falando inglês. Esse assunto se revela como o fator motivador que promove a reflexão (PERRENOUD, 2002) nessa interação.

A partir desse turno de fala de Robson, os participantes se engajam em uma reflexão sobre o que é ensinar e aprender inglês na educação básica, especialmente no contexto da escola pública. A professora orientadora não só constrói com os alunos-professores o que é ensino e aprendizagem de inglês na escola de educação básica, como também provê exemplos concretos de como colocar em prática o uso de inglês, o que está alinhado ao Modelo de Mentoria Educativa. (FEIMAN-NEMSER, 2001; RICHTER *et al.*, 2013).

A Vinheta Narrativa 5 faz parte da interação entre a professora orientadora Luiza e a aluna-professora Thamires que ocorreu no dia 10 de maio. Esse é o segundo encontro individual da professora com os alunos-professores, mas o primeiro durante o período de docência na escola de educação básica. A Fotografia 5 refere-se à apresentação de Thamires na aula presencial do dia 3 de maio. Nesse dia, os alunos-professores apresentaram seus projetos e a produção final dos estudantes. Inicialmente, o projeto de Thamires teria como fio condutor a leitura do livro *The Phantom of the Opera*, na versão *Graded Readers Level 1* (Fotografia 5), e o produto final seria a escrita de uma crítica da obra na página do Facebook.

Fotografia 5 – Apresentação do produto final de Thamires



Fonte: Registrada pela autora.

Contudo, conforme apresentado na Vinheta Narrativa 5, uma sucessão de situações enfrentadas pela aluna-professora na escola acarreta mudanças no planejamento do projeto e no

produto final.

Vinheta Narrativa 5: “eles vão começar com o livro e terminar com o filme”

Às 9 horas e 28 minutos, inicia o encontro individual de Thamires. A aluna-professora comenta que, na semana anterior, teve dois problemas com a turma. Primeiramente, choveu e, por isso, os alunos foram liberados pela diretora durante a aula de Thamires e, depois, duas alunas que não haviam vindo nas aulas anteriores estavam presentes e ficaram a enfrentando, dizendo que sairiam da aula – “elas ficaram o tempo todo a eu vou embora [...] que eu vou embora mesmo que tu não deixe” –, pois não queriam ler o livro *O Fantasma da Ópera*. Thamires conta para a professora Luiza como é a disposição da sala: “senta assim senta uma na parede daqui uma parede daqui uma menina aqui na frente e duas lá no fundo (.) na parede do fundo” e Luiza afirma que Thamires terá que colocá-las em círculo: “vai ter que botar em círculo” e justifica: “porque isso tu entende (.) isso tu- elas ficam mais expostas assim no bom sentido né de que elas tem que”; Thamires complementa com “participar”. A aluna-professora diz: “não sei se foi por causa dessa interrupção mas a gente não conseguiu fazer quase nada do que a gente tinha planejado”. Luiza pergunta sobre o planejamento da aula da semana passada: “o que vocês tinham planejado?” e a aluna-professora responde: “a gente separou três palavras por (.) grupo de três (.) a gente deu a palavra a gente deu a definição e uns exemplos aí (.) a definição tava em português a palavra em inglês e o exemplo em inglês e eles tinham que juntar os três”, dizendo que a outra tarefa era desenhar uma parte específica do livro. A professora afirma que as alunas encontraram uma resistência e, agora, precisam fazer um “damage control”. Então, sugere o seguinte: dar tarefas que as estudantes vão conseguir fazer e evitar desenhos, pois isso requer compreensão detalhada do texto, o que pode acarretar mera tradução de palavra por palavra, e envolve uma habilidade que nem todos têm, isto é, desenhar. A professora propõe que a aluna-professora escolha três imagens do personagem fantasma da ópera e que as estudantes da escola, primeiramente, tentem adivinhar quem ele é e, após a leitura, confirmem se era quem elas imaginavam. Luiza ainda propõe que elas utilizem *code switching* e incluam a língua inglesa aos poucos: “tudo que tu fala em inglês fala em português e vai aos poucos vai tentando falar menos português”.

309 Luiza: né tipo esquece a aula passada (.) tá?
 310 Thamires: mhm
 311 Luiza: começa do zero [né?]
 312 Thamires: [mhm]
 313 Luiza: todo mundo já passou por situações assim [tá?]
 314 Thamires: [mhm]
 315 Luiza: ã: aí tá aí depois volta aqui pro texto e (.) e
 316 dá (.) as- as figurinhas (.) depois
 317 Thamires: aí (.) daí depois a gente ia fazer
 318 esse aqui que é a descrição da opera house mas que
 319 não chega a ser o primeiro capítulo ele começa só
 320 aqui mesmo só que como eu to levando um tempão só
 321 pra ler esse aqui eu to [com medo]
 322 Luiza: [não tu não-] tu não vai- tu
 323 vai- eles vão começar com o livro e terminar com o
 324 filme (.) tá? (.) ã:: e aí a gente pode pensar em
 325 tarefas pro filme
 326 Thamires: sim

Luiza faz sugestões para a leitura do primeiro capítulo do livro e diz para a aluna-professora colar nas paredes algumas palavras do capítulo 1 – entre elas: *phantom*, *doors*, *dressing-room* e *daylight* – e entregar para as estudantes a tradução para que elas a colembaixo da palavra em inglês. A professora ainda sugere que Thamires trabalhe com a canção⁷⁶ do filme na próxima aula e fornece algumas opções de tarefas: “tu pode tocar a música (.) como a música faz elas se sentirem”, “botar em ordem primeiro a letra da música sem ver o vídeo”, “depois eles podem match a letra com a tradução mas assim [...] não palavra por palavra [...] uma estrofe”. No final, Thamires e Luiza retomam o produto final, a escrita de um comentário na página do Facebook do Fantasma da Ópera, e a aluna-professora pergunta se ainda pode trabalhar com a encenação de uma cena do livro, tendo em vista que não utilizaria mais o livro. Luiza, então, sugere que o produto final da turma fosse a encenação em inglês da parte do filme de que elas mais gostaram: “elas vão escolher uma parte pra fazer a encenação (.) pode ser então uma sub tarefa também de uma tarefa global de escolher uma parte pra encenar”. Thamires pareceu gostar muito da ideia. A aluna-professora recolhe seu material, nos despedimos e a aluna-professora Cecília se aproxima da mesa para conversar com Luiza. (*Diário de Campo: Entrada 05_10.05*)

⁷⁶ A canção a que as participantes se referem está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=o1XY_ux5iUI>. Acesso em: 24 fev. 2020.

A interação apresentada na Vinheta Narrativa 5 inicia com a aluna-professora narrando duas situações que ela vivenciou na aula da semana anterior. Em primeiro lugar, de acordo com Thamires, devido à chuva no dia da aula, a diretora liberou a turma durante o seu período. Em segundo lugar, antes desse episódio, duas estudantes que não haviam comparecido à aula até então negaram-se a ler o livro *O Fantasma da Ópera*, que é o fator motivador do encontro. (PERRENOUD, 2002). Em seguida, Thamires menciona como essas alunas que a enfrentaram estavam dispostas na sala de aula: “senta assim senta uma na parede daqui uma parede daqui uma menina aqui na frente e duas lá no fundo (.) na parede do fundo”. Luiza faz uma sugestão direta para a aluna-professora, “vai ter que colocar em círculo”, e justifica que essa disposição espacial permite que os estudantes participem mais, o que coaduna com Welp e Vial (2016).

Thamires atribui a impossibilidade de concluir as tarefas às interrupções por parte das estudantes e da diretora. Luiza, então, pergunta o que as alunas-professoras tinham planejado para a aula e esse questionamento da professora desencadeia uma reflexão retrospectiva. (PERRENOUD, 2002). A aluna-professora descreve duas tarefas: (i) juntar as palavras em inglês, português e o exemplo; e (ii) desenhar uma parte do livro.

A professora aconselha que Thamires evite realizar tarefas que envolvam desenho, pois dependem de uma compreensão detalhada do texto e também requerem uma habilidade que os estudantes podem não ter. Outro aspecto mencionado pela orientadora diz respeito ao uso de inglês na sala de aula. Nesse caso, Luiza indica que, inicialmente, a aluna-professora fale em português o que foi falado em inglês e, em seguida, diminua gradualmente o uso da língua portuguesa. Segundo a professora orientadora, isso pode contribuir com o engajamento dos estudantes nas aulas.

Logo após, a professora retoma as situações vivenciadas por Thamires e pede que ela esqueça a aula passada. Luiza faz uma asserção de ponto comum, “todo mundo já passou por situações assim [tá?]”, o que pode ser interpretado como “todos os professores já vivenciaram uma situação similar”. Apesar de a professora fazer uma formulação de caso extremo, isto é, Luiza generaliza que todas as pessoas já passaram por uma situação similar, essa pode ser uma estratégia de alinhamento ou de empatia com a aluna-professora para que ela compreenda que isso não é um fato isolado que aconteceu apenas na sua aula.

Thamires, então, aborda um novo fator motivador que promove uma reflexão que prospecta o futuro (PERRENOUD, 2002), no caso, não conseguir concluir a leitura da obra. A aluna-professora relata que, na aula anterior, pretendia fazer uma tarefa de descrição da *Opera*

House,⁷⁷ mas a leitura está demorando muito e, por isso, se mostra apreensiva se conseguirá ou não finalizar a leitura.

Apesar de a aluna-professora não concluir o turno de fala, a resposta da professora orientadora demonstra que ela está atenta à fala da aluna-professora. Luiza sugere que Thamires faça mudanças no projeto, iniciando com uma tarefa de palavras-chaves do primeiro capítulo para, então, trabalhar com a canção do filme. A professora orientadora dá algumas sugestões de tarefas para a canção como, por exemplo, que os estudantes escrevam sobre como eles se sentem ao escutar a música e que Thamires peça a eles para colocarem em ordem as estrofes da canção e, depois, encontrarem a estrofe e a tradução correspondente. Thamires pergunta se deve manter o produto final inicialmente planejado e questiona se ainda pode fazer a encenação de uma parte do livro, mesmo não o utilizando mais, pois a turma gostaria de fazer a encenação. Luiza, então, sugere que a turma faça a encenação de uma cena do filme, do que a aluna-professora demonstra ter gostado.

No caso da interação apresentada na Vinheta Narrativa 5, observamos que a prática é cerne na formação docente dessa aluna-professora, o que está de acordo com Pérez Gómez (1995). Com base na situação que a aluna-professora descreve sobre o desinteresse de duas estudantes, Thamires e Luiza fazem uma reflexão-sobre-a-ação (SCHÖN, 1983, 2000), pensando em maneiras de engajar mais os estudantes da escola (pela disposição espacial, pelo uso gradual da língua inglesa e por meio de tarefas factíveis). Considerando a possibilidade de a aluna-professora não conseguir terminar o projeto dentro do período de vinte horas-aula, as participantes pensam em um novo projeto (o uso do filme ao invés do livro) e em um novo produto final (a encenação de uma cena do filme).

A conversa apresentada no Excerto 12 faz parte da interação entre a professora orientadora Luiza e o aluno-professor Alan, sem a presença de Vanessa, sua dupla de docência compartilhada, e ocorreu no mesmo dia da interação com Thamires. Antes do segmento apresentado, a professora orientadora conversa com Alan sobre o uso de textos autênticos, pois os alunos-professores haviam optado por trabalhar com um texto escolar para lecionar os pontos gramaticais presente simples e presente contínuo.

Excerto 12: EI_luiza_alan_10.05

131 Luiza: é (.) o importante é- isso esquece ponto
132 gramatical (.) não vão- o que a gente tem falado
133 (.) que vocês vão pensar no produto final

⁷⁷ Local onde a história do Fantasma da Ópera acontece.

134 Alan: sim
135 Luiza: o que que vocês querem que eles produzam e a
136 partir disso vir de trás pra frente entende ai
137 ver que (.) gramática vocês vão ter que ensinar
138 (.) pra que eles consigam produzir aquele tipo de
139 texto [que]=
140 Alan: [mhm]
141 Luiza: =como a gente tem falado o ideal é que
142 seja um texto que circule na sociedade não um
143 texto meramente
144 Alan: sim [um texto xxx assim]
145 Luiza: [escolar né] é:: (.) um (.) né
146 e o mais ideal ainda é quando a gente consegue
147 fazer com que esses- esse texto efetivamente
148 circule na socie[dade]
149 Alan: [sim]
((150-219: linhas omitidas. A pesquisadora comenta sobre o trabalho de uma dupla de estágio que foi publicado na revista da instituição e Luiza fala do projeto humans of New York, que também foi adaptado e publicado na revista da instituição))
220 Luiza: mas eu acho que é isso pensa num gênero né::: que
221 eles vão ter que- que- então é outro-
222 Alan: sim pensar no produto final
223 Luiza: é outro:::
224 Alan: a gente fica pensando só na gramática e tal
225 Luiza: não porque isso (.) né? a gente tem falado (.) não
226 é que tu não vai ensinar gramática (.) mas a
227 gramática (.) ela vai (.) acontecer a partir
228 daquilo que tu quer que eles produzam ou
229 enten[dam]=
230 Alan: [sim]
231 Luiza: =né? e não ao contrário
232 (.)
233 Alan: okay

O encontro individual inicia com Luiza dizendo para o aluno-professor Alan abandonar a ideia de partir de um ponto gramatical e mencionando que ele e a dupla Vanessa devem pensar no produto final (linhas 131-133). A professora explica que os alunos-professores precisam definir o que eles querem que os estudantes da escola produzam e, com base nisso, pensar em quais aspectos gramaticais será necessário ensinar (linhas 135-139). A professora orientadora acrescenta que o texto, que será a produção final, deve ser um gênero que circule na sociedade, e não um texto meramente escolar (linhas 141-143 e 145), como os alunos-professores estavam propondo. Luiza menciona, ainda, que seria melhor se o texto produzido pelos estudantes da escola pudesse ser publicizado em outros espaços para além da escola. Essa interação demonstra que a professora orientadora está alinhada à Perspectiva Educativa de Projetos de Trabalho. (HERNÁNDEZ, 1998; 2014).

Após conversarem sobre um trabalho que foi publicado na revista da instituição, Luiza propõe um fechamento desse assunto (linha 220). Alan informa (linha 222) a necessidade de pensar em um produto final e Luiza reitera, “é outro:::”. Contudo, Alan retoma a questão dos conteúdos gramaticais (linha 224) e a formadora refaz o seu turno de fala, ressaltando que a gramática deve ser usada a favor da produção final (linhas 225-229 e 231). Após uma pausa, o aluno-professor concorda (linha 232).

Há uma preocupação por parte de Alan em partir do ponto gramatical para, então, definir o gênero discursivo que irão utilizar no seu projeto. Contudo, vemos que Luiza questiona esse entendimento ao apresentar uma nova forma de pensar a sala de aula de língua inglesa, o que vai ao encontro do que é exposto em Cyrino e Neto (2013, p. 137), ou seja, que o professor orientador tem o papel de apresentar “questionamentos a fim de que [os licenciandos] possam revisitar suas concepções de escola, educação, ensino e aprendizagem”.

Nesta subseção, apresentei interações entre as professoras orientadoras e os alunos-professores que demonstravam de que maneira determinados assuntos eram orientados durante os encontros individuais. Conforme exposto, os assuntos mencionados estavam interligados, como na interação em que Thamires relata a falta de engajamento da turma, e isso promove uma conversa com a professora orientadora sobre como desenvolver tarefas que engajam mais os estudantes, bem como sobre o uso gradual da língua inglesa.

Além disso, identificamos que a formação docente desses alunos-professores partiu de casos concretos das suas práticas para refletir sobre novas maneiras de agir na prática docente. Nessas turmas analisadas, revelam um alinhamento com o Modelo de Mentoria Educativa (FEIMAN-NEMSER, 2001), pois há uma preocupação em identificar e tentar resolver os desafios encontrados na prática, entender os pensamentos dos alunos-professores, fornecer exemplos concretos de como ensinar (no caso destas professoras orientadoras, em explicar como levar a cabo as sugestões) e, principalmente, devido ao fato de a interação entre os participantes estar centrada no aprendizado na e pela prática dos alunos-professores. Na próxima subseção, discutirei as reuniões de *feedback* pós-observação.

4.2.5 As reuniões de *feedback* pós-observação de aula

No decorrer do período de docência, que compreende vinte horas-aula, está prevista uma visita da professora orientadora na escola de educação básica para observar a prática do aluno-professor. Nem sempre é viável agendar a visita, seja porque a professora orientadora leciona no período em que os alunos-professores estão estagiando, seja porque a escola cancela

algumas aulas, como apresentado nos Excertos 10 e 11. Todos os alunos-professores foram observados pelas professoras orientadoras. Contudo, devido a todas as situações descritas previamente, cada aluno-professor recebeu uma visita em dias e etapas diferentes do estágio. O Quadro 16 apresenta a data em que cada aluno-professor (ou dupla) recebeu a visita do professor e o dia em que a reunião de *feedback* pós-observação aconteceu.

Quadro 16 – Data da observação e do *feedback* pós-observação

| Alunos-professores | Data da observação | Data do <i>feedback</i> | Local do <i>feedback</i> |
|---|---------------------------|--------------------------------|---------------------------------|
| Fabiana e Karolyn | 17/05 | 17/05 | Escola |
| Luana Graziela e Mara Cássia | 23/05 | 24/05 | Universidade |
| Alan e Vanessa | 18/06 | 18/06 | Escola |
| Ana Luiza e Cristine | 24/06 | 24/06 | Escola |
| Lilian e Vicente | 26/06 | 26/06 | Escola |
| Luana e Renato | 02/07 | 02/07 | Escola |
| Manuela | 03/07 | 12/07 | Universidade |
| Betina e Joseane | 05/07 | 05/07 | Escola |
| Jorge e Robson | 05/07 | 12/07 | Universidade |
| Thamires | 05/07 | 12/07 | Universidade |
| Cecília | 11/07 | 12/07 | Universidade |

Fonte: Elaborado pela autora.

As alunas-professoras Fabiana e Karolyn foram a primeira dupla das duas turmas de Estágio de Inglês I a ser observada. O *feedback* aconteceu logo após a observação. No entanto, conforme relatado no início deste capítulo, por um desencontro nos nossos horários, não pude participar dessa reunião. Os alunos-professores Luana Graziela e Mara Cássia, Manuela, Jorge e Robson, Thamires e Cecília foram observados, porém, devido ao horário de funcionamento da escola ou ao fato de Manuela lecionar para a outra metade da turma depois da observação, a

53 Mara: [tá]
 54 Fabiana: =a gente botou a tradução (.)
 55 [e:::]
 56 Mara: [e vocês] estão chamando atenção pra isso?
 57 (.)
 58 Fabiana: da::
 59 Karolyn: na verdade a gente fez o que tu tinha sugerido
 60 assim de (.) ã f- de fazer um exemplo e deixar
 61 eles (.) e aí deu super certo eles não (.)
 62 [não]=
 63 Mara: [é?]
 64 Karolyn: =nos perguntaram (assim)
 65 Mara: eles não perguntaram? entenderam [bem]=
 66 Karolyn: [mhm]
 67 Mara: =o que
 68 tinha que fazer?
 69 Fabiana: isso
 70 Mara: tá

Fabiana explica o sistema de avaliação da escola para a professora Mara, afirmando que somente as duas notas mais altas são consideradas. A professora Mara distingue a avaliação formativa da avaliação classificatória e diz que isso ainda não foi tratado em aula e, por isso, gostaria de saber como as alunas-professoras percebem a avaliação que elas elaboraram. Fabiana menciona que elas consideraram as tarefas que estavam fazendo em aula como avaliações: “a gente não chamou de avaliação elas são as atividades escritas”. Em seguida, Karolyn complementa o turno de Fabiana dizendo que a professora deixou a avaliação a critério das alunas-professoras, “ela disse assim vocês podem olhar o cade::rno (.) contar a participaçã:o vocês escolhem ela deixou bem livre vocês não precisam fazer nada escrito”, mas revela que ela e Fabiana optaram por fazer uma avaliação escrita.

217 Karolyn: mas a gente escolheu fazer escrito pra gente
 218 também ter um controle tipo (.) do aprendizado
 219 senão a gente não tem muito controle disso tipo
 220 se todos estão aprendendo
 221 Mara: registro [pra (acompanhar)]
 222 Karolyn: [isso sabe]

A professora comenta que elas estão interagindo em português e muda o idioma para o inglês. Em seguida, resalta a importância de relacionar as tarefas com o projeto como um todo.

249 Mara: to relate that activity and to explain to them why
 250 they're doing that why they were- we were- you
 251 were working with that activity [specifically]
 252 Fabiana: [mhm]
 253 (.)
 254 Mara: ã:: (.) what was the connection
 255 Fabiana: mhm
 256 Mara: with the overall project with what they were going
 257 to do (.) did you do anything like that?
 258 Fabiana: it's- it's (.) very hard to it like (.) in (.) it
 259 was very hard to it in the last class because (.)
 260 ã: present continuous it was ã: one of [the]
 261 Mara: [o::] it
 262 has no connection
 263 Fabiana: yes
 264 Mara: because it was one of the demands
 265 [of the teacher]=
 266 Fabiana: [demands of the teacher]
 267 Mara: =requirement of the
 268 [teacher]
 269 Fabiana: [yes]
 270 (.)
 271 Mara: [okay]
 272 Fabiana: [so we] kinda of (.) ã: [we- we]=
 273 Mara: [I know]
 274 Fabiana: =we (.) we got (.)
 275 like (.) celebrities that were [connected]
 276 Mara: [o:: okay] so the
 277 theme was connected

Mara, então, fala da importância de incluir a professora titular na reunião de *feedback* pós-observação – em primeiro lugar, porque a professora tem mais experiência do que as alunas-professoras e pode ensinar a elas algumas coisas, e, em segundo lugar, porque a professora pode ver como elas estão trabalhando e aprender com isso. Mara acrescenta que uma professora de outra escola em que ela fez observação comentou “I always learn something new”, fazendo referência às aprendizagens a partir das trocas com os alunos-professores. Em seguida, Karolyn comenta que não eram as aulas que mais a preocupavam no estágio, “the most scary part is (.) encountering (.) a group that doesn't like me (.) I think that- that's like- not teaching (.) teaching is like the least important I think”, e diz que elas gostam muito da turma. Mara as incentiva a fazer o Estágio de Inglês II com a mesma turma e, em seguida, trata sobre dar autonomia

aos alunos.

- 375 Mara: well (.) about the instructions in English I- I
 376 related that a lot with what I said something
 377 about giving them more (.) autonomy
 378 Karolyn: [mhm]
 379 Fabiana: [mhm]
 380 Mara: right? (.) can you (.) talk about this again? and
 381 you gave them (.) the instructions in English? how
 382 Mara: was it exactly? can you give me more details?
 383 [I'm]=
 384 Fabiana: [yes]
 385 Mara: =really curious about that
 386 Fabiana: ã::: (.) we:: (.) developed the::: (.) the handout
 387 (.) and the:n ã: (.) we told them like (.) o:
 388 (.) look to the picture and try to:: say what are
 389 they doing (.) and then we just like we put for
 390 the first time the translation in (.) the handout
 391 Mara: okay
 392 Fabiana: and then they do::n't (.) (asked) again like what
 393 (.) they [don't]=
 394 Mara: [okay]
 395 Fabiana: =ask again what they had to do or
 396 something like that it was [very]
 397 Mara: [but do] you think they
 398 read only the translation or do you think they
 399 read also the English part?
 400 Fabiana: I::: don't (.) know maybe
 401 Mara: yeah well maybe a good ã: I don't know if we
 402 discussed about that but you can you know like
 403 in three classes you can put the translation and
 404 then (.) in one instruction you don't put the
 405 translation put only in English (you) start (.)
 406 remo:ving the translation little by little (.) you
 407 know? so that they build this bridge because you
 408 are building a bridge to them we call this
 409 scaffolding right? (.) and then you start removing
 410 it to see if they're- they're able to- to do that
 411 on their own
 412 Fabiana: mhm

Em seguida, Mara pergunta: “did you start (.) ã: including more English in your classes?”. **Fabiana responde:** “the (reading) activity we just (.) ã: explained not in English but the game we- it was in English”. **Durante o intervalo da outra turma, Luiza entra no gabinete, mas não interage com as participantes. Mara afirma que não olhou a aula número cinco delas, pois não recebeu nenhuma notificação e solicita às alunas-**

professoras que sempre avisem quando carregam materiais novos no Google Drive. A interação chega ao fim com os cumprimentos e outro atendimento individual inicia.

(*Diário de campo: Entrada 06_24.05*)

A interação começa com Mara solicitando informações sobre a avaliação que as alunas-professoras realizaram com a turma. Fabiana revela que os alunos tiveram facilidade, principalmente na tarefa relacionada à página do Wikipédia, o que, para elas, foi muito bom, pois tem relação com o produto final que estão desenvolvendo. Durante as observações, Mara utiliza uma rubrica⁷⁸ de *feedback* da observação do professor para fazer anotações (esse documento foi apresentado em diferentes momentos para a turma antes de a professora iniciar as observações).

A professora, então, inicia uma retomada do *feedback* conversando com as alunas-professoras sobre possíveis mudanças após seus comentários. Pergunta se mudou alguma coisa na prática ou se continua igual (linha 47), fazendo referência à reunião que elas tiveram de *feedback* pós-observação. Fabiana responde que ela e Karolyn estavam dando as instruções nas tarefas apenas em inglês e que, após a conversa com a professora, colocaram também a tradução (linhas 50-52 e 54).

Em sobreposição, Mara pergunta se elas estão chamando atenção para essa mudança. Fabiana ensaia o início de uma resposta (linha 58), mas Karolyn toma o turno e afirma que elas colocaram em prática uma sugestão da professora de fazer um exemplo antes de iniciar a atividade e acrescenta que isso funcionou (linhas 59-61). Mara indaga as alunas-professoras se os alunos compreenderam (linhas 65, 67 e 68). Fabiana confirma (linha 69) e a professora faz o fechamento dessa sequência com o marcador discursivo “*тá*” (linha 70).

As alunas-professoras retomam o assunto “avaliação” e relatam à professora como funciona o sistema de notas na escola. Mara pede que Fabiana e Karolyn falem um pouco mais sobre como elas realizaram a avaliação, pois a turma não tratou sobre esse assunto na aula presencial. Fabiana e Karolyn comentam que utilizaram as tarefas produzidas em aula pelos estudantes para avaliá-los. Karolyn afirma (linhas 217-220) que elas optaram por fazer uma atividade escrita para ter um controle se os alunos estão aprendendo. Mara (linha 221) expõe seu entendimento do que a aluna-professora disse, “registro [pra (acompanhar)]”, o que Karolyn confirma (linha 222).

⁷⁸ O documento está disponível no Anexo B, p. 243.

Em seguida (linhas 249-251, 254 e 256-257), a professora fala da importância de informar os estudantes da escola de que maneira a tarefa que eles estão realizando está relacionada com o projeto e pergunta se elas fizeram algo nesse sentido (linha 257). Fabiana explica (linhas 258-260) para a professora que foi muito difícil fazer isso na última aula, pois o conteúdo gramatical *present continuous* foi uma solicitação da professora. A professora, então, diz “[o::] it has no connection” (linhas 261 e 262). Posteriormente, Fabiana justifica que, para o conteúdo ter coerência com o projeto, elas utilizaram celebridades e Mara diz que o tema tinha relação, “[o: okay]. Em outras palavras, as alunas-professoras precisaram adequar o seu projeto para que pudessem trabalhar com o conteúdo solicitado pela professora titular e a forma que encontraram de fazer isso foi utilizar celebridades, que é o tema do projeto desenvolvido.

A interação continua e as participantes conversam sobre a importância de inserir a professora titular na reunião de *feedback*, uma prática recorrente nas reuniões que Mara conduziu. Após recomendar que as alunas-professoras façam o Estágio de Inglês II com a mesma turma, Mara retoma um assunto que Fabiana abordou no início da interação – o uso de instruções em inglês (linhas 375-377) – e solicita mais informações das alunas-professoras (linhas 382, 383 e 385).

As alunas-professoras relatam que levaram a cabo o conselho da professora, isto é, inserir nos *handouts* a tradução dos enunciados. De acordo com Fabiana, depois que elas incluíram a tradução dos enunciados, os estudantes não perguntaram mais o que deveriam fazer (linhas 393, 395 e 396). A professora faz uma pergunta e oferece uma alternativa para esse comportamento dos alunos: “[but do] you think they read only the translation or do you think they read also the English part?” (linhas 397-399).

No entanto, como pode ser observado na interação, as alunas-professoras não haviam se questionado se essa conduta dos estudantes ocorreu devido à leitura do enunciado em português, o que é revelado na fala de Fabiana. A análise sequencial dessa parte da interação é fundamental para compreender de que maneira a indagação da professora promove uma reflexão retrospectiva. (PERRENOUD, 2002). Após Fabiana demonstrar certa hesitação, Mara sugere que as alunas-professoras apresentem enunciados em português e em inglês e que, gradualmente, removam os enunciados em língua portuguesa e observem se os estudantes conseguem realizar as tarefas.

A professora utiliza uma metáfora para fazer essa explicação: “so that they build this bridge because you are building a bridge to them” (linhas 407 e 408). Em seguida, faz uma asserção despersonalizada (WARING, 2017) utilizando o “we” (nós), “we

call this scaffolding right?”. Apesar de não tratar especificamente sobre os conceitos da teoria sociocultural, ao mencionar *scaffolding*, ela está tratando de um embasamento teórico que fundamenta sua sugestão.

Na Vinheta Narrativa 6, apresentei a interação entre a professora orientadora Mara e as alunas-professoras Karolyn e Fabiana, que ocorreu durante um encontro individual e configurou-se como uma retomada dos aspectos discutidos na reunião de *feedback* pós-observação. A partir de então, nos voltamos para as dez reuniões de *feedback* pós-observação registradas ao longo da geração de dados. No decorrer da análise de dados, observei que as duas professoras orientadoras conduzem as reuniões de maneira semelhante, bem como constatei que essas interações têm uma organização geral similar. As etapas descritas no Quadro 17 ocorrem em todas as reuniões de *feedback* pós-observação.

Quadro 17 – Etapas das reuniões de *feedback* pós-observação de aula nas turmas de Estágio de Inglês I

| Fase 1 | Fase de pedir a autoavaliação e/ou apresentar a agenda da interação | O aluno-professor é convidado a comentar sua aula e/ou a professora orientadora propõe a agenda da interação |
|---------------|--|---|
| Fase 2 | Fase de prover os pontos positivos, de fazer sugestões e explicar como colocar em prática as sugestões | A professora orientadora apresenta os aspectos positivos da aula, da tarefa, da turma, do projeto e/ou do aluno-professor. A professora orientadora dá recomendações e explica como colocá-las em prática |
| Fase 3 | Fase de fazer um convite à participação e/ou retomar os pontos positivos e as sugestões | A professora orientadora questiona se o aluno-professor gostaria de tecer algum comentário e/ou resume os pontos positivos e as sugestões |

Fonte: Elaborado pela autora.

Em todos os eventos de *feedback* realizados pela professora Luiza, a primeira fase inicia com um convite à autoavaliação por parte do aluno-professor. Já nas reuniões de *feedback* pós-observação de Mara, somente duas apresentam a fase de pedido de autoavaliação. Essa etapa se assemelha à Fase 1 identificada no estudo de Copland (2008), na qual o formador pede que o *trainee* comente sobre a sua lição. Em relação às reuniões de Mara, as quatro interações contam com uma fase inicial na qual a professora orientadora apresenta a agenda da interação.

Em outras palavras, a professora explica que ela irá iniciar com os pontos positivos e, em seguida, apresentará algumas ideias sobre a lição.

A Fase 2, que abarca os pontos positivos, as sugestões e a explicação de como os alunos-professores podem colocar em prática as recomendações das professoras, não apresenta uma forma fixa, pois, muitas vezes, após explicar como os alunos-professores poderiam levar a cabo as sugestões, as professoras apresentam um novo ponto positivo. Contudo, as sugestões sempre precedem a etapa de explicação de como levar a cabo a sugestão. Finalmente, na Fase 3, as professoras orientadoras retomam os pontos positivos e as recomendações e, por fim, em alguns casos, fazem um convite à participação.

Ao contrário dos achados de Copland (2008), que identificou que os formadores forneciam pontos positivos e negativos da lição do *trainee*, nos dados deste estudo não foram identificadas críticas em relação à aula ou às atitudes dos alunos-professores. Nas reuniões de *feedback* pós-observação, as professoras orientadoras tratam especificamente sobre os aspectos positivos e as recomendações em relação a alguns pontos observados sobre a prática que poderiam ser modificados. Esse achado, até certo ponto, demonstra que, nessas orientações, as professoras orientadoras não assumem uma figura de avaliadoras, mas, sim, de facilitadoras, o que está alinhado com Chamberlin (2000, p. 656), que afirma que o formador passa a ter a responsabilidade de criar um ambiente de reflexão, descoberta e mudança.

Por fim, identifiquei que a Fase 3 das sessões de *feedback* deste estudo se assemelha em partes com à Fase 5, descrita por Copland (2008). No caso dos dados desta tese, as orientadoras não retomam pontos negativos, mas apenas os positivos e as sugestões, bem como, nessa parte final da interação, questionam se os alunos-professores gostariam de tecer algum comentário. Levando isso em consideração, a seguir, apresento sete Excertos que ilustram as etapas descritas no Quadro 17.

A primeira interação apresentada (Excerto 13) faz parte da reunião de *feedback* pós-observação entre a professora orientadora Mara e os alunos-professores Luana e Renato. A reunião ocorreu após a observação da aula e a professora titular da turma participou da interação, já que estava presente na sala. Antes do segmento apresentado no Excerto 13, os participantes se organizam e a professora titular da escola comenta como é difícil lecionar para essas duas turmas ao mesmo tempo.

Excerto 13: FPO_mara_luana.renato_02.07

34 Mara: so (.) before I start (.) point by point here (.)
 35 is there anything- what was your impression of
 36 today's class? (.) what do you think it went
 37 well? what didn't go well? what do you think it
 38 could be improved? (.) ã I don't know what are
 39 your feelings in general what happened today
 40 Luana: I didn't realize we would have time
 41 Mara: okay
 42 Luana: m:: to (.) do anything else (.) besides this
 43 [activity]
 44 Renato: [it's be-] because usually we don't have time
 45 [to]=
 46 Mara: [yes:]
 47 Renato: =do anything but today we had time (.) ã
 48 (.) to spare
 49 Mara: mhm

Mara inicia o seu turno fazendo referência aos itens presentes em seu formulário de *feedback* de observação (linha 34). Em seguida, a professora faz uma série de questionamentos que solicitam uma autoavaliação por parte dos alunos-professores sobre a aula observada (linhas 35-39). Imediatamente após a conclusão do turno de Mara, Luana (linhas 40 e 42) revela que não percebeu que eles teriam tempo para realizar outras tarefas além da planejada para essa aula. Em sobreposição de fala, Renato justifica o ocorrido com base na experiência deles nas aulas anteriores: “[it's be-] because usually we don't have time [to] do anything but today we had time (.) ã (.) to spare” (linhas 44, 45 47 e 48).

Conforme o Quadro 17, esse momento da interação compreende a primeira fase, na qual as professoras orientadoras solicitam uma autoavaliação dos alunos-professores. Essa parte da reunião se assemelha à primeira fase do evento de *feedback* pós-observação descrito no estudo de Copland (2008), no qual o formador solicita que o *trainee* faça uma autoavaliação da sua lição. A autoavaliação solicitada pela professora (linhas 35-39) promove uma reflexão-sobre-a-ação (SCHÖN, 1983; 2000) por parte dos alunos-professores.

O Excerto 14 faz parte de uma interação entre a professora orientadora Mara e as alunas-professoras Ana Luiza e Cristine. Nesse dia, Ana Luiza e Cristine lecionam dois períodos com um intervalo entre eles. Por esse motivo, a professora orientadora pergunta se elas podem conversar no intervalo dos dois períodos, uma vez que, dessa forma, a professora titular da turma pode participar. A reunião, portanto, ocorreu no intervalo na sala dos professores.

Excerto 14: FPO_mara_cristine.analuiza_24.06

1 Mara: okay (.) [so]
 2 Cristine: [mhm]
 3 Mara: I'm following my rubric here (.) okay so I'm
 4 going to (.) to tell you ã:: about the good points
 5 (.) the- the highs points and I'm going to tell
 6 you ã: (.) things you can look for a next
 7 experience right?
 8 Cristine: of course [yeah]
 9 Mara: [but] don't worry (.) you're fine okay
 10 (.) you're great (.) right?
 11 Cristine: ((laughs))

Apesar de as observações das duas professoras orientadoras serem semelhantes, a professora Mara utiliza a rubrica de *feedback* de observação. Nas interações realizadas com a professora Mara há sempre algum momento em que ela remete ao formulário, como pode ser observado no Excerto 14. Nessa interação, Mara diz “I'm following my rubric here” (linha 3) e comenta que apresentará, primeiramente, os pontos positivos (linhas 3-5) e, por fim, fará algumas sugestões (linhas 5-7).

Após a fala de Cristine (linha 8), a professora tranquiliza as alunas-professoras (linhas 9 e 10). Esse recurso da professora não é utilizado apenas nessa interação. Há um cuidado por parte da formadora em especificar para os alunos-professores que eles não devem se preocupar. Inclusive, em algumas interações com os alunos-professores, ela enfatiza que as reuniões de *feedback* pós-observação não são avaliadas, o que evidencia que a professora se orienta para o seu papel de facilitadora, e não de especialista ou avaliadora da prática dos alunos-professores. (CHAMBERLIN, 2000). Conforme descrito no Quadro 17, esta etapa da reunião ainda compreende a primeira fase, na qual a professora orientadora Mara estipula como será a agenda da interação.

O Excerto 15 é proveniente de uma reunião de *feedback* pós-observação da professora orientadora Luiza com os alunos-professores Alan e Vanessa. Assim como Cristine e Ana Luiza (Excerto 14), essa dupla também lecionava dois períodos divididos pelo intervalo e, dessa forma, o *feedback* ocorreu no intervalo na sala de aula da turma. Antes do início desse segmento, Alan conta que a escola alterou os períodos e eles não sabiam que iam lecionar para essa turma e Luiza solicita uma autoavaliação dos alunos-professores.

Excerto 15: FPO_luiza_alan.vanessa_18.06

46 Luiza: a gente achou assim vocês dois (.) a Vanessa
 47 falou mais né (.) vocês têm uma- uma coisa super
 48 natural de professor assim sabe (.) que tem
 49 gente que não- que (.) que tem dificuldade (.)
 50 de se- de se im- assim (.) não sei (.) vocês
 51 são meio natural born teacher
 52 ((alunos-professores riem))
 53 Luiza: tu entende assim vocês são super (.) né? vocês
 54 se sentem super bem e isso é ótimo sabe (.)
 55 porque tem gente que tem uma timidez não sei né
 56 eu tava comentando com a Paula nós conversamos
 57 (.) assim (.) vocês têm um manejo super bom
 58 assim sabe (.) isso realmente foi muito legal
 59 isso assim vocês- uma boa imposição de voz
 60 Vanessa: mhm
 61 Luiza: sabe (.) assim conseguem (.) ã ser (.) não sei
 62 (.) conseguem falar (.) né sai super natural (.)
 63 entende? então nossa isso- isso é muito bom (.)
 64 sabe muito bom mesmo né (.) bem legal (.)
 65 ã: algumas dicas eu vou falando e a Paula tá?
 66 Vanessa: eu vou anotar
 67 Luiza: pode (.) claro (.) e aí né mas então é isso né
 68 todas as nossas dicas- é bem isso pra tentar
 69 fazer com que a coisa role mas tá (.) tá bem
 70 legal quer dizer vocês têm um plano de aula
 71 Vanessa: mhm
 72 Luiza: né coisa- ã (.) ã entende então dá pra ver que
 73 vocês planejaram eu acho que os alunos sentem
 74 que vocês planejam
 75 Vanessa: mhm
 76 Pesquisadora: mhm
 77 Luiza: tu entende eles sentem que vocês têm uma aula
 78 que vocês (.) isso é super importante
 79 Vanessa: tá
 80 Luiza: tá que não é assim ã a tá ó (.) ai nem sabiam
 81 o que era pra fazer não en- então isso de eles
 82 saberem que vocês sabem (.) que vocês têm
 83 planejamento é uma coisa super importante [tá]=
 84 Vanessa: [mhm]
 94 Luiza: =muito legal

A Fase 2, descrita no Quadro 17, invariavelmente iniciava com uma apreciação positiva dos alunos-professores por parte das orientadoras. Essa avaliação poderia abarcar diferentes aspectos, a título de ilustração, como a postura dos alunos-professores, alguma característica dos alunos-professores, o relacionamento deles com a turma, a aula, o projeto, a tarefa e/ou o produto final. A interação apresentada inicia com Luiza dizendo que os alunos-professores

demonstram muita naturalidade para lecionar (linhas 47 e 48). Em seguida, ela resume a sua avaliação e diz “vocês são meio natural born teacher” (linhas 50 e 51), e justifica que algumas pessoas são muito tímidas (linha 55).

A professora fala sobre outros aspectos positivos com relação aos alunos-professores no manejo com a turma (linha 57) e à imposição de voz (linha 59). Ela faz duas avaliações positivas sobre os alunos-professores demonstrarem naturalidade com o ensino (linhas 63 e 64). Em seguida (linha 65), diz que falará sobre as dicas, sinalizando uma mudança de assunto na interação. Antes de dar as “dicas”, faz uma justificativa, “todas as nossas dicas é bem isso pra tentar fazer com que a coisa role” (linhas 67-69). Logo após, Luiza faz um novo elogio – nesse caso, sobre o planejamento dos alunos-professores (linhas 72-74 e 81-83) – e tece uma avaliação positiva sobre isso (linha 85).

Levando em conta que a etapa da reunião que sucede esse momento da interação sobre os aspectos positivos dos professores e/ou da aula observada é a ocasião para as sugestões, podemos supor que essa é uma maneira de as professoras orientadoras criarem um alinhamento com os alunos-professores. Isso tem similaridade com os achados descritos por Waring (2007), que demonstrou que fazer uma avaliação positiva antes de uma negativa propicia um alinhamento dos formadores com os professores iniciantes.

Além disso, de acordo com Feiman-Nemser (2001), o professor mentor faz elogios específicos ao professor novato, em vez de elogios genéricos, o que permite que o iniciante perceba quais são os aspectos positivos na sua atitude e na sua prática. A autora descreve essa característica como benéfica para a formação dos professores, pois muitos iniciantes demonstram dúvidas sobre o que devem ou não fazer. Nos dados desta tese, é possível observar essa postura das formadoras, que buscam fazer uma apreciação positiva específica dos aspectos que consideram bons na prática docente dos alunos-professores.

A interação a seguir é uma continuação da reunião apresentada no Excerto 13 entre Mara e os alunos-professores Luana e Renato. O segmento inicia após a professora mencionar os pontos positivos da aula, do projeto e da conduta dos alunos-professores em sala de aula.

Excerto 16: FPO_mara_luana.renato_02.07 (cont.)

215 Mara: well but this thing of having (.) spare time (.)
 216 right ã (.) what could be a possibility (.) what
 217 (.) can you think (.) of something that you can
 218 give them to do
 219 Luana: one thing that (.) I did was to make them ã
 220 help the others [that-]
 221 Mara: [did it] work?

222 Luana: for some of them it worked like the first guy that
 223 (.) finish [he was]
 224 Mara: [okay]
 ((225-254: linhas omitidas. Renato conta que um estudante apenas gosta de mostrar as atividades realizadas para Luana. Luana diz que isso se deve por eles serem adolescentes, Mara concorda.))

256 Mara: well but one thing that you could bring I
 257 was thinking (.) is like you have lots of
 258 resources in these websites you could bring like a
 259 puzzle or something (.) something for their age
 260 obviously

261 Renato: [ãrrã]
 262 Luana: [yeah]
 ((263-278: linhas omitidas. Mara diz que uma vez os alunos-professores comentaram que os estudantes acham algumas tarefas infantis. Os participantes comentam que provavelmente eles não achariam infantil, pois todas as pessoas gostam de jogos)).

279 Mara: so (.) always bring something extra
 280 Luana: [yeah]
 281 Renato: [mhm]
 282 Mara: even if you don't use it (.) you keep it for
 283 the next time
 284 Professora: yes
 ((285-302: linhas omitidas. Mara faz uma transposição da sugestão dizendo que ter materiais extra ajuda especialmente com alunos particulares))

302 since they were (.) in the computers (.) this is a
 303 good thing for you to know that ã Oxford
 304 University Press (.) has a website for the book
 305 for the (.) English file

306 Luana: mhm
 307 Mara: and they have grammar exercises they have
 308 vocabulary exercises like (.) games and it's
 309 something to keep them busy and (.) and activities
 310 online that they can do it and get the feedback
 311 right online so it's to keep them busy

312 Luana: mhm
 313 Mara: right so you can write on the board okay so if you
 314 finish you can do this

315 Renato: mhm
 316 Mara: access this website and do the exercise here
 317 and here you can select previously before
 318 [the class]
 319 Luana: [yes]

A interação inicia com Mara retomando a situação imprevista que Luana abordou no início da reunião (linhas 215 e 216). A professora questiona se eles conseguem pensar em algo que poderiam ter dado para os estudantes fazerem (linhas 216-218) e Luana relata que pediu

àqueles que terminassem antes suas tarefas que ajudassem os demais colegas (linhas 219 e 220). Levando em consideração o turno da aluna-professora, Mara pergunta se essa atitude funcionou (linha 221) e Luana revela que para alguns estudantes, funcionou e exemplifica com o caso de um aluno. Essa sequência oportuniza que os alunos-professores façam uma reflexão-sobre-ação. (SCHÖN, 1983; 2000).

Mara faz uma sugestão sobre esse imprevisto relatado pelos alunos-professores, “you could bring like a puzzle or something (.) something for their age obviously” (linhas 259 e 260). Nesse caso, há um verbo modal, “could”, antes do conselho, o que, de certa forma, mitiga a imposição de uma sugestão e a torna menos direta. A professora aborda novamente a sugestão, “so (.) always bring something extra” (linha 279), e, em seguida, afirma que os alunos-professores devem levar para a aula, mesmo que não usem (linhas 282 e 283).

A professora esclarece como Luana e Renato podem inserir a sugestão dela no contexto deles (linhas 302-305 e 307-311). Inicialmente, Mara afirma que os estudantes estavam no laboratório de informática, que é importante que eles saibam que a *Oxford University Press* tem um website com exercícios, jogos e atividades, e isso manteria ocupados os estudantes que terminaram antes suas tarefas. Em seguida, acrescenta que os alunos-professores podem escrever no quadro o que o estudante deve fazer em caso de terminar a tarefa antes dos colegas (linhas 313 e 314).

A professora continua falando como se estivesse imitando os alunos-professores (linhas 316 e 317) e, finalmente, aconselha que eles selecionem previamente esses exercícios extras (linhas 317 e 318). Em sobreposição, Luana concorda (linha 319). Essa interação ainda compreende a Fase 2 descrita no Quadro 17. Saliento que, em algumas interações, as professoras orientadoras fazem novas apreciações positivas antes de apresentarem uma nova sugestão.

O Excerto 17 abrange uma interação entre a professora orientadora Mara e os alunos-professores Lilian e Vicente. Essa interação ocorreu após o término da observação da aula na escola de educação básica e contou com a presença da professora titular da turma. Esse momento faz parte do fechamento da interação.

Excerto 17: FPO_mara_lilian.vicente_26.06

378 Mara: mas olha (.) parabéns
 379 Vicente: obrigado
 380 Mara: tá muito legal

381 Professora: é eles tão gostando
 382 Mara: e (.) eu achei que (.) tá bem legal o trabalho
 383 assim só esses ajustezinhos
 384 Vicente: mhm
 385 Mara: mas isso é normal né?
 386 Pesquisadora: é
 387 Mara: isso é parte do processo (.) tá?
 388 Pesquisadora: mas eles tão super engajados [né]
 389 Mara: [tão]
 390 Pesquisadora: [motivados]
 391 Mara: [tão] e tão um [amor]=
 392 Pesquisadora: [adorando]
 393 Mara: =as fanzines tão
 394 ficando um amor
 395 Vicente: sim tu falou que sim
 396 Mara: e até aquele gurizinho do futebol (.) eu vi que
 397 ele tava ali com o dicionário e [tava]=
 398 Vicente: [é]
 399 Mara: =procurando ele [tá super]
 400 Lilian: [((nome do aluno omitido))]
 401 Mara: vocês- vocês verem (.) vocês verem-
 402 Professora: ((nome do aluno omitido)) ele às vezes fica fora
 403 da sala em várias aulas ele tem facilidade
 404 Lilian: ele tá bem comportadinho
 405 Mara: não e vocês virem que vocês só atenderam o
 406 interesse dele (.) ele já se engajou né?
 407 Lilian: mhm

A interação apresentada faz parte da Fase 3, descrita no Quadro 17, e resume alguns pontos positivos abordados ao longo do *feedback*. Mara inicia o fechamento da interação dizendo “mas olha (.) parabéns” (linha 378), o que Vicente agradece (linha 379). Em seguida, a professora faz uma avaliação positiva (linha 380) e a professora titular, que havia participado em poucos momentos da interação, tece um comentário sobre a turma, “é eles tão gostando” (linha 381).

Mara retoma um elogio que ela já havia feito no início dessa reunião de *feedback* pós-observação (linha 382), menciona que as sugestões são apenas “ajustezinhos” (linha 383) e justifica que ajustes são normais e fazem parte do processo (linhas 385 e 387). Mara aborda uma situação que, para os alunos-professores, foi um desafio relatado nas aulas presenciais – o estudante que não gostava de música.

A professora orientadora diz que observou o engajamento desse aluno no projeto (linhas 396, 397 e 399), e, por fim, faz uma nova apreciação positiva sobre a maneira como os alunos-professores lidaram com isso e o resultado no comportamento do estudante em aula (linhas 405 e 406), o que Lilian confirma (linha 407). Esse fechamento da interação se assemelha à fase 5,

descrita no estudo de Copland, na qual o formador sintetiza as forças e as fraquezas da lição. Na interação em questão, a professora diz que há “ajustezinhos” e retoma aspectos positivos da aula observada.

No dia 12 de julho, Luiza conversou com os alunos-professores em seu gabinete na universidade sobre os relatórios finais e forneceu um *feedback* para aqueles alunos-professores cuja aula ela havia observado, mas com quem não havia conversado ainda sobre o assunto. A interação entre a professora orientadora Luiza e a aluna-professora Cecília é apresentada no Excerto 18 e compreende o momento final do *feedback* pós-observação.

Excerto 18: EI_luiza_cecília_12.07

247 Luiza: mas não sei tu tem mais alguma coisa que tu queira
 248 falar da-
 249 Cecília: ã (.) não é realmente- essa foi a primeira vez que
 250 eu fiz- que eu fui pra escola assim
 251 Luiza: ãrrã
 252 Cecília: da vida assim
 253 Luiza: ãrrã
 254 Cecília: e realmente essa questão de organização de tempo
 255 foi a que- lembra que até no começo eu tinha até
 256 te comentado
 257 Luiza: ãrrã
 258 Cecília: eu não conseguia fazer as atividades que durassem
 259 o:: o período assim
 260 Luiza: ãrrã
 261 Cecília: então acho que agora- agora que eu tô começando
 262 a pegar assim
 263 Luiza: ãrrã
 264 Cecília: espero que agora no segundo vai melhorar
 265 Luiza: não- mas é pra isso que existe estágio
 266 Cecília: sim exatamente
 267 Luiza: porque se- se fosse- se a gente já nascesse
 268 sabendo né (.) ã não- não precisaria
 269 Cecília: mhm
 ((As participantes mudam de assunto e tratam sobre o
 relatório final))

A interação inicia com um convite à participação por parte da professora orientadora (linhas 247 e 248). A aluna-professora Cecília expõe que essa é a sua primeira experiência docente (linhas 249 e 250). Em seguida (linhas 254, 255 e 256), Cecília trata sobre a questão da organização de tempo, mencionando que ela já havia conversado sobre isso com Luiza. Podemos supor que a aluna-professora aborda essa questão, pois foi o assunto mais tratado na reunião de *feedback* pós-observação. A aluna-professora relata que não conseguia fazer tarefas

que durassem todo o período, mas que percebe estar melhorando (linhas 258, 259 e 261).

Cecília menciona o Estágio de Inglês II, “espero que agora no segundo vai melhorar” (linha 264) e Luiza diz que o estágio é um momento de aprendizagem sobre docência (linha 265) e que, se eles já tivessem os conhecimentos da profissão, não precisariam passar por esse momento (linhas 267 e 268). Cecília demonstra concordar com a professora orientadora (linhas 266 e 269). A fala da aluna-professora revela que, nesse contexto investigado, a formação inicial promove melhorias nos conhecimentos e nas práticas dos alunos-professores.

Concluo esta subseção apresentando o Excerto 19, que faz parte de uma reunião de *feedback* pós-observação entre a professora orientadora Luiza e as alunas-estagiárias Betina e Joseane. Essa interação foi registrada na escola de educação básica na qual as alunas-professoras estavam lecionando e, por isso, Luiza convidou a professora titular da turma para participar.

Excerto 19: FPO_luiza_joseane.betina_05.07

340 Luiza: mas assim é o que eu disse são detalhes acho que
 341 o projeto de vocês né (.) ã (.) tá- tá andando
 342 Betina: que bom fico feliz
 343 Joseane: eu também
 344 ((todos riem))
 345 Betina: o meu- eu tenho até aqui ó (.) ã a nossa
 346 primeira aula de estágio foi uma aula conjunta
 347 das duas turmas e a gente tinha papezinhos
 348 que tu- o que que tu queria aprender no estágio
 Professora
 349 : mhm
 350 Betina: o meu era how to plan tasks
 Professora
 351 : how to plan tasks
 352 Luiza: mhm
 353 Betina: então eu sinto que eu consegui (.) aprender plan
 354 tasks
 Professora
 355 : {{laughing} planejar}
 356 Betina: é então eu fico contente

A interação inicia com uma avaliação positiva de Luiza sobre o projeto das alunas-professoras Betina e Joseane (linhas 340 e 341). As alunas-professoras demonstram um sentimento de satisfação (linhas 342 e 343). Apesar de não haver nenhum convite à participação pela professora orientadora, Betina se sente autorizada a tratar sobre as suas aprendizagens no

ECS. A aluna-professora conta para Luiza que não estava presente na primeira aula da turma e que os alunos-professores foram convidados a escrever em um pedaço de papel o que eles gostariam de aprender ao longo do Estágio de Inglês I (linhas 345-348). Segundo Betina, ela ainda tem seu papelzinho e torna público o que ela gostaria de aprender, “o meu era *how to plan tasks*” (linha 350). Luiza diz “mhm” (linha 352) e a aluna-professora revela que ela conseguiu aprender a planejar tarefas (linhas 353 e 354) e faz uma avaliação positiva sobre o seu aprendizado (linha 356).

Essa interação se assemelha à da professora orientadora Luiza com a aluna-professora Cecília. No caso deste Excerto sob análise, a aluna-professora Betina expõe que, a partir da sua formação inicial, houve melhoras na sua prática e nos seus conhecimentos e revela estar feliz com o seu aprendizado. Diferentemente da aluna-professora Cecília (Excerto 18), que menciona que, inicialmente, não conseguia fazer tarefas que durassem todo o período, mas vê um progresso nesse sentido e espera que no Estágio de Inglês II consiga melhorar, no Betina (Excerto 19) assevera que conseguiu aprender a planejar tarefas durante o Estágio de Inglês I.

Segundo Farrell (2007), a observação de aula pode ser um momento extremamente angustiante para o professor de línguas adicionais e, por isso, muitos docentes evitam ser observados por seus pares e supervisores. De acordo com o autor, isso ocorre porque a maioria das observações são conduzidas de maneira a avaliar os professores a partir de uma lista com categorias pré-concebidas do que é uma boa ou péssima aula. Farrell (2007) e William (1989) propõem que a observação seja entendida como um desenvolvimento profissional em que os professores estão engajados mutuamente em resolver problemas práticos, e não como uma avaliação.

Nesse sentido, podemos sustentar que tanto as observações das professoras orientadoras quanto as reuniões de *feedback* pós-observação foram momentos de formação nos quais os alunos-professores puderam aprender na e pela prática. Evidenciamos que essa formação inicial é eficaz, pois há evidências de resultados positivos nos conhecimentos, na prática e nas atitudes desses alunos-professores, o que vai ao encontro do que é proposto por Moriconi e colaboradoras (2017) como práticas eficazes de formação de professores.

Nesta subseção, apresentei as três fases identificadas nas reuniões de *feedback* pós-observação das professoras orientadoras Luiza e Mara com os alunos-professores. Ainda, demonstrei que os alunos-professores tornam públicas as suas aprendizagens decorrentes da inserção nessas turmas de Estágio de Inglês I. Isso evidencia que as iniciativas de formação inicial analisadas aqui repercutem no desenvolvimento profissional dos participantes desta pesquisa. Levando em conta que a aprendizagem ocorre pela participação periférica legitimada

nas práticas sociais de um CoP, na Seção 4.3, descrevo como as turmas de Estágio de Inglês I se configuram como CoPs construídas por todos os participantes envolvidos e de que maneira isso tem implicações para as aprendizagens dos alunos-professores.

4.3 APRENDENDO EM UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA

Como relatado no Capítulo 2,⁷⁹ para que um grupo seja descrito como uma Comunidade de Prática, três características são essenciais: engajamento mútuo, empreendimento em comum e repertório compartilhado. No caso das turmas de Estágio de Inglês I, não é por estarem no mesmo ambiente que elas se configuram como CoPs, mas, sim, porque essas turmas “sustentam relações densas de engajamento mútuo organizadas em torno do que estão lá para fazer”⁸⁰. (WENGER, 1998, p. 74, minha tradução).

Embora as duas turmas tenham se caracterizado como Comunidades de Prática, a fim de criar uma linha argumentativa, nesta seção, apresento interações da turma da professora Luiza. Demonstrarei, a partir dos dados de uma turma, como as turmas de Estágio de Inglês I se configuram como uma CoP construída por todos os membros envolvidos nela, a citar, as professoras orientadoras, os alunos-professores e a pesquisadora.

4.3.1 A participação periférica legitimada

No decorrer das aulas, os alunos-professores tinham espaços para relatar alguns aspectos da aula que haviam lecionado (ou iriam lecionar) na escola de educação básica. Alguns desses momentos eram previstos no programa da turma e outros emergiam das interações ao longo da aula de estágio. Esses períodos se tornaram relevantes para as turmas, pois os licenciandos compartilhavam tarefas realizadas na escola, suas experiências e as situações enfrentadas, bem como davam e recebiam ajuda.

Um recorte da aula do dia 3 de maio será apresentado em três Vinhetas Narrativas. Nesse dia, no programa da turma estava agendada a apresentação dos projetos e das primeiras aulas lecionadas pelos alunos-professores.

⁷⁹ P. 32.

⁸⁰ No original: “[...] sustain dense relations of mutual engagement organized around what they are there to do”. (WENGER, 1998, p. 74).

Vinheta Narrativa 7: “*who will start?*”

Chego em frente à sala de aula de Luiza e ela está conversando com as alunas-professoras Betina, Cecília e Thamires. Cumprimento-as e entro. Dentro da sala, já estão Alan e Jorge, que já haviam organizado as cadeiras em um semicírculo. Eu deixo o meu material no canto da sala próximo às janelas; Luiza entra e coloca a sua bolsa sobre a mesa do professor, enquanto os alunos-professores se organizam no semicírculo. A professora orientadora comenta que, hoje, estão previstas as apresentações dos projetos; ela caminha até o meio do semicírculo e pergunta: “*who will start?*”. Cada aluno-professor deve apresentar as etapas do seu projeto e, caso já tenham iniciado o período de docência, podem mostrar para os colegas as tarefas realizadas e as que irão utilizar futuramente. O ponto da aula, segundo a professora, é que todos possam contribuir com os projetos, dando sugestões e ideias. Alan e Vanessa dizem que podem começar. A professora senta próximo à porta e pergunta se os alunos vão para o meio do semicírculo. Alan diz: “*we are having lots of problems*”. Os alunos-professores relatam que não conseguiram uma escola ainda, pois a professora da escola que haviam escolhido ficou doente e eles não puderam dar continuidade com a observação. Damos sugestões de possíveis escolas e Luiza diz que eles devem achar uma escola ainda no dia. Luiza pergunta: “*who else?*”. Jorge, que participa do Programa Residência Pedagógica, comenta que não sabia da apresentação do dia e, por isso, não preparou *slides*. Ele pergunta o que deve apresentar e a aluna-professora Thamires lê as diretrizes para ele. Em seguida, ele fala sobre o seu projeto.

(*Diário de campo: Entrada 04_03.05*)

Conforme descrito na Vinheta Narrativa 7,⁸¹ antes de a professora orientadora entrar na sala de aula, os alunos-professores Jorge e Alan já haviam organizado as cadeiras em um semicírculo. No dia 5 de abril, a professora fez um exercício reflexivo com os alunos-professores em que eles deveriam enfileirar as cadeiras e discutir um assunto específico. Na ocasião, a professora orientadora transpôs a discussão para o ambiente escolar e promoveu uma reflexão sobre os benefícios de organizar as classes em um semicírculo, pois essa configuração de sala de aula favorece a participação dos estudantes e a troca de ideias.

⁸¹ Apesar de as duas turmas se configurarem como Comunidades de Prática, optei por apresentar os dados apenas da turma da professora orientadora Luiza – em primeiro lugar, para manter uma fluidez na interpretação dos dados e, em segundo lugar, por ser a turma com dados mais representativos.

A partir desse dia os alunos-professores organizaram a disposição das cadeiras em semicírculo, mesmo sem a professora estar em sala de aula ou ter requisitado, como é o caso apresentado na Vinheta Narrativa 7. Essa, então, era uma prática compartilhada pelos membros dessa CoP, que nunca precisou ser imposta por Luiza. Como será discutido nesta seção, essa prática teve implicações nas atitudes dos alunos-professores durante a docência na escola de educação básica.

A Vinheta Narrativa 8 apresenta a continuação da interação ilustrada na Vinheta anterior. Após Jorge concluir sua fala, Thamires diz que irá apresentar. A aluna-professora dirige-se até o computador para projetar a apresentação para os colegas.

Vinheta Narrativa 8: “*so if you guys have suggestions*”

Thamires inicia a apresentação falando que está fazendo dupla com uma colega de outra turma de Estágio de Inglês I. Ela apresenta a turma da escola de educação básica, que é primeiro ano de magistério e tem em torno de quinze estudantes com idades que variam de 15 a 20 anos. A aluna-professora diz que utilizará a versão *graded readers* do livro *The Phantom of the Opera* no seu projeto. Segundo a aluna-professora, primeiramente, houve uma resistência por parte dos estudantes da escola por se tratar de um livro todo em inglês, mas, depois que ela explicou o projeto, a turma adorou a ideia. Thamires apresenta o cronograma das suas aulas, a primeira atividade que desenvolveu com a turma na semana anterior e fala sobre o produto final: “comments on the Phantom of the opera facebook page (.) I don't know if you have a suggestion (.) what they liked and didn't like (.) their expectations”. Thamires expõe a atividade trabalhada na primeira aula e diz que lecionará novamente nesse dia e irá utilizar uma tarefa de pré-leitura do livro: “I have it there (.) if you want to take a look”. Luiza confirma: “yes”, e a aluna-professora caminha até a sua cadeira, pega o livro e entrega para Luiza. Enquanto o livro passa pelos colegas, a aluna-professora fala que gostaria de fazer uma tarefa em que os estudantes escrevessem as expectativas sobre a história, mas que não conseguia decidir em que momento ela deveria fazer isso: se antes de começar a ler o livro ou depois de ler o capítulo inicial.

Thamires: so:: (.) if you guys have suggestions (.) we wanna know what they think of the story (.) what they think it's going to happen
 Jorge: I thi:nk it's nice to do at first (.) only with the title

Luiza: yeah (.) before everything (.) it would be good if they write some sentences in pairs you stick them on the board and they can go around and see what the different pairs wrote you can ask them (.) who do you think the phantom is? (.) which characters do you think will appear in the story? you can ask some questions (.) not only ask what it is going to happen (.) but guide a little bit (.) so they answer in pairs (.) you stick on the board and you keep those (.) after they answer the questions (.) don't let them check on their cellphones you know?

Thamires: guide (.) yeah

Fotografia 6 – Luiza faz uma sugestão para a aluna-professora Thamires



Fonte: Registrada pela autora.

Thamires continua a apresentação e mostra as próximas tarefas que realizará com os capítulos do livro. Uma delas será recortar os parágrafos de um capítulo para os estudantes colocarem em ordem; Luiza diz: “just make sure you cut it in big chunks”. Thamires menciona que os estudantes adoram encenar e que, por isso, ela planeja fazer uma atividade na qual a turma possa interpretar uma cena de um capítulo do livro. Alan ergue a mão em direção à professora orientadora, pede para dar uma sugestão e, prontamente, diz que o livro *O Fantasma da Ópera* tem várias adaptações para o cinema e recomenda dois filmes.

Fotografia 7 – Alan fornece uma sugestão para a aluna-professora Thamires



Fonte: Registrada pela autora.

Com base na sugestão de Alan, a professora Luiza sugere que Thamires assista com a turma a versão que é um musical. Luiza fala da importância de tratar sobre musicais, pois, segundo a professora orientadora, o livro e o filme são musicais e muitos estudantes não têm a chance de conhecer esse gênero. Luiza afirma que essa é uma oportunidade de as alunas-professoras aumentarem o repertório dos estudantes. Thamires conta que, quando perguntou para os estudantes o que era um musical, eles disseram: “disney movies”. Luiza comenta: “this is a teenager type of musical (.) I think they are going to enjoy this version (.) it is more grow up”. Thamires fala “okay” com entoação descendente, sinalizando que sua apresentação chegou ao fim. Betina, então, seleciona-se para apresentar. (*Diário de campo: Entrada 04_03.05*)

Na Vinheta Narrativa 8, vemos a apresentação de Thamires, na qual ela contextualiza a turma, bem como trata sobre o cronograma do projeto e a versão do livro *O Fantasma da Ópera* que lerá com a turma. No dia dessa aula presencial, Thamires já havia lecionado uma aula para os estudantes e iria lecionar a segunda à tarde, após a aula de estágio. Ao longo da apresentação, a aluna-professora pede explicitamente ajuda para os colegas, o que pode ser observado quando ela trata sobre o produto final, “I don't know if you have a suggestion”, e sobre a tarefa das expectativas em relação à história, “if you guys have suggestions”. Os dados obtidos por meio das gravações demonstram que, inicialmente, Luiza olha para Thamires, mas, rapidamente, gira seu corpo em direção à turma, o que pode ser observado na Fotografia 6. Essa

movimentação corporal pode sugerir que a professora faz um convite à participação em que os outros colegas podem fazer comentários.

Jorge demonstra se orientar para o pedido de ajuda de Thamires e diz que acredita ser melhor solicitar as expectativas sobre a história antes da leitura do livro e sugere que a aluna-professora utilize apenas o título. Ao concordar com a sugestão de Jorge, “yeah (.) before everything”, a professora orientadora, de certa forma, avalia como positiva a sugestão e reconhece a participação do aluno-professor nessa CoP. Em seguida, Luiza explica como a aluna-professora pode colocar em prática a sugestão relacionada à tarefa das expectativas. Essa interação revela que os participantes da turma compartilham repertórios – por exemplo, o entendimento do que é trabalhar com a PEPT (HERNÁNDEZ, 2014) e ter um produto final.

Apesar de Alan apontar a mão para Luiza e pedir permissão para dar uma sugestão, o aluno-professor não espera a autorização de Luiza para dar uma ajuda, o que indica que os alunos-professores se sentem autorizados a colaborar com os colegas. É com base na sugestão de Alan que Luiza indica que Thamires assista ao musical do livro com a turma. Fica evidente que, nesse grupo, as contribuições de todos são ratificadas e não é esperado que apenas a professora orientadora dê sugestões. Ademais, a sequencialidade da interação apresentada na Vinheta Narrativa 8 revela o grau de *expertise* dos participantes. Primeiramente, Thamires pede ajuda para os colegas; Jorge e Alan fornecem sugestões. Contudo, é Luiza que diz como a sugestão de Jorge pode ser colocada em prática na escola de educação básica e é também a professora orientadora que elege uma das opções propostas por Alan, justificando que os estudantes das escolas geralmente não têm contato com musicais e, ao optar por esse gênero, Thamires aumentaria o repertório deles.

Segundo Wenger (1998), é a diversidade de um grupo que tem maior relação com o engajamento nas práticas sociais de uma CoP. No caso da turma de Estágio de Inglês I, há membros com mais experiência e outros com menos, cada um com suas características pessoais distintas, mas todos mutuamente engajados nas práticas sociais dessa CoP. Nessa turma, a experiência é revelada por meio da interação entre os participantes e tem relação essencialmente com o que os membros da CoP estão lidando no momento, o que vai ao encontro do que é descrito por Johnson (2009). Esses espaços de formação colaborativa oportunizados pela professora orientadora reforçam a ideia apresentada por Garcez e Schlatter (2017) acerca da importância de espaços regulares de discussão colaborativa para a formação docente.

A Vinheta Narrativa 9 é a sequência da interação anterior. Nessa parte da aula, a aluna-professora Betina apresenta o seu projeto. Nesse dia, sua colega de docência compartilhada, Joseane, não compareceu à aula.

Vinheta Narrativa 9: “*can I give a suggestion?*”

Betina diz: “probably it's me: (.) I have the same teacher”, fazendo referência aos seus colegas Jorge e Thamires que estão na mesma escola e estão fazendo estágio com a mesma professora titular. A aluna-professora dirige-se até o computador e, assim como Thamires, também utiliza slides na sua apresentação. Ela contextualiza a turma, a escola e a professora titular e menciona que a professora não trabalha com projetos. Betina afirma: “our final project will be a recipe book, because we saw they love cooking and food”. Luiza fala que a professora titular vai aprender muito com os alunos-professores do RP (Jorge, Betina e Thamires). Betina confirma e diz ter percebido isso no final da sua primeira aula na escola de educação básica: “one important thing that we did in this class was semicircle (.) so (.) there is a girl called Renata and she is always on the cellphone and in that time she wasn't”. A aluna-professora revela que a professora ficou entusiasmada quando viu que os estudantes estavam bem mais engajados quando eram colocados em semicírculo. Betina acrescenta: “she never thought about it (.) she was very shocked” e continua a apresentação das aulas seguintes. Luiza faz uma sugestão: “you know? an activity you could try perhaps before you move to recipes it would be to show Brazilian recipes in English and ask them to find out the name of the recipe. You give feijoada (.) but you don't give the name get some typical Brazilian food in English (.) but don't really say”. A aluna-professora demonstra gostar da ideia e, na sequência, apresenta algumas tarefas que havia elaborado e afirma que terá que alterar a ordem delas devido às sugestões da professora. Luiza fala: “my suggestions would be to move the theme (.) to explore more vocabulary related to food and show pictures (.) they have to build repertoire construir repertório that's what we do as educators (.) we build on students already existing repertoire and we increase their repertoire in everything so they can participate in more things”.

Fotografia 8 – Professora fala sobre aumentar o repertório dos estudantes



Fonte: Registrada pela autora.

Cecília faz uma intervenção, “can I give a suggestion?”, e, após Luiza dizer “yes”, a aluna-professora faz uma sugestão de um jogo de mímica, no qual um estudante recebe uma imagem de uma comida e deve fazer a mímica para a turma adivinhar.

Fotografia 9 – Cecília explica o jogo para Betina



Fonte: Registrada pela autora.

Luiza complementa: “yeah (.) using perhaps images it would be good”. Betina, então, conclui sua apresentação e a próxima colega a apresentar o projeto é Manuela.

(*Diário de Campo: Entrada 04_03.05*)

Assim como Thamires, Betina havia lecionado uma aula na escola e iria lecionar a segunda no turno da tarde após a aula presencial do estágio. Betina conta que a professora titular não trabalha com projetos – o que ela sabe devido ao período de observação das aulas. Luiza diz que essa professora titular vai aprender muito com os alunos-professores do RP e Betina relata que já observou isso. A aluna-professora narra um episódio que aconteceu na última aula. Segundo Betina, ela e a dupla Joseane dispuseram a turma em um semicírculo e uma estudante que, geralmente, não larga o celular não o utilizou durante aquela aula. A aluna-professora relata que a professora ficou entusiasmada e nunca havia cogitado acomodar a turma nessa disposição espacial.

Não é possível assegurar que a aluna-professora tenha feito o semicírculo com a turma da escola com base em sua experiência no estágio de inglês e na fala de Luiza. É ainda mais complexo alegar que essa atitude de Betina repercutiu nas ações da professora titular. Contudo, os dados desta tese revelam que o semicírculo era uma prática relevante para a turma. Não só os alunos-professores se orientavam para isso sem a solicitação da professora, mas também isso foi discutido em outros encontros individuais de Luiza com os alunos-professores.⁸²

A aluna-professora apresenta as primeiras ideias de cada aula e Luiza sugere que antes de abordar o gênero discursivo receitas, as alunas-professoras podem apresentar para a turma receitas típicas do Brasil em inglês para que os estudantes possam tentar identificá-las. Betina demonstra gostar da ideia e diz que reorganizará as aulas a fim de contemplar as sugestões da professora orientadora. A professora afirma que ela deslocaria o tema do projeto mais para o final para, assim, aumentar o repertório dos estudantes em relação à comida.

Luiza, então, direciona o olhar para a turma e faz uma afirmação de ponto comum (COPLAND, 2008), “that's what we do as educators (.) we build on students already existing repertoire and we increase their repertoire in everything so they can participate in more things”. Apenas Alan não está olhando para a professora, pois está fazendo anotações no seu caderno. Em seguida, Cecília olha para Luiza e pergunta se pode fazer uma sugestão, a professora autoriza e a aluna-professora sugere a realização de um jogo; prontamente, a professora orientadora faz uma avaliação positiva da sugestão de Cecília.

Cecília é a única participante que não tem experiência prévia de docência, ou seja, nunca esteve no papel de professora em uma sala de aula. Ao avaliar positivamente a participação da aluna-professora, Luiza legitima a participação dela, demonstra que Cecília não é considerada

⁸² Como pode ser observado no encontro individual entre a professora orientadora Luiza e a aluna-professora Thamires, Vinheta Narrativa 5, p. 157.

um membro que não tem conhecimentos e que deve aprender com os outros participantes. Essa ação da professora está alinhada à Lave (2015), que afirma que há uma relação mútua entre os aprendizes que estão engajados em aprender uns com os outros.

Podemos, assim, sustentar que esse grupo é uma CoP, pois seus membros estão mutuamente engajados, têm um empreendimento em comum e demonstram compartilhar um repertório de palavras, conceitos, discursos, rotinas, símbolos e maneiras de como o ensino e a aprendizagem devem ser, por exemplo.

Nessa turma, a professora orientadora Luiza ganha um papel de destaque, o que é possível observar pelas ações dos alunos-professores. Em outras palavras, quando Cecília pede permissão para dar uma sugestão e Betina afirma que alterará a ordem do projeto devido à recomendação de Luiza, os alunos-professores revelam a autoridade que a professora tem na turma. A partir das sugestões dos alunos-professores, como é o caso dos conselhos dados por Jorge e Alan, e das avaliações positivas das contribuições dos alunos-professores, Luiza legitima a participação desses membros da turma de Estágio de Inglês I.

Por fim, no caso dessa CoP, é perceptível que os membros têm graus diferentes de *expertise*, variando sobre o que está sendo tratado no aqui e agora da interação. Dessa forma, nesse grupo, mais importante do que saber ensinar inglês, planejar um projeto, estabelecer um produto final e elaborar uma tarefa é saber dar e receber ajuda, o que vai ao encontro do que é proposto em Wenger (1998).

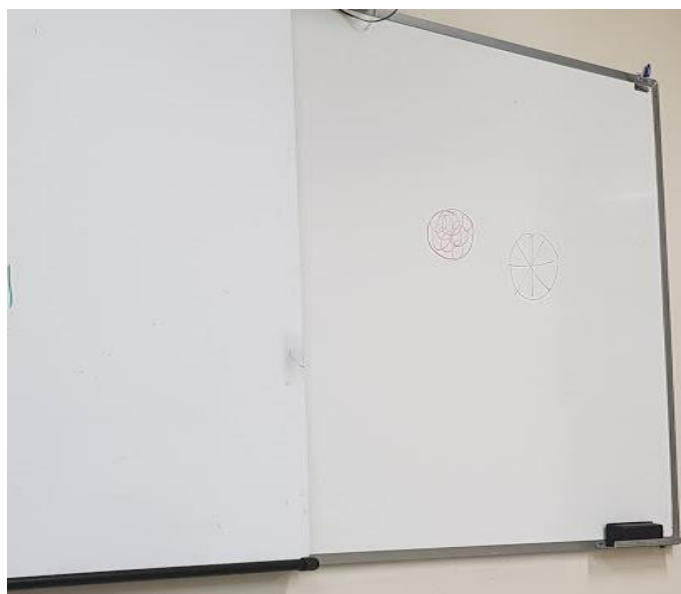
A interação apresentada na Vinheta Narrativa 10 é a primeira aula após os encontros individuais de Luiza com os alunos-professores e ocorreu no dia 24 de maio. Nesse dia, a discussão sobre as situações vivenciadas pelos alunos-professores em sala de aula parte da leitura de um capítulo teórico do livro “*Learning teaching: The essential guide to English language teaching*”, de Jim Scrivener.

Vinheta Narrativa 10: “*what would you do if you had a case like that?*”

Na semana anterior, Betina, Joseane e Manuela informaram a professora orientadora Luiza que não participariam desta aula, pois estariam viajando. Quando Luiza inicia a aula, apenas os alunos-professores Jorge e Cecília estão presentes. Ela pergunta se eles leram o capítulo três do livro de Scrivener, que aborda o assunto *classroom management*, e os dois confirmam. A professora orientadora diz: “it's a very important text (.) right? ã: for you who have already started teaching (.) ã: because now it makes sense”. Em seguida, ela inicia a discussão perguntando o que eles acharam mais relevante no capítulo:

“okay- so: why don't you start saying what ã: what called- what attracted- what drew your attention in the text? (.) okay? what was new? what have you (thought) about when you read the text?”. Jorge se autosseleciona e fala que foi a questão de *Teacher Talking Time* e Cecília afirma que, para ela, foi a dificuldade de fazer os estudantes prestarem atenção. Enquanto Cecília responde, Alan chega na sala. Jorge, então, comenta que está enfrentando uma situação inesperada com uma estudante que se recusa a trabalhar em grupo. Luiza propõe uma reflexão sobre a situação, perguntando o que eles fariam nesse caso se fossem os professores titulares da turma: “let's suppose your not an- an intern (.) you are the (leading) teacher (.) what would you do if you had a case like that?”. Após a pergunta de Luiza, a aluna-professora Vanessa chega à aula. A turma propõe algumas possibilidades: Alan sugere que Jorge deixe a aluna trabalhar sozinha, pois pode ser o estilo dela. Alan faz referência à própria experiência dele na época em que era estudante da educação básica, acrescentando que, mesmo estando em grupo, ele acabava fazendo todo o trabalho sozinho. Luiza levanta-se, vai até o quadro e desenha dois círculos. Em um deles, desenha triângulos e, no outro, faz um emaranhado de linhas. Segundo a professora, o trabalho em grupo deveria ser uma intersecção de tarefas, mas, na verdade, cada um “pega um pedaço”.

Fotografia 10 – Trabalho em grupo expectativa e realidade



Fonte: Registrada pela autora.

A professora trata sobre a importância de fazer grupos menores, de modo que todos os estudantes se envolvam com as tarefas. Em seguida, acrescenta que isso também pode ser

uma questão de bullying oculto ou até de problemas familiares. Luiza afirma que é importante conversar com essa estudante. Cecília sugere que Jorge converse com ela utilizando o tema do projeto e peça a ela que escreva uma *playlist* de músicas que representam como ela está se sentindo.

(*Diário de Campo: 06_24.05*)

A Vinheta Narrativa 10 inicia com uma pergunta de Luiza solicitando uma informação. Cecília e Jorge confirmam e a professora explica que esse capítulo é relevante para aquele momento do estágio, pois trata sobre gerenciamento de sala de aula e os alunos-professores estão vivendo essas situações no cotidiano da prática docente. A professora, então, faz um pedido de informação sobre o que a turma achou de mais interessante no texto. Jorge se autosseleciona como próximo falante e menciona “*Teacher Talking Time*”. Em seguida, Cecília afirma que, para ela, foi como fazer os estudantes se concentrarem nas tarefas.

A pergunta de Luiza é um estímulo para que os alunos-professores abordem questões que estão vivendo na sala de aula durante o seu período de regência. Jorge relata o caso de uma estudante em sua turma que se recusa a trabalhar em grupo, o que pode ser compreendido como uma situação problemática, tendo em vista que o projeto que Jorge e Robson estão desenvolvendo baseia-se no trabalho em grupo. Na sequência, a professora orientadora faz uma pergunta hipotética, por meio da qual solicita que os alunos-professores se coloquem no lugar de professor titular da turma e pensem em como lidariam com essa situação.

Ao invés de fornecer uma sugestão, a professora orientadora propõe uma reflexão-sobre-a-ação (SCHÖN, 1983; 2000) a respeito da circunstância vivenciada por Jorge por meio de uma situação hipotética. Podemos descrever essa interação como uma Mentoria Educativa (FEIMAN-NEMSER, 2001), pois a professora orientadora promove o desenvolvimento dos alunos-professores e permite que eles aprendam na e pela prática deles.

Alan é o primeiro aluno-professor a responder e diz que Jorge pode deixar a estudante trabalhar individualmente, uma vez que pode ser uma característica dela. Em seguida, menciona que, em seu período escolar, fazia tudo sozinho, mesmo sendo trabalho em grupo. Luiza levanta-se e faz dois círculos no quadro, um deles dividido e o outro com linhas cruzadas. A professora orientadora parte da fala do aluno-professor para ilustrar como o trabalho em grupo, normalmente, ocorre (Figura 35). Segundo Luiza, o trabalho em grupo, em geral, é o círculo repartido, pois cada estudante fica responsável por uma parte e, levando isso em conta, aconselha que os alunos-professores façam grupos menores para que todos os membros

participem.

Luiza, ainda, considera outros dois cenários: algum tipo de *bullying* disfarçado que não foi identificado ou problemas familiares. A professora sugere que os alunos-professores procurem conversar com essa estudante. Por fim, Cecília faz uma sugestão que leva em conta o tema do projeto de Jorge e Robson, propondo que eles solicitem que a estudante elabore uma lista com canções que representam as emoções dela.

Apesar de a professora orientadora ter proposto que os alunos-professores pensassem no cenário caso estivessem no lugar de professor titular da turma, Alan e Cecília orientam-se para a situação que Jorge está vivendo e dão sugestões referentes a essa realidade, inclusive levando em consideração o tema do projeto de Jorge e Robson. A interação apresentada é um dado representativo de como a professora orientadora legitima a participação dos alunos-professores ao dar espaço para que eles aprendam uns com os outros e também demonstra como esses espaços de reflexão se constituem como momentos de formação colaborativa.

O segundo encontro individual da professora orientadora Luiza com os alunos-professores ocorreu no dia 31 de maio no Laboratório do NEAD. Um recorte dessa interação será apresentado em duas Vinheta Narrativas. A primeira, Vinheta Narrativa 11, ocorreu momentos antes de a aula iniciar e compreende uma interação entre as alunas-professoras Cecília e Thamires.

Vinheta Narrativa 11: “tá maravilhoso porque tu consegue ver tudo que tem para fazer”

Eu estou em frente ao Laboratório esperando a turma da professora orientadora Luiza. Thamires e Cecília chegam um pouco depois de mim e entramos na sala. Enquanto as alunas-professoras ligam os computadores, eu pergunto como estão as aulas. Cecília diz que faltam apenas três aulas para ela concluir o período de regência. Eu digo que o estágio passa muito rápido; Thamires e Cecília concordam. Cecília toma o turno de fala e menciona uma sugestão feita por Luiza no dia das apresentações dos projetos (3 de maio).

```
Cecília:          a:: eu tava::: a prof- a Luiza tinha me sugerido
                  pra começar a usar o google agenda né?
Paula:            [mhm ]
Cecília:          [e eu] tava tipo:: isso não vai funcionar né?
                  dai eu comecei a usar e eu meu deus ((muda o tom
                  de voz)) [como é que eu]=
Paula:            [hehehe ]
Cecília:          =não usei isso antes?
Paula:            [hehehe]
```

Thamires: [como é] que é?
 Cecília: é maravilhoso tipo eu baixei o aplicativo no meu celular [e daí]=
 Thamires: [mhm]
 Cecília: =tem assim o:: ã::: o calendário com meses semanas e o dia e daí tu vai adicionando tipo:: se é um evento ou se é tipo uma tarefa ((Cecília se levanta e vai até o lugar de Thamires e mostra o celular)) dai por exemplo assim que nem tu bota xx dai por exemplo aqui é pra tu ver por mês [né]=
 Thamires: [mhm]
 Cecília: =dai assim tu vai ver por semana (.) dai as vezes assim xxxx (planning) dai ele (aparece exatamente) as coisas que tu tem que fazer
 Thamires: m:::
 Cecília: que bonito ((olhando para o celular)) (.) tá maravilhoso porque tu consegue ver tudo que tem para fazer ((Todas as participantes riem))

Fotografia 11 – Cecília mostra o aplicativo Google Agenda para Thamires



Fonte: Registrada pela autora.

Thamires e Cecília continuam falando sobre a conclusão do estágio e eu faço a instalação do equipamento de vídeo. Luiza e os outros alunos-professores chegam em seguida.

(Diário de Campo: Entrada 07_31.05)

Thamires e Cecília chegam antes de iniciar a aula. Entramos juntas e conversamos sobre o andamento das aulas delas. Cecília menciona que está concluindo as vinte horas-aula e, em

seguida, resgata uma sugestão que Luiza havia feito na aula do dia 3 de maio, na qual os alunos-professores apresentaram seus projetos. Nessa aula, Cecília havia dito para os colegas e para a professora orientadora que estava com dificuldades para se organizar e que, inclusive, fez tarefas de uma turma com outra e chegou à escola após o início da aula. Naquela ocasião, Luiza sugeriu que a aluna-professora imprimisse o plano de aula e comentou que Cecília poderia utilizar o Google Agenda para organizar suas tarefas.

A aluna-professora faz uma pergunta que, na sequencialidade da interação, se revela como uma pré-narrativa, “a Luiza tinha me sugerido pra começar a usar o google agenda né?”. Ela afirma que, inicialmente, achava que o aplicativo não iria funcionar e demonstra uma surpresa após começar a utilizá-lo: “((muda o tom de voz)) [como é que eu] não usei isso antes?”. Thamires pergunta como o aplicativo funciona; Cecília provê uma avaliação positiva, “é maravilhoso”, e acrescenta que fez o *download* do aplicativo e explica o funcionamento dele. Conforme pode ser observado na Fotografia 11, Cecília levanta da sua classe e vai até o local onde Thamires está sentada para explicar o funcionamento. Ao concluir, Cecília faz uma nova avaliação positiva.

A conversa entre Cecília e Thamires expõe que não é a prática *per se* que promove a aprendizagem, mas, sim, o engajamento e a participação nessa prática em andamento, o que coaduna com Wenger (1998). Ainda, essa interação demonstra como os alunos-professores estão engajados em aprender uns com os outros, reforçando o que Lave (1991) discute sobre como os membros e as práticas de uma CoP modificam e transformam todos os participantes.

Além disso, se levarmos em conta a definição de iniciativa eficaz de formação de professores proposta por Moriconi e colaboradoras (2017), podemos afirmar que há evidências nas interações entre os membros dessa CoP de que as práticas nas quais eles estão engajados têm consequências positivas para os alunos-professores. No caso de Cecília, a interação entre ela e Thamires revela que a sugestão da professora orientadora promove uma melhora em seus conhecimentos e atitudes.

A Vinheta Narrativa 12 é a continuação da aula apresentada anteriormente. A primeira dupla que a professora orientadora conversa é Alan e Vanessa. Diferentemente dos outros atendimentos individuais, nos quais os alunos-professores se dirigiam até a mesa de Luiza, nesse dia, é ela quem se desloca até os computadores que estão sendo utilizados pelos alunos-professores para planejar as tarefas.

Vinheta Narrativa 12: “tem um *site* chamado *smore*”

Luiza inicia a orientação dos alunos-professores Alan e Vanessa. Vanessa fala que eles não poderão continuar com o projeto “Humans of ((nome da escola))”, porque a professora titular solicitou que ela e Alan ensinassem futuro. A aluna-professora sugere que os estudantes elaborem como produto final uma lista com planos profissionais. Contudo, Luiza diz que esse gênero ainda é muito escolar. Vanessa comenta que eles gostariam de utilizar recursos tecnológicos com as turmas. Joseane olha para Luiza, Alan, Vanessa e a pesquisadora, na sequência, comenta algo com Cecília.

Fotografia 12 – Joseane faz uma sugestão durante a orientação de Alan e Vanessa



Fonte: Registrada pela autora.

Pesquisadora: eu vi que vocês estavam olhando o site:: future me ((abre a página do site. Nesse momento, Joseane coloca a mão no rosto e aponta o dedo em nossa direção e se voluntaria como próxima falante))

Joseane: tem um- tem um site pra quem faz aquela cadeira de::: (.) ensino (de língua) e aprendizagem com tecnologia (.) tem um site chamado *smore* (.) *smore*? ((olha para o lado)) acho que é (.) é tipo um bloguezinho ((vanessa digita no computador *smore* e começa a navegar no site)) que tu pode fazer e tu não precisa de muita (.) ele é meio auto explicativo sabe?

Vanessa: m:::

Começamos a ler em voz alta o conteúdo da página e Joseane diz “deixa eu ver”. A aluna-professora se levanta e vai até o computador que estamos utilizando para mostrar a página. Para ter acesso ao espaço no qual o usuário pode criar uma página, é necessário fazer um cadastro. Joseane, então, sugere que os colegas Alan e Vanessa olhem a página que ela desenvolveu para uma disciplina de uso de tecnologia em sala de aula. Joseane vai até o seu lugar e fala o código da sua página no *smore* e, em seguida, retorna para o computador de Vanessa e mostra para os colegas a página dela.

Fotografia 13 – Participantes olham para a página de Joseane no *site smore*



Fonte: Registrada pela autora.

Após eles olharem a página de Joseane, a aluna-professora retorna para o seu lugar. Ao sentar, Cecília olha para Joseane e, em seguida, toma o turno de fala e sugere que Vanessa e Alan façam uma *bucket list* como produto final. Joseane e Cecília mencionam que há filmes que trabalham com isso e fala sobre um filme de Queen Latifah. Eu me dirijo até o computador de Joseane para ver o filme sugerido e, em seguida, retorno para o meu lugar. Após, Luiza acrescenta que, caso optem por utilizar um vídeo, “não é simplesmente para da:r (.) assistam (.) tem que elaborar uma tarefinha (.) tem que ter um motivo (.) a reason”. Luiza se levanta e vai até o computador de Thamires para iniciar outra orientação. Os alunos-professores Alana e Vanessa continuam pensando em um produto final para o seu projeto.

(*Diário de Campo: Entrada 07_31.05*)

Essa interação inicia com Vanessa relatando para a professora orientadora que a professora titular da escola solicitou que eles trabalhassem com o tempo verbal futuro e, por isso, ela e Alan não poderiam realizar um projeto adaptado de *Humans of New York*.⁸³ Vanessa afirma que eles pensaram como produto final a elaboração de uma lista de planos profissionais. A professora, no entanto, comenta que esse gênero discursivo é escolar.

Vanessa diz que eles gostariam de incorporar ao projeto recursos tecnológicos. Joseane olha para os participantes envolvidos no encontro individual, demonstrando querer falar algo; em seguida, fala algo para Cecília e, por fim, se autosseleciona como a próxima falante ao fazer uma sinalização com a mão. Joseane menciona uma experiência que teve com um *site* que utilizou em outro componente curricular do curso de Letras da instituição. Podemos sugerir que a fala de Joseane foi motivada pelo comentário de Vanessa sobre o uso de tecnologia em sala de aula.

Após a indicação do *site* pela colega, Vanessa digita o nome do sítio eletrônico e começa a ler em voz alta as informações que constam na página principal. Joseane, então, diz “deixa eu ver” e caminha em direção ao computador por meio do qual o encontro individual está acontecendo. Tendo em vista que a dupla Alan e Vanessa não teriam acesso aos recursos disponíveis pelo *site*, Joseane informa o código da sua página. Os participantes olham para a página e conversam sobre isso; após, Joseane retorna ao seu lugar (Fotografia 13).

Cecília, então, sugere que Alan e Vanessa produzam uma *bucket list* como produto final. Tanto Cecília quanto Joseane comentam que há filmes que tratam sobre o assunto. Levando em conta a recomendação das alunas-professoras, Luiza fala que Alan e Vanessa não devem simplesmente pedir que a turma assista ao vídeo. Segundo a professora, eles devem elaborar uma tarefa para o vídeo.

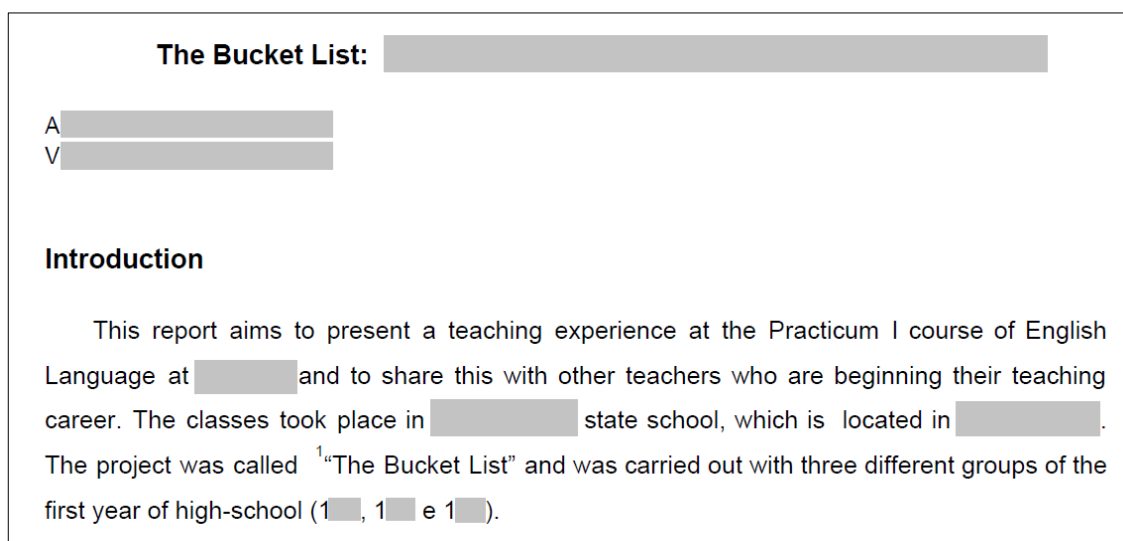
A disposição espacial dos participantes nas aulas da professora orientadora Luiza contribuiu com um ambiente de participação e engajamento dos alunos-professores. De certa forma, nessa turma, o fato de sentar em semicírculo, ou um em frente ao outro, promoveu um espaço de trocas e colaboração entre os membros dessa CoP. No caso da Vinheta Narrativa 12, Joseane está sentada em frente aos colegas Alan e Vanessa e consegue visualizar o que está acontecendo no encontro individual e fazer a sugestão de página da internet. Além disso, Cecília, que também está sentada em frente à orientação, sugere como produto final a elaboração de uma *bucket list*.

⁸³ Disponível em: <<https://www.humansofnewyork.com/>>. Acesso em: 24 fev. 2020.

A professora orientadora Luiza, que está realizando o encontro individual com os alunos-professores, parte da sugestão das alunas-professoras sobre o uso de um filme para recomendar a elaboração de uma tarefa. A maneira como a professora orientadora lida com a participação dos alunos-professores, isto é, permitindo as sugestões e fazendo novas recomendações levando em consideração a fala dos participantes, legitima a participação dos membros desse grupo.

Um dos relatórios finais dos alunos-professores é a elaboração de um artigo seguindo as diretrizes da revista do departamento de Letras da instituição. No relatório final dos alunos-professores Alan e Vanessa, há informações significativas sobre essa CoP. A Figura 19 apresenta o título, bem como a introdução do relato dos alunos-professores.

Figura 19 – Introdução do relatório final de Alan e Vanessa



Fonte: Registrada pela autora.

Conforme podemos analisar na Figura 19, o produto final do projeto dos alunos-professores Alan e Vanessa foi a *bucket list*, sugestão da colega Cecília na aula do dia 31 de maio. Ao longo do texto dos alunos-professores, eles narram que utilizaram a página da internet *Smore*, que foi uma ideia apresentada por Joseane.

Figura 20 – Texto do relatório final de Alan e Vanessa

There is also a great list of sites² in the internet dealing with the idea of people blogging about their “bucket list” and what of their bucket lists they had already achieved and what is still in the process, so we also decided to work with blogging. Using the platform [smore.com](#)³, the students were supposed to post their bucket list in this platform, where they could have easy access and any of the editions they made would be emailed to us. The idea was using [smore](#) as an online notebook that they could access anywhere.

Fonte: Registrada pela autora.

Apesar de os alunos-professores não mencionarem no texto que a recomendação de utilizar a plataforma surgiu como consequência de uma dica da colega Joseane, os dados desta tese revelam que a escolha por essa página da internet decorreu dessa sugestão. Com base nos dados apresentados até aqui, sustentamos e apresentamos como essa turma se configura como uma Comunidade de Prática. Podemos observar que os membros aprendem uns com os outros, se transformando e modificando as práticas nas quais estão engajados. Ademais, com base na noção de iniciativas eficazes de formação de professores de Moriconi e colaboradoras (2017), nossos dados apontam que há mudanças positivas nas práticas, nos conhecimentos e nas atitudes profissionais dos alunos-professores ao participarem e se engajarem nas práticas sociais dessa turma.

Os resultados desta seção indicam que a turma em questão se constitui como uma CoP em que os participantes estão mutuamente engajados e que a professora orientadora legitima a participação dos alunos-professores. Observamos também uma movimentação do papel dos alunos-professores de aprendizes para formadores dos seus pares – tanto dentro dessa CoP, ao proporem sugestões, quanto ao se projetarem para outras comunidades, ao escreverem seus relatórios finais e os publicarem na revista da Instituição. Por fim, os dados apresentados até aqui demonstram como os membros dessa CoP se apoiam colaborativamente e contribuem com a sua formação e a de seus colegas. Saliento que os dados apresentados nesta seção retratam apenas a turma da professora orientadora Luiza. No entanto, os mesmos achados foram identificados na turma de Mara.

Tendo isso em vista, na seção a seguir, discorro sobre os relatórios finais das turmas de ECS investigadas.

4.4 OS RELATÓRIOS FINAIS DO ESTÁGIO DE INGLÊS I

No decorrer da categorização dos dados, notei que os relatórios finais eram assuntos recorrentes em diversas interações entre professoras orientadoras e alunos-professores. A análise de dados, então, revelou que esses relatórios ocupam um espaço privilegiado nessas turmas, ultrapassando os limites da sala de aula, o que será especificado no decorrer desta Subseção. Início apresentando os critérios de avaliação descritos no programa das turmas de Estágio de Inglês I (Figura 21).

Figura 21 – Critérios de avaliação do Estágio de Inglês I

| |
|---|
| <p>b) Critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Participação nas discussões em sala de aula: o aluno demonstra ter lido os textos, participando das discussões de maneira informada. ● Portfólio com os estudos dirigidos sobre as leituras: o aluno demonstra ter lido os textos e entrega os trabalhos no prazo estipulado; ● Portfólio de materiais didáticos para aulas ministradas: o aluno demonstra compreensão e reflexão sobre os conceitos trabalhados – adequação do material elaborado aos objetivos, nível, contexto, adequação das atividades aos conceitos trabalhados, organização da apresentação (oral e escrita); ● Projeto de estágio: o aluno demonstra compreensão dos conceitos trabalhados e adequação do projeto de estágio ao contexto de ensino em que irá atuar; ● Prática de ensino: o aluno demonstra adequação na transposição didática do seu projeto de estágio (ver critérios de avaliação específicos); ● Relatório da prática de ensino (apresentação oral): o aluno demonstra compreensão e reflexão acerca dos conceitos trabalhados, relacionando suas aulas com os conteúdos discutidos no semestre; ● Artigo para a Revista [REDACTED]: relato do projeto desenvolvido, proposta de projeto ou discussão de um aspecto específico do trabalho desenvolvido no estágio: o aluno demonstra conhecimento sobre o tema tratado, abordando-o de forma coesa e consistente e relacionando-o com a literatura na área. |
|---|

Fonte: Registrada pela autora.

Conforme apresentado na Figura 21, a avaliação dos alunos-professores das duas turmas de Estágio de Inglês I é um processo contínuo que ocorre durante todo o semestre e se desdobra em diferentes etapas, sendo elas: a participação nas aulas; a entrega de trabalhos; o desenvolvimento do projeto; a prática de ensino; a apresentação oral do relatório da prática de ensino e a escrita de um artigo para uma revista da universidade. Para fins da análise empreendida nesta Seção analítica, intitulo os dois últimos critérios, a saber, “relatório de prática de ensino (apresentação oral)” e “artigo para a revista (nome da revista omitido) e *site* da revista (nome omitido)”, de relatórios finais, visto que os dois estavam previstos para o final do semestre letivo e ocorrem, geralmente, após a conclusão do período de docência.

A apresentação oral da prática de ensino aconteceu no mesmo dia nas duas turmas de Estágio de Inglês, 5 de julho. A entrega do artigo, no entanto, ocorreu em duas etapas:

primeiramente, os alunos-professores entregaram a primeira versão do texto no dia 12 de julho e, após o *feedback* das professoras orientadoras, eles poderiam enviar a versão final até o dia 18 de julho, visto que a postagem das notas no portal da instituição se encerrava no dia 20 de julho. Na turma da professora Mara, as duas versões do artigo foram inseridas na pasta do Google Drive de cada aluno-professor. Já, na turma da professora Luiza, a primeira versão do texto foi discutida na aula presencial do encontro individual do dia 12 de julho e a segunda versão foi incluída na pasta do Google Drive dos alunos-professores. Tendo isso em vista, discuto, a seguir, o artigo para a revista.

4.4.1 O artigo para a revista: a materialização da experiência nas práticas sociais das turmas de Estágio de Inglês I

A instituição onde os dados foram gerados tem uma revista eletrônica, na qual professores e alunos-professores de línguas e agentes da educação linguística podem submeter artigos relatando práticas de ensino e projetos bem-sucedidos na área de ensino e aprendizagem de línguas. A revista tem três seções, sendo elas: Relato de prática de ensino; Planejamento de aula; e Proposta de projeto. Sua periodicidade é semestral e teve seu primeiro número publicado em 2011, sendo o último em 2020. Em um levantamento realizado em todos os números da revista, identifiquei 260 artigos na seção “Relato de prática de ensino” – desses, 129 são provenientes da própria instituição. Dos 51 artigos escritos na língua inglesa nessa seção, 38 são relatos de práticas de ensino do ECS em inglês da universidade onde os dados foram gerados.

O levantamento foi realizado na seção “Relato de prática de ensino”, pois é com base nessas diretrizes que os alunos-professores das duas turmas de Estágio de Inglês I devem escrever o relatório final. É esperado que os alunos-professores descrevam o período de regência de ensino durante o semestre letivo, reflitam sobre essa etapa e a relacionem com a teoria da área. Além disso, no programa das turmas de Estágio de Inglês I está especificado que o texto deve ser entregue em língua inglesa.

De acordo com as formadoras, a escrita do artigo nos moldes da revista como um dos critérios de avaliação do ECS é uma prática que se repete nas suas turmas há alguns anos. Embora a submissão do artigo para publicação na revista seja facultativa, o número de relatos de estágio provenientes do ECS da instituição é expressivo. Dos 260 artigos publicados na sessão “Relato de prática de ensino”, 114 trabalhos são relatórios finais de estágio, o que representa 49% dos textos. Ainda, desses 114 artigos, verifiquei que 95 são oriundos de turmas

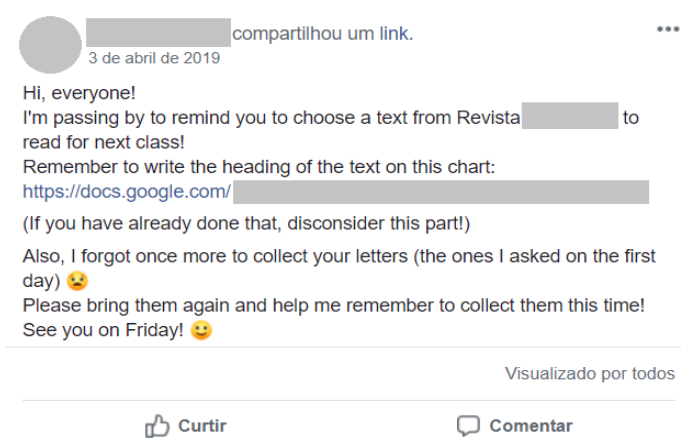
de ECS dessa instituição, o que compreende 83% dos artigos sobre o estágio. Isso revela que a comunidade da instituição se orienta para essa revista como um meio de divulgação de boas práticas. Cabe destacar que dos 19 alunos-professores participantes desta pesquisa, nove já haviam publicado seus relatos nessa revista, até o fim do processo de escrita desta tese.

Os participantes da pesquisa desenvolvida tiveram contato frequente com os artigos publicados nessa revista. Desde o início do semestre, as professoras orientadoras criam espaços durante as aulas presenciais para que os alunos-professores tenham contato com esses relatos de projetos publicados na revista. Em algumas aulas presenciais os alunos-professores foram convidados a escolher um artigo dessa seção para ler e discutir com a turma. Um desses momentos de discussão dos textos é apresentado na Vinheta Narrativa 13⁸⁴. Essa interação faz parte da aula do dia 5 de abril e, nesse dia, a formadora Mara destina um período da aula para que os participantes discutam os artigos da revista para, então, apresentar para a turma.

Vinheta Narrativa 13: “relato de prática de ensino”

De acordo com o programa da disciplina, nesse dia estava prevista a leitura prévia de um artigo da revista da instituição da seção “Relato de Prática de Ensino” para que os alunos-professores pudessem discutir as publicações em aula. No dia 3 de abril, Mara alertou a turma sobre essa tarefa pelo Facebook e solicitou que os alunos-professores preenchessem uma tabela indicando qual texto eles iriam ler.

Figura 22 – Postagem no Facebook sobre a leitura de um artigo da revista da instituição



Fonte: Registrada pela autora.

Mara pergunta se os alunos-professores se lembram dessa leitura e solicita que eles se reúnam

⁸⁴ Essa Vinheta Narrativa é a continuação da aula apresentada na Vinheta Narrativa 1, p. 98.

em grupos de quatro participantes para discutir os artigos lidos e escolher um deles para apresentar ao grande grupo. Enquanto os alunos-professores estão discutindo os artigos nos grupos, a professora faz a chamada e, em seguida, começa a andar ao redor da sala. Mara direciona-se até o grupo de Karolyn e conversa um pouco com os alunos-professores; após, caminha em direção ao quadro branco, vira para a turma e solicita que cada grupo compartilhe um artigo que leu da revista na seção “Relato de Prática de Ensino”. Antes de os alunos-professores iniciarem, Mara diz que eles devem: (i) apresentar os aspectos que gostaram no relato; (ii) tratar sobre a melhor ideia apresentada no artigo; e (iii) tecer algum comentário sobre o texto. Por fim, a professora pede que, caso eles não tenham gostado de algo no texto, também relatem, pois, no final do semestre, teriam que escrever o mesmo gênero. Mara Cássia é a primeira a se voluntariar e fala que ficou com o artigo sobre *Superheroes*. A aluna-professora apresenta o projeto desenvolvido por uma dupla de Estágio de Inglês I no primeiro semestre de 2018. Logo após, a professora Mara pergunta se ela quer mostrar o produto final do projeto e ela diz que sim. A professora abre a publicação no computador e o projeta. Em seguida, a aluna-professora Lilian apresenta o artigo discutido em seu grupo, um relato de ECS de inglês de uma antiga aluna-professora de 2016, e diz que um dos jogos realizados neste projeto foi *simon says*. Mara pergunta para a turma: “what is the name of simon says in Portuguese?”. Alguns alunos-professores dizem “o mestre mandou” e a professora afirma que conhecia como: “o chefe manda”. A professora dá um exemplo em português e traduz para o inglês “o chefe manda colocar as mãos (.) simon says put your hands”, mas não completa a frase. Lilian diz que no artigo os autores mencionam que os alunos da escola pública não gostaram do jogo, pois era muito infantil e eles não se consideravam mais crianças. Mara faz uma intervenção e diz que isso é algo que eles precisam considerar, pois os estudantes nessa faixa etária gostam de ser vistos como mais maduros. Lilian continua e acrescenta que o produto final foi uma tirinha. Contudo, os autores do texto não ilustraram. A aluna-professora diz que o seu grupo escolheu reportar esse relato por ser o mais realista que eles encontraram. De acordo com a aluna-professora, a autora do texto apontou as falhas do projeto, os problemas encontrados e isso trazia, até certo ponto, um alívio para o grupo, pois demonstrava que os alunos-professores não precisam ficar tão preocupados em desenvolver um projeto perfeito e sem erros. A professora orientadora Mara pontua que o estágio é um processo de aprendizagem e que os alunos-professores não deveriam se preocupar com isso, uma vez que iriam aprender a lidar com essa nova realidade da prática de ensino. Após a fala de Lilian, Mara explica como é o

processo para a publicação dos artigos na revista. Mara menciona que a equipe verifica se o texto está de acordo com as diretrizes da seção a que foi submetido e instrui que os alunos-professores prestem atenção às normas da revista. Além disso, Mara ressalta que a revista não é científica, mas, sim, um espaço no qual os leitores podem olhar para as aulas e os projetos dos autores para ver o que está sendo feito e, assim, adaptar para a sua realidade. A professora orientadora conclui dizendo que as pessoas aprendem com esses relatos. Mara, então, retoma a fala de Lilian e diz que às vezes o autor opta por remover os problemas, pois o número de palavras é reduzido e o autor precisa apresentar o seu projeto. O último grupo a expor teve como representante a aluna-professora Luana, que também apresenta um relato de ECS da instituição de uma antiga aluna. O projeto em questão tratava de *bullying* e, segundo a aluna-professora, a opção por tratar sobre esse assunto partiu tanto da autora quanto da professora titular da turma da escola de educação básica. Após Luana concluir o breve relato do artigo, Mara toma o turno de fala e diz que, agora, os alunos-professores devem iniciar a produção de um esboço do projeto deles. Ela projeta o arquivo intitulado “*project planning*” no quadro da sala e informa as diretrizes para o preenchimento do documento.

(*Diário de campo: Entrada 01_05.04*)

Após ter apresentado o produto final de um ex-aluno de uma turma de Estágio de Inglês da Instituição e um vídeo da série “Pérolas da Imaculada”, Mara pergunta se eles se lembravam da tarefa proposta para a aula. No programa da turma estava prevista uma leitura prévia de um artigo publicado na Seção “Relato de prática de ensino” da revista da Instituição para uma discussão em aula. A professora solicita que os alunos-professores se sentem em grupos de quatro integrantes, discutam os relatos e selecionem um deles para apresentar para a turma.

Com o intuito de não haver duplicidade na leitura, Mara organizou um documento no Google Drive no qual os alunos-professores deveriam preencher com o título do artigo que iriam ler (Figura 22). A professora oportuniza espaços significativos para que os projetos e as produções finais de antigos alunos-professores da turma de ECS de inglês circulem na turma de Estágio de Inglês I, o que é uma forma de inserir esses alunos-professores nas práticas sociais dessa CoP.

Além disso, a professora explica para a turma o processo de publicação na revista e ressalta que ela tem como objetivo compartilhar aulas e projetos bem-sucedidos para que outros docentes possam utilizá-los ou adaptá-los em seu contexto de ensino. A asserção de Mara sobre

o fato de as pessoas aprenderem com os relatos da revista é consoante com Garcez e Schlatter (2017), que afirmam que, ao escreverem relatos de suas experiências concretas em sala de aula, os professores projetam-se em outras comunidades como professores-autores-formadores.

Além dos momentos de discussão em grupo, como o descrito na Vinheta Narrativa 13, nas orientações individuais, as professoras orientadoras sugerem a leitura de artigos dessa seção da revista e recomendam algumas tarefas e produtos finais, que podem ser um ponto de partida para o planejamento dos alunos-professores. A Vinheta Narrativa 14 faz parte de uma aula destinada aos encontros individuais formais na turma da professora Luiza. Nessa interação, Robson, que é aluno de Mara e está realizando o estágio em docência compartilhada com Jorge, participa da orientação.

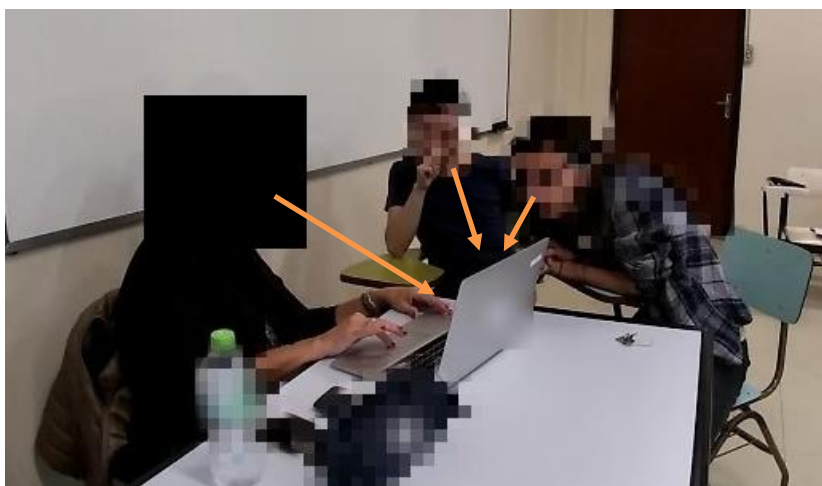
Vinheta Narrativa 14: “*do you know what to do with music?*”

Jorge inicia a interação explicando para a professora que, apesar de Robson e ele não serem da mesma turma, eles irão fazer o estágio em docência compartilhada. Em seguida, Luiza pergunta: “o que que- what do you have?”. Jorge conta para a professora Luiza que eles irão lecionar em duas turmas de ensino médio. A professora solicita uma confirmação da escola, “what's your school again?”, e Jorge responde dizendo o nome da escola estadual. Robson afirma que eles já observaram as duas turmas, mas não perceberam nenhuma necessidade especial, e, por isso, eles conseguiram definir um projeto: “when we observed we didn't see any ã: any (individual deficiency) so we:: we didn't have an easy way to decide the project to follow their- their needs”. Em seguida, Jorge toma o turno e narra para a professora uma ideia que tiveram para o projeto.

29 Jorge: ã: (.) so (.) our first idea ã: regarding
 30 the project was to do something related- about
 31 music because music is something that everyone
 32 [likes]
 33 Luiza: [yeah]
 34 Robson: ((inaudible))
 35 Jorge: yeah (.) so::
 36 Luiza: but (.) ã ((professor types on her notebook)) did
 37 you see this? (.) here (.) do you know what to do
 38 with music?
 39 Robson: ã we're still deciding because ã:: I specially (.)
 40 read last class texts from ((name of the journal
 41 omitted)) about music opi[nions ã:]
 42 Luiza: [ã okay] yeah i- there
 43 is one- one special edition okay?

44 Robson: okay
 45 Luiza: ã:: I think it's this one ((professor looks at her
 46 notebook)) {{sussurrando} será que é esse aqui?} é
 47 it's only about working with mu- fi- five little
 48 projects
 49 Robson: m:: mhm
 50 Luiza: of how to (.) work with music
 51 Jorge: yeah

Fotografia 14 – Participantes olham para a tela do computador da professora



Fonte: Registrada pela autora.

A interação continua e Luiza informa aos alunos-professores o volume e a edição da revista em que os artigos sobre música foram publicados, conforme a interação a seguir retrata.

52 Luiza: okay (.) it's volume treze (.) edição especial
 53 edição especial de dois mil e treze
 54 Jorge: yeah
 55 Luiza: okay
 56 Jorge: eu vou anotar aqui
 57 Luiza: fora isso tem outros tem um da um daí tem que
 58 achar ali tem um da Daniela (.) que ela trabalhou
 59 com fireworks e também não é só uma aula entende
 60 (.) é um desdobramento assim (.) tá e vocês podem
 61 ter ideias de como
 62 Jorge: é verdade
 63 Luiza: tá? eu acho que é importante vocês (.) verem (.)
 64 assim de- to imagine a final product
 65 Robson: yeah

A interação continua; Robson e Jorge compartilham com a professora a ideia de trabalhar com a tradução de canções. Além disso, os participantes tratam sobre possíveis gêneros discursivos que os alunos-professores podem utilizar durante o projeto.

(Diário de Campo: Entrada 02_12.04)

Como os alunos-professores não identificaram nenhuma necessidade especial nos dois grupos, Jorge (linhas 29-32) diz que a primeira ideia deles foi trabalhar com música, uma vez que todas as pessoas gostam de música. A professora orientadora Luiza (linhas 36 e 37) digita em seu computador e pergunta se eles viram “isso”, fazendo referência à revista da instituição. Após uma pequena pausa, ela pergunta se eles sabem o que fazer com música (linhas 37 e 38) e Robson (linhas 39-41) informa que ainda estão decidindo, mas que ele leu alguns artigos dessa revista na aula anterior.⁸⁵ Luiza menciona que há uma edição especial (linhas 42 e 43) e, em seguida, Robson confirma (linha 44).

Luiza continua tratando sobre essa edição especial, na qual há cinco projetos que tratam especificamente sobre música (linhas 45-47 e 50). Robson e Jorge estão atentos à fala da professora e produzem continuadores, “m: : mhm” e “yeah” (linhas 49 e 51), respectivamente. Após, Luiza especifica qual é a edição especial (linhas 52 e 53) e Jorge diz que vai anotá-la (linha 56). A professora continua tratando sobre projetos relacionados à música que foram publicados na revista (linhas 57-59); ela afirma que os artigos podem contribuir para que eles vejam o desenvolvimento de um projeto por completo e que eles podem ter ideias para adaptar para a sua realidade (linhas 59-61). Jorge concorda (linha 62) e, então, a professora retoma a questão do produto final (linhas 63-64).

Podemos observar, por meio da sequencialidade da interação, que a professora tem um repertório maior sobre os relatos publicados na revista e, por isso, é a participante que pode dar sugestões sobre quais artigos eles podem ler, indicando, inclusive, edições e relatos específicos. Outro aspecto interessante nessa interação é que, embora os alunos-professores ainda não tenham definido o projeto e o produto final, Luiza constrói isso colaborativamente com Jorge e Robson. Além disso, a professora orientadora afirma que os alunos-professores devem ler os artigos publicados pensando no desdobramento dos projetos e que eles podem ter ideias a partir dessas publicações. Dessa forma, a professora não impõe uma produção final e permite que eles reflitam sobre o contexto da prática deles, levando em consideração os textos da revista.

⁸⁵ A aula em que o aluno-professor Robson está fazendo referência é a apresentada na Vinheta Narrativa 13, p. 204.

Essa interação é mais uma evidência de que, nessa comunidade, a revista da instituição é relevante, pois as professoras indicam leituras de artigos e os alunos-professores demonstram se orientar para esses textos, como é o caso de Robson (linhas 39-41), que expõe que leu artigos dessa revista na aula anterior, e Jorge (linhas 56), que anota a edição especial mencionada pela formadora. Isso tem relação com o que Garcez e Schlatter (2017) tratam sobre o professor-autor que se projeta como formador de seus pares ao compartilhar um relato de experiência da sua prática docente com outros profissionais.

Cabe destacar, ainda, que, nas turmas investigadas, essa revista também desempenha a função de orientação. Em primeiro lugar, por oportunizar que eles leiam artigos escritos por antigos alunos-professores das turmas de ECS de Inglês e, com base nesses relatos, elaborem os seus projetos e as suas tarefas. Em segundo lugar, por possibilitar que os alunos-professores tenham contato com o gênero do discurso que precisam produzir no final do semestre, o que, até certo ponto, serve de modelo para eles.

Nos dados desta tese, identifiquei que a escrita do artigo aconteceu em três momentos distintos. Primeiramente, na aula do dia 28 de junho, a professora Mara tratou sobre as diretrizes voltadas para essa seção da revista. Nesse dia, os alunos-professores puderam planejar e iniciar a escrita do texto. Posteriormente, as duas turmas tiveram a oportunidade de receber *feedback* da primeira versão dos textos e, por fim, com base nos comentários das professoras orientadoras, puderam reescrevê-los.

Na turma da professora Luiza, no dia 12 de julho, os alunos-professores discutiram presencialmente com a professora a primeira versão do texto. Levando em consideração o *feedback* das professoras, os alunos-professores reescreveram os relatórios finais e entregaram a última versão no dia 18 de julho. Por questões de limitações desta pesquisa, não posso garantir que os alunos-professores compartilharam com outras pessoas os textos antes de entregarem a versão final para as orientadoras.

Conforme já mencionado, dos 19 alunos-professores, nove publicaram seus textos na revista, sendo eles: Joseane, Betina, Manuela, Cristine, Ana Luiza, Luana Graziela, Mara Cássia, Lilian e Vicente. Embora os textos passem por uma avaliação entre pares para serem publicados na revista, não houve mudanças significativas nos artigos. Cabe destacar que o relato de Lilian e Vicente traz uma informação que se tornou relevante ao longo do período de docência desses alunos-professores. Conforme já mencionado, o tema do projeto era música, porém um estudante não gostava. Lilian e Vicente, então, descobriram que o aluno gostava de jogos, mais especificamente *video-games*. No artigo dos alunos-professores transparece como, para eles, esse estudante da escola de educação básica foi relevante para a prática docente.

Figura 23 – Artigo de Lilian e Vicente

We faced some challenges from the very first day of our practicum. The first one was presented to us in our first class: one student said he did not like music at all. After talking to him, we found out he really liked video games, so we let him make his fanzine about his favorite game. Because of this, some activities and handouts had to be adapted to fit into this student's fanzine theme.

Fonte: Registrada pela autora.

Figura 24 – Conclusão do artigo de Lilian e Vicente

Conclusions

Working with something students liked and were familiar with proved to be a very good choice. It was much easier to get them talk and participate when they could relate to the themes being discussed. Even the student who did not like music was always interested and engaged in the classes. His fanzine was done with a lot of commitment. This is something quite noteworthy, since he is a student who is usually complained about by some of their teachers.

Fonte: Registrada pela autora.

As Figuras 23 e 24 retratam segmentos dos relatórios finais de Lilian e Vicente que foram publicados na revista da instituição. Em dois momentos distintos do texto, na introdução e na conclusão, os alunos-professores tratam sobre o caso do estudante que não gostava do tema do projeto. Embora os alunos-professores Lilian e Vicente não mencionem no seu artigo que essa foi uma sugestão da professora orientadora Mara, os dados desta tese apontam que foi com base em um conselho da professora de Estágio de Inglês I que os alunos-professores fizeram mudanças em seu projeto e, assim, atenderam às necessidades desse estudante da educação básica. O artigo de Lilian e Vicente, publicado na revista da instituição, é mais um indicativo de que as orientações com as professoras orientadoras fomentam mudanças na prática, nos conhecimentos e nas atitudes dos alunos-professores, o que contribui com o desenvolvimento profissional dos participantes dessas turmas.

O artigo para a revista é um tópico recorrente nas práticas sociais das duas turmas de Estágio de Inglês I. Os alunos-professores não só têm contato com os relatos ao longo do semestre letivo, como também produzem um artigo no final do ECS. Assim, a escrita do artigo pode ser considerada uma produção que concretiza as experiências dos alunos nas práticas sociais dessas CoPs. No próximo capítulo, retomo as perguntas de pesquisa a fim de discutir os dados analisados nesta tese.

5 RETOMANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA

Embora diferentes, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. (FREIRE, 2015).

Nesta pesquisa, debruçei-me sobre o tema da formação de professores de inglês no estágio curricular supervisionado. Iniciei esta tese com uma revisão de literatura, na qual apresentei estudos que tratam sobre formação de professores (IMBERNÓN, 2011; NÓVOA, 1995; 2009; PERRENOUD, 2002; TARDIF, 2014; ZEICHNER, 2008; ZEICHNER; LISTON, 2014), formação docente no estágio curricular (PIMENTA E LIMA; 2012), orientação de professores iniciantes (COPLAND, 2008; STRONG; BARON, 2004; WARING, 2017), bem como apresentei o arcabouço teórico da Aprendizagem Situada, proposto por Lave e Wenger (1991).

A fim de descrever as orientações no estágio, conduzi uma pesquisa qualitativa interpretativa (ERICKSON, 1990; MASON, 1996) de orientação etnográfica (HAMMERSLEY; ATKINSON, 2007), na qual acompanhei durante doze semanas os encontros de duas professoras orientadoras de estágio docente de língua inglesa com seus alunos-professores. Além dos dados provenientes das aulas presenciais e das reuniões de orientação das professoras com suas turmas, este estudo também contou com artefatos produzidos pelos participantes e entrevistas semiestruturadas com os alunos-professores, os quais foram apresentados e analisados no capítulo quatro desta tese.

A fim de responder à questão geral deste estudo – o que é fazer uma aula de estágio no contexto investigado? –, neste capítulo, apresento a discussão dos dados a partir dos desdobramentos dessa pergunta.

5.1 DE QUE MANEIRA O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO ESTÁ ESTRUTURADO NO CONTEXTO DA PESQUISA?

Retomando o que foi exposto no capítulo analítico, no contexto investigado, os alunos-professores participaram semanalmente das aulas presenciais na IES e, paralelamente a isso, observaram entre cinco a dez horas-aula de uma escola de educação básica para, então, lecionar vinte-horas aula nessa turma observada. No caso desta pesquisa, as aulas observadas fornecem subsídios para que os alunos-professores pudessem elaborar um projeto e, posteriormente, desenvolvê-lo na turma observada. Isso foi ilustrado nos Excertos de 3, 4, 5 e 8, nos quais as professoras orientadoras Mara e Luiza conversam com os alunos-professores sobre as

orientações e os projetos planejados.

Os achados do período de observação, nesta tese, se diferem do estudo de Biazi, Gimenez e Stutz (2011), que identificaram, em seu estudo, que a observação no ECS de língua inglesa tinha como papel principal a avaliação da prática do professor da escola. No caso desta pesquisa, nas duas turmas investigadas, os alunos-professores estavam alinhados com a PEPT (HERNÁNDEZ, 2014), na qual os interesses dos estudantes das escolas de educação básica e a própria comunidade deles são levados em consideração no planejamento do projeto. Logo, o período de observação foi essencial para que os alunos-professores pudessem identificar as características e as preferências da turma, bem como conhecer a comunidade escolar, as instalações e os recursos da instituição a fim de elaborar o projeto e os planos de aula, levando em conta o aluno e o contexto escolar.

Em relação ao período de regência das vinte horas na escola de educação básica, era esperado que as professoras orientadoras fizessem uma visita à escola e observassem uma aula do aluno-professor. Essa observação era seguida por uma reunião de *feedback* pós-observação, que poderia ocorrer na escola ou na universidade.

No caso do curso de Letras na IES investigada, os alunos-professores tinham aulas presenciais semanais, nas quais podiam: (i) desenvolver tarefas e planos de aula; (ii) discutir textos teóricos; (iii) conversar com os colegas sobre situações que estavam vivenciando, bem como sobre as tarefas e os projetos planejados; (iv) escrever e apresentar os relatórios finais orais e escritos; e (v) compartilhar espaços de encontros individuais (formais e informais) com as professoras orientadoras.

Levando isso em consideração, os resultados do estudo conduzido nesta tese indicam que as aulas presenciais semanais possibilitaram um acompanhamento de perto por parte dos orientadores, bem como propiciaram um engajamento mútuo entre os alunos-professores. As interações entre os participantes promoveram momentos de reflexão-sobre-a-prática (SCHÖN, 1983; 2000), tanto olhando retrospectivamente para as ações desempenhadas pelos alunos-professores na prática (reflexão retrospectiva), quanto mirando planejamentos futuros (reflexão prospectiva). (PERRENOUD, 2002).

Ainda nas aulas presenciais, o período que antecedeu a etapa de regência contou com aulas destinadas à discussão de projetos e com um *workshop* sobre elaboração de tarefa ministrado pela professora Mara. Considerando que os alunos-professores estavam iniciando o período de regência e o perfil das turmas, as iniciativas das professoras orientadoras estão alinhadas com possíveis necessidades com que os alunos-professores podem se deparar ao iniciar o período de docência.

Em relação ao perfil dos participantes desta pesquisa, dos 19 participantes, nove (Alan, Cecília, Jorge, Manuela, Ana Luiza, Lilian, Luana, Robson e Vicente) tinham pouca ou nenhuma experiência docente anterior ao estágio curricular supervisionado. Cabe destacar, ainda, que seis alunos-professores (Jorge, Thamires, Fabiana, Karolyn, Mara Cássia e Renato) tinham experiência prévia docente em cursos de idiomas.

Após esse período de introdução à Pedagogia de Projetos e à elaboração de tarefas, as aulas presenciais vão ganhando maior complexidade. À medida que os alunos-professores iniciam o período de regência, os assuntos discutidos nas aulas presenciais com a turma e nos encontros individuais com as professoras orientadoras giram em torno das situações vivenciadas pelos alunos-professores na prática. As Vinhetas Narrativas 1 e 10 demonstraram que as aulas presenciais se relacionam estreitamente com o período que os alunos-professores estão vivenciando nas escolas de educação básica.

Na primeira, a professora orientadora Mara exibiu para a turma um vídeo que é o produto final de um antigo aluno da turma de Estágio de Inglês. A partir desse vídeo, solicita que os alunos-professores reflitam sobre as etapas que antecederam o produto final. Na segunda, a tarefa para a aula era a leitura do capítulo três do livro de Scrivener, que trata sobre gerenciamento de sala de aula. A professora Luiza deixa transparecer em seu discurso que a leitura desse texto faz mais sentido nessa etapa do estágio devido ao período de regência, “it's a very important text (.) right? ã: for you who have already started teaching (.) ã: because now it makes sense”.

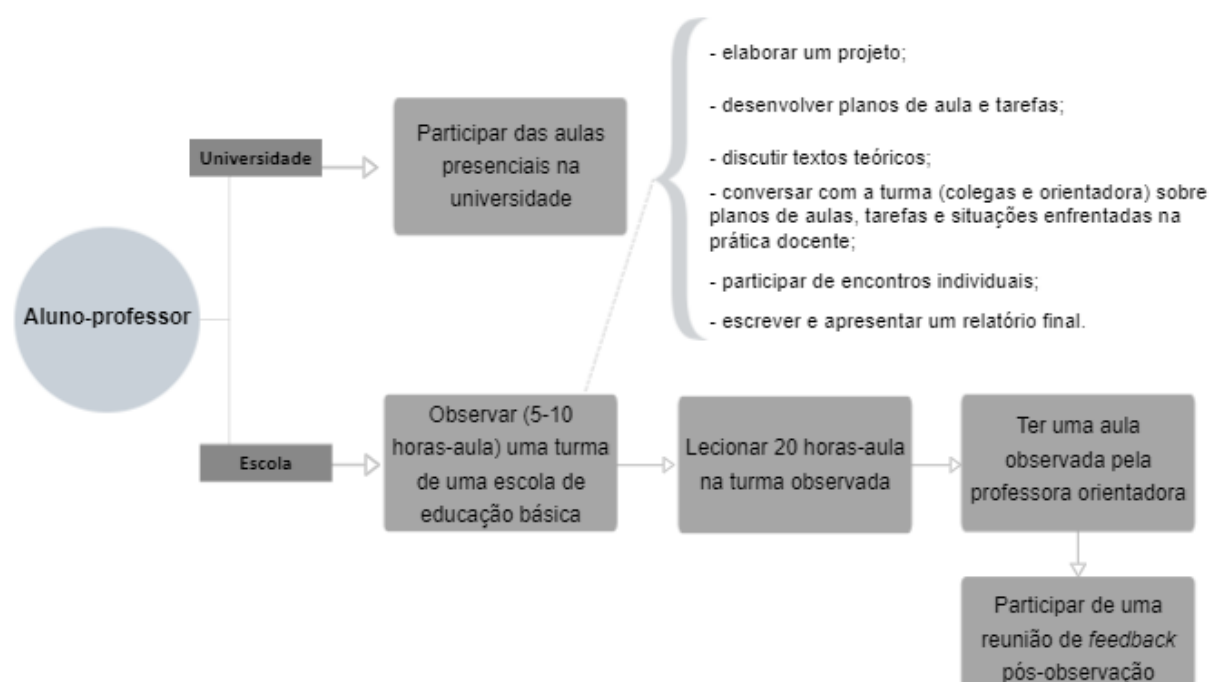
Ainda nas aulas presenciais, no decorrer do semestre letivo, os alunos-professores foram expostos aos artigos da revista da instituição. Não só liam os artigos publicados por antigos alunos-professores de estágio de inglês na revista, como também eram incentivados a adaptar ideias de projetos e tarefas. Essas iniciativas das professoras orientadoras contribuíram para que os alunos-professores tivessem contato com as práticas dos antigos alunos e, ainda, familiarizaram as turmas com o gênero discursivo que eles deveriam escrever no final do semestre. Ao se aproximarem do término do semestre, os alunos-professores concluem o período de 20 horas-aula de regência e iniciam a escrita dos relatórios finais escrito e oral. O relatório oral foi apresentado para os colegas no último dia de aula presencial de todo o grupo.

O relatório escrito, por sua vez, foi compartilhado com as professoras orientadoras, porém o documento pode se projetar para fora do espaço da sala de aula, uma vez que os alunos-professores escreveram seus artigos com base nas diretrizes da Seção “Relatos de prática de ensino” da revista da instituição e foram convidados a submeter seus textos. Até o final da escrita desta tese, nove alunos-professores publicaram seus artigos na revista. Esses resultados

estão alinhados com Garcez e Schlatter (2017), que tratam sobre o professor-autor-formador. Para os autores, o educador da linguagem é um formador quando assume o protagonismo da sua formação e da de seus colegas por meio de relatos da prática.

A Figura 25 sintetiza como o semestre nas duas turmas sob análise estava organizado, bem como demonstra que essa organização estava intrinsecamente relacionada com a prática dos alunos-professores na escola de educação básica.

Figura 25 – Estrutura das aulas das turmas de Estágio de Inglês I



Fonte: Elaborada pela autora.

Como pode ser observado na Figura 25, o semestre nas duas turmas de ECS investigadas girou em torno das necessidades dos alunos-professores. O período de observação de uma turma na escola de educação básica contribuiu com a elaboração de um projeto. O período de regência, por sua vez, nutriu as aulas presenciais na IES. A estrutura das turmas de Estágio de Inglês I está de acordo com Pérez Gómez (1995), que afirma que a prática deve ser o início e a chegada na formação docente.

Cabe, ainda, destacar que o passo a passo gradual que era solicitado no projeto dos alunos-professores pode ser observado na prática das professoras orientadoras, que percorreram um caminho de preparação dos alunos-professores para a regência, exemplificando a PEPT e a elaboração de tarefas e planos de aula, o acompanhamento deles e, por fim, a retomada com os relatórios finais. Em suma, podemos afirmar que a organização do ECS nessas turmas favoreceu

a articulação entre teoria, prática e reflexão.

5.2 QUAIS SÃO OS ASSUNTOS TRATADOS E COMO EMERGEM AS ORIENTAÇÕES NESSAS TURMAS?

Observamos na análise apresentada no Capítulo 4, que houve uma mudança progressiva nos assuntos abordados. No primeiro encontro individual, a maioria dos alunos-professores já havia definido a escola e iniciado o período de observação. Nessa reunião, as professoras orientaram a elaboração do projeto e solicitaram que os alunos-professores que iriam lecionar na próxima semana elaborassem a primeira aula. Após o início do período de regência, os assuntos se voltaram para situações que os alunos-professores estavam vivenciando na prática. A Figura 26 apresenta os tópicos abordados nas orientações.

Figura 26 – Assuntos abordados nas orientações



Fonte: Elaborada pela autora.

Todos os assuntos identificados pertencem ao trabalho prático do professor, o que é algo que o estágio busca propiciar. Levando isso em consideração, na Figura 26, os círculos mais próximos ao círculo da Prática referem-se aos assuntos que foram tratados explicitamente ao

longo das orientações, ao passo que os mais afastados dizem respeito aos tópicos que foram tangenciados no discurso das professoras orientadoras. A dimensão dos círculos está proporcionalmente relacionada com a frequência que esses assuntos eram abordados nas orientações.

Dessa forma, o tópico mais recorrente nessas interações foi o gerenciamento de sala de aula, que se ramificou em: falta de interesse e engajamento dos estudantes, comportamento inadequado dos estudantes durante as aulas e com os próprios alunos-professores, faltas recorrentes dos estudantes e descompasso no término das tarefas. Em seguida, coincidiram os assuntos de uso de quadro e uso de língua inglesa.

O uso do quadro tinha relação com a escrita das instruções e da agenda do dia, enquanto o uso da língua inglesa referia-se à tentativa de inserir mais a língua durante as aulas e à redução gradual do uso da língua portuguesa nos *handouts* e nas aulas. Logo após, está a elaboração de tarefas e planos de aula, que trata sobre o acompanhamento do planejamento dos documentos por parte das professoras. Por fim, têm-se os tópicos de (falta de) ensino de gramática e desenvolvimento de projetos e tarefas na sala de aula.

O Excerto 12 aborda claramente a perspectiva de ensino de gramática. Nessa interação, os participantes, Luiza e Alan, conversavam sobre o produto final, quando Alan retoma a questão dos conteúdos gramaticais (linha 224). Nos turnos de fala do aluno-professor, ele demonstra querer partir do ponto gramatical para, então, definir o gênero discursivo que será utilizado no projeto. Contudo, a professora orientadora Luiza ressalta que a gramática deve ser usada a favor da produção final (linhas 225-229 e 231), demonstrando um distanciamento em relação à valorização do ensino de estruturas linguísticas descontextualizadas. Nessa interação, fica evidente que a professora se distancia da noção do uso do texto como pretexto para trabalhar um aspecto gramatical. Em vez disso, Luiza sugere o uso do texto como objeto de estudo em que os alunos-professores podem discutir com os estudantes as características do gênero discursivo, isto é, onde ele circula, o interlocutor, etc. Dessa forma, ao questionar o entendimento de ensino de gramática do aluno-professor, Luiza apresenta uma outra maneira de ensinar gramática na aula de língua inglesa.

Nos dados desta tese, alguns assuntos foram tangenciados. O processo de escrita e reescrita foi mencionado pelas professoras vagamente em algumas orientações individuais, especialmente no primeiro encontro individual, e também em algumas aulas presenciais. Ainda, em algumas orientações, as professoras abordaram o uso de textos autênticos como uma maneira de inserir os estudantes em práticas sociais. Por fim, o assunto sobre ensino e aprendizagem de inglês na educação básica teve uma relação com o tópico de ensino de inglês

como língua franca.

Na Vinheta Narrativa 2, por exemplo, a professora orientadora Mara menciona que as alunas-professoras devem associar o ensino de inglês com a vida dos estudantes da escola básica: “you have to connect the language to their lives because they're public school kids and sometimes they think English is not for them why do I want to learn English? I will never go to the United States but it's not only for going to the United States it's for your life”. A fala da orientadora subjaz a noção de inglês como língua franca discutida em El Kadri e Gimenez (2013), Gimenez (2015) e Leffa (2008). Em outras palavras, para as professoras orientadoras Mara e Luiza, o ensino de inglês deve ser significativo para os estudantes e partir do que eles já sabem para, então, ampliar o seu repertório.

Nas orientações, alguns assuntos apareceram especificamente no discurso das professoras orientadoras, como é o caso do tópico “uso do quadro”. Outros, no entanto, emergiram no discurso dos alunos-professores como dúvidas que eles demonstravam ter, o que é sintetizado na Figura 27.

Figura 27 – Dúvidas que os alunos-professores demonstraram ter

| GERENCIAMENTO DE SALA DE AULA | USO DE INGLÊS | ELABORAÇÃO DE PROJETO, TAREFAS E AVALIAÇÕES | DESENVOLVIMENTO DO PROJETO E DAS TAREFAS EM AULA |
|--|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Como lidar com: <ul style="list-style-type: none"> - Falta de interesse/engajamento dos estudantes; - Início e término da aula e/ou da tarefa; - Comportamento inadequado dos estudantes; - Faltas recorrentes; - Descompasso dos estudantes no término das tarefas. | <ul style="list-style-type: none"> • Como utilizar mais a língua inglesa em sala de aula; • Como trabalhar com gramática. | <ul style="list-style-type: none"> • Como elaborar: <ul style="list-style-type: none"> - o projeto; - o produto final; - as tarefas; - as avaliações. | <ul style="list-style-type: none"> • Como colocar em prática o projeto e as atividades levando em consideração as situações inesperadas que emergem na prática. |

Fonte: Elaborada pela autora.

As dúvidas que emergiram recorrentemente na fala dos alunos-professores tinham relação com gerenciamento de sala de aula. No Excerto 10, a aluna-professora Lilian diz para

a professora orientadora Mara que a parte mais difícil é fazer os estudantes prestarem atenção nas instruções no início da tarefa. Já no Excerto 11, a mesma aluna-professora comenta com Mara que se sentiu mal por ter forçado a participação de um estudante ao falar que a atividade valia nota.

Nesses dois casos, é o convite à participação da professora orientadora que propicia um espaço interacional para que os alunos-professores possam comentar sobre as suas dúvidas. Na Vinheta Narrativa 10, a partir de uma leitura programada para a aula, Jorge comenta que está enfrentando uma situação problemática com uma estudante que se recusa a trabalhar em grupo. A fala do aluno-professor é motivada pelos questionamentos de Luiza ao propor uma articulação entre o texto teórico com a prática docente: “okay- so: why don't you start saying what ã: what called- what attracted- what drew your attention in the text? (.) okay? what was new? what have you (thought) about when you read the text?”.

Ao contrário desses casos, nos quais as dúvidas emergem a partir de um convite à participação das professoras, em algumas interações não há um convite à participação, mas os alunos-professores deixam implícito que estão com dúvidas ao narrar uma situação enfrentada, como é o caso do Excerto 8 e da Vinheta Narrativa 4. No Excerto 8, a aluna-professora Manuela diz para a professora orientadora Luiza que está com dúvida sobre como elaborar o produto final: “e eu to um pouco (.) desorientada porque eu não sei bem o que eu quero fazer com eles assim tipo (.) trabalho final e tal”.

Na Vinheta Narrativa 4, o assunto “uso de inglês” em sala de aula emerge a partir de uma preocupação de Jorge por estarem utilizando muito pouco o idioma em sala de aula. Em contraste com essas orientações, há outras nas quais os alunos-professores deixam claro que não sabem como lidar com determinada situação, como é o caso da Vinheta Narrativa 5 e do Excerto 9. Na Vinheta Narrativa 5, Thamires questiona a professora orientadora Luiza se ela ainda pode fazer uma encenação do livro *The phantom of the Opera*, tendo em vista a mudança do uso do livro para o filme.

De maneira similar, no Excerto 9, também não há um convite à participação por parte da orientadora Mara, porém Luana sente-se autorizada a abordar uma dúvida. A aluna-professora conta para Mara que a professora titular da escola solicitou que eles elaborassem uma prova com a turma e declara que ela e a sua dupla Renato não sabem como fazer isso.

A partir da análise de dados, identifiquei que, nessas turmas investigadas, quatro categorias de orientação emergiram, a saber: orientação a distância; orientação em grupo; *feedback* pós-observação de aula; e encontro individual. A seguir, na Figura 28, descrevo os

quatro tipos de orientação e como eles se organizaram ao longo do semestre.

Figura 28 – Tipos de orientação nas turmas de Estágio de Inglês I



Fonte: Elaborada pela autora.

- Orientação a distância:

No início do semestre, as duas professoras orientadoras criaram pastas no Google Drive para cada aluno-professor ou dupla que estava lecionando em docência compartilhada. As professoras solicitaram que eles postassem seus projetos, suas tarefas e seus planos de aula para que pudessem fazer sugestões e comentários nesses documentos. Apesar de o acompanhamento ter ocorrido majoritariamente nas aulas presenciais, algumas orientações ocorreram a distância.

As orientações a distância ocorreram, em sua grande maioria, na turma da professora orientadora Mara, que lembrava, durante as aulas presenciais, que os alunos-professores deveriam avisá-la quando tivessem postado os documentos. Ainda que fossem feitas correções gramaticais, essas não eram problematizadas pela professora orientadora nos comentários. Conforme apresentado nas Figuras 17 e 18, Mara faz comentários relacionados aos projetos e às tarefas.

No caso da Figura 17, a professora orientadora questiona se as alunas-professoras Mara Cássia e Luana Graziela realizariam duas tarefas em uma única aula. No dia seguinte, Luana Graziela responde e, posteriormente, a professora marca o comentário da aluna-professora como resolvido, revelando que ela respondeu ao seu questionamento.

Já na Figura 18, não há uma interação entre os participantes, a citar, a professora Mara e os alunos-professores Lilian e Vicente. Mara faz uma sugestão no plano de aula de Lilian e Vicente, recomendando que eles envolvessem mais os estudantes da educação básica na tarefa. Assim como em outros momentos de interação com a turma, na orientação a distância a professora orientadora não só faz a recomendação, “you could involve them more in the task by putting them in the shoes of an organizer of a real event”, mas também explicita como os alunos-professores podem colocar em prática a sugestão dada por ela: “imagine that your team was hired to organize the next ((name of a very popular music festival in the state omitted)) edition. Organize the lineup for the two days of the festival”.

No caso das turmas observadas, a orientação a distância desempenhou um papel importante, pois os alunos-professores poderiam receber apoio das professoras orientadoras antes de lecionar. Embora não possamos afirmar que todas as sugestões das professoras foram colocadas em prática, na Vinheta Narrativa 3, Mara questiona se Lilian e Vicente realizaram alguma mudança na tarefa com base nos comentários dela, “did you change anything in your task? because I’ve made some comments”, e Vicente afirma que eles mudaram algumas coisas: “yeah (.) we changed some things”.

Esse dado é representativo, já que, por um lado, revela que as orientações das professoras, mesmo que a distância, oportunizam que os alunos-professores aprendam a partir da prática deles para a própria prática e, por outro lado, reforça que os alunos-professores têm os seus próprios saberes e, assim, podem ponderar se e como querem levar a cabo a sugestão da professora em seu contexto de regência. Esse resultado indica que as orientações das professoras se opõem ao modelo da racionalidade técnica, visto que os alunos-professores têm espaço para analisar as sugestões dos professores nos projetos, nas tarefas e nos planos de aula e as recomendações das professoras partem da prática de cada aluno-professor.

- Orientação em grupo:

Ao longo do semestre, entre as aulas que tinham como foco os encontros individuais, as professoras proporcionaram momentos durante a aula presencial para que os alunos-professores pudessem tratar sobre a sua prática, tanto em relação a problemas enfrentados quanto para tirar dúvidas sobre tarefas e planos de aula. Na turma da professora Mara, esses momentos ficaram conhecidos como *Therapy time* e eram mais formais, pois faziam parte do planejamento da aula (Vinheta Narrativa 3). Em contrapartida, na turma da professora orientadora Luiza, emergiam dos próprios alunos-professores (Vinheta Narrativa 10).

As orientações em grupo tiveram um papel central no arranjo dessas turmas, pois, ao contrário das orientações a distância e das orientações individuais, nas quais a orientação partia majoritariamente das professoras, nessas orientações os colegas também davam sugestões e comentários.

- *Feedback* pós-observação de aula:

No decorrer das vinte horas-aula que os alunos-professores deveriam lecionar na escola de educação básica, as professoras orientadoras fizeram uma visita para assistir a uma aula de cada aluno-professor. Nessas visitas, as professoras observaram aspectos relacionados à prática, a citar: se o professor era pontual; se as tarefas estavam relacionadas ao projeto; como era o gerenciamento de sala de aula; e quais eram as atitudes do professor (impostação da voz, expressão corporal, movimentação pela sala de aula). Após realizarem essa visita, as professoras conversaram com os alunos-professores em reuniões de *feedback* pós-observação, que foram realizadas na escola de educação básica, imediatamente após a observação, ou na universidade, em um dia de aula presencial.

Antes de iniciar as observações, a professora Mara apresentou recorrentemente a rubrica que ela utilizava para fazer anotações durante a visita e, posteriormente, dar *feedback*. Ela retomava essa *rubric* não só nas aulas presenciais em grupo, mas também nos encontros individuais formais. No caso da professora orientadora Luiza, as anotações eram feitas em um caderno a partir do que ela observava durante a aula e, *a posteriori*, discutia esses aspectos anotados com cada aluno-professor. Apesar de elas terem maneiras diferentes de sistematizar as anotações provenientes da observação, a análise de dados revelou que a organização geral da reunião de *feedback* pós-observação das duas professoras, apresentada no Quadro 17, era semelhante.

Das dez reuniões registradas, oito iniciaram com as professoras orientadoras, solicitando que os alunos-professores comentassem sobre a aula observada, o que também foi identificado na Fase 1 do estudo conduzido por Copland (2008). Ainda na Fase 1 das reuniões de *feedback* pós-observação desta tese, mostrei que todas as interações com a professora orientadora Mara contavam com um momento para falar sobre a agenda da interação. Isso foi ilustrado na interação da professora com os alunos-professores Ana Luiza e Cristine (Excerto 14), na qual Mara informou que apresentaria os aspectos positivos e as sugestões para uma próxima experiência docente.

A Fase 2, identificada nos dados desta tese, ocorreu nas dez reuniões gravadas nesta pesquisa. As professoras orientadoras iniciaram com os aspectos positivos observados, que poderiam ter relação com a aula, o *handout* das tarefas e/ou as atitudes dos alunos-professores. Em seguida, ofereceram sugestões para os alunos-professores, que sempre eram seguidas de explicações sobre como colocar em prática essas recomendações.

Em contraste com os dados de Copland (2008), que apontou que, na Fase 3, os formadores forneciam pontos positivos e negativos, nos dados desta tese, não foram observadas críticas referentes à aula dos alunos-professores por parte das orientadoras, mas somente pontos positivos e sugestões em relação a aspectos observados por elas. Esse achado é consistente com o novo papel do professor orientador discutido por Chamberlin (2000), de acordo com o qual o professor orientador é um facilitador, e não um avaliador.

A Fase 3, descrita no Quadro 17, está parcialmente alinhada com a Fase 5, descrita por Copland (2008). Nos dados desta tese, as orientadoras não trataram sobre pontos negativos e, por isso, as fraquezas das aulas não foram resgatadas no final da interação. Ainda na Fase 3, em algumas orientações, as professoras questionaram se os alunos-professores gostariam de fazer comentários e, por fim, retomaram os aspectos positivos e/ou as sugestões propostas ao longo da interação.

- Encontros individuais informais:

Ao longo do semestre, algumas situações inesperadas surgiam a partir da prática dos alunos-professores nas escolas de educação básica e, por isso, eles procuravam as professoras orientadoras para conversar. Nesta pesquisa, intitulei esses momentos de “encontros individuais informais” por emergirem a partir de necessidades dos alunos-professores e por não estarem oficializados no programa das turmas. Ao longo da geração de dados, registrei três interações desse tipo entre a professora orientadora Mara e as duplas Cristine e Ana Luiza, e Luana e Renato; e a professora orientadora Luiza com a dupla Betina e Joseane.

Ainda que, neste estudo, apenas três encontros individuais informais tenham sido registrados, a interação apresentada no Excerto 9 entre a professora orientadora Mara e os alunos-professores Luana e Renato demonstrou como esses encontros se organizaram. Ao longo da conversa dos participantes, identificamos que os alunos-professores podem definir a agenda da interação, bem como expor seus problemas, opiniões e dúvidas. Cabe destacar que muitas dúvidas e situações inesperadas surgiram ao longo da prática e as aulas presenciais possibilitaram um contato próximo com as professoras, permitindo que os alunos-professores pudessem conversar com elas não apenas nas orientações programadas no cronograma das

turmas.

- Encontros individuais formais:

No programa das duas turmas de ECS, as professoras orientadoras destinaram algumas datas das aulas presenciais para atender os alunos-professores individualmente. Esses encontros foram considerados formais, visto que estavam institucionalizados no cronograma das duas turmas de Estágio de Inglês I. Conforme a Figura 29, a turma de Mara teve três encontros individuais (12 de abril, 24 de maio e 21 de junho), enquanto que a turma de Luiza teve quatro (12 de abril, 10 e 31 de maio e 12 de julho). Inicialmente, na turma de Luiza, estavam programados três encontros. Contudo, a professora optou por incluir o atendimento no dia 12 de julho para realizar as reuniões de *feedback* pós-observação com Thamires, Cecília e Jorge e revisar os relatórios finais escritos juntamente com os alunos-professores.

Figura 29 – Encontros individuais planejados nos programas das turmas de Estágio de Inglês I



Fonte: Elaborada pela autora.

Como pode ser observado na Figura acima, o primeiro encontro individual ocorreu no mesmo dia nas duas turmas, 12 de abril, e aconteceu durante o período de observação da turma da escola de educação básica por parte dos alunos-professores. Ademais, identifiquei que a organização desses eventos foi distinta. Na turma da professora Mara, cada aluno-professor selecionou uma faixa de horário específica (Figuras 13 e 14) para conversar com a orientadora. Já, na turma da professora Luiza, os alunos-professores receberam uma tarefa para realizar na mesma sala em que ela conversava individualmente com os alunos-professores (Fotografia 2).

A forma como aconteceram os encontros individuais da turma de Luiza sugere que atender os alunos-professores individualmente ao mesmo tempo em que os outros alunos-professores estão presentes, mesmo que realizando outras tarefas, propiciou maior engajamento

da turma na orientação e, até certo ponto, com os projetos dos colegas. Uma evidência disso é o que podemos ver na Vinheta Narrativa 12, na qual Joseane e Cecília se sentiram autorizadas a fazer sugestões para o projeto de Alan e Vanessa.

Ainda em relação a esse atendimento, identifiquei uma organização geral nas interações com a professora orientadora Mara. A orientação iniciava com uma abertura; logo após, seguia com a contextualização da turma, da escola e dos períodos semanais e com uma sondagem se os alunos-professores já haviam iniciado ou concluído o período de observação. Em seguida, os interagentes discutiram as ideias iniciais do projeto.

Em algumas interações, nesse momento, a professora solicitava mais informações relacionadas à contextualização a fim de tecer comentários ajustados à realidade a que os alunos-professores estavam inseridos durante o estágio. Posteriormente, a professora orientadora explicava como os alunos-professores deveriam preencher o documento referente ao planejamento do projeto.⁸⁶

Por fim, havia um fechamento da interação. Cabe destacar que ainda foram encontradas outras duas etapas nessas interações, a saber: o momento de discutir se a professora titular havia solicitado que os alunos-professores lecionassem sobre algum ponto gramatical específico; e a criação de uma pasta no Google Drive com o nome dos alunos-professores (em que postariam todos os documentos elaborados para que as professoras orientadoras pudessem dar *feedback*).

Nas interações registradas nesta tese, as perguntas feitas pelas professoras orientadoras se distanciaram da sequência IRA (SINCLAIR; COULTHARD, 1992), pois, na sequencialidade da interação, identificamos que elas desconheciam as informações solicitadas e não fizeram avaliações sobre as respostas dos alunos-professores, o que contribuiu com a construção conjunta de conhecimento dos participantes. Podemos especular que as professoras não utilizam a sequência IRA para criar um ambiente colaborativo e promover a discussão, o que coaduna com os objetivos da disciplina, que busca trazer a reflexão para o centro da formação de professores.

No primeiro encontro individual, Luiza abordou tópicos semelhantes aos de Mara. Contudo, não identifiquei uma organização geral nessas orientações. Os dados deste primeiro encontro individual demonstraram que essas interações contribuíram para que os alunos-professores pudessem organizar e estruturar os projetos, mesmo que, posteriormente, fizessem mudanças devido a situações que emergiram durante a prática – a citar, falta de gerenciamento de tempo, desmotivação dos estudantes e cancelamento de aulas por parte da escola.

⁸⁶ Disponível no Anexo A, p. 242.

Essas interações se alinham ao Modelo de Transformação de Conhecimento, proposto por Cochran-Smith e Paris (RICHTER, 2013), uma vez que o relacionamento entre as professoras orientadoras e os alunos-professores era colaborativo e os participantes construíam conjuntamente o conhecimento, mais especificamente nessas interações, a construção mútua sobre trabalhar com a pedagogia de projetos.

Retomando a Figura 29, os outros encontros individuais foram realizados quando os alunos-professores já haviam iniciado o período de regência. Dessa forma, de acordo com os dados desta tese, essas orientações giraram em torno de assuntos que emergiram na prática, o que corrobora a noção de Pérez Gómez (1995) sobre a prática ser o ponto de partida e de chegada na formação de professores. Esses encontros individuais que ocorreram durante o período de prática se assemelham com o Modelo de Mentoria Educativa proposto por Feiman-Nemser (2001) e discutido em Richter e colaboradores (2013), visto que os alunos-professores podem aprender a partir da e pela prática, bem como recebem elogios e exemplos concretos de como enfrentar situações na prática.

Em todas as orientações apresentadas nesta pergunta de pesquisa, a saber, a orientação a distância, em grupo, *feedback* pós-observação, encontro individual (formal e informal), verifiquei que as interações estavam alinhadas com a noção de profissional prático reflexivo proposta por Schön (1983; 2000). Isto é, as orientações das professoras demonstraram como elas se orientaram para as situações de ensino vivenciadas pelos alunos-professores como únicas, complexas e que não seriam solucionadas com uma técnica mecânica que poderia ser aplicada em qualquer contexto. (CELANI, 2008; NÓVOA, 1995; PÉREZ GÓMEZ, 1995).

No caso das orientações descritas nesta pesquisa, os alunos-professores, conjuntamente com as professoras orientadoras, refletiram não só sobre suas ações docentes a fim de pensar sobre possíveis mudanças – reflexão retrospectiva (PERRENOUD, 2002) –, como também sobre situações futuras – reflexão prospectiva. (PERRENOUD, 2002).

Nos dados desta tese, as dúvidas dos alunos-professores estavam relacionadas com a prática docente, mais especificamente sobre gerenciamento de sala de aula. Além disso, identificamos que, nos momentos de orientação analisados, os alunos-professores expuseram suas dúvidas, mesmo sem receberem um convite à participação por parte das orientadoras. Uma explicação possível para isso pode ser o relacionamento colaborativo (e não de avaliadoras) que as professoras orientadoras estabeleceram com os alunos-professores, no qual o conhecimento sobre o fazer docente era construído conjuntamente. Outra possível causa pode ser o fato de essas turmas se configurarem como Comunidades de Prática.

5.3 COMO OCORRE A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS-PROFESSORES NESSAS COPS? ESSAS PARTICIPAÇÕES SÃO LEGITIMADAS? SE SIM, COMO?

Na Seção 4.3, foram apresentados apenas os dados da turma da professora orientadora Luiza por serem representativos e sustentarem uma linha argumentativa. Com base nos três critérios que caracterizam um grupo como uma CoP, podemos afirmar que a turma de Estágio de Inglês I pode ser caracterizada como uma CoP, pois os participantes estavam mutuamente engajados com um empreendimento em comum e compartilharam repertórios (a citar, histórias de sala de aula, experiências, ferramentas e dinâmicas).

Levando isso em consideração, podemos afirmar que a participação dos alunos-professores foi legitimada nessas CoPs e isso foi possível não só pela participação ratificada pela professora orientadora e pelos outros membros, mas também por terem tido acesso às práticas sociais que ocorriam no grupo. Nessa CoP, o papel da professora foi de extrema relevância para legitimar a participação dos alunos-professores e isso ficou evidente nas ações dos membros.

Primeiramente, os alunos-professores demonstraram se orientar para ela como a participante que poderia autorizar as contribuições, e ela sempre permitiu que eles colaborassem. Em segundo lugar, em muitas interações, a oferta de ajuda da professora partia de uma sugestão de um aluno-professor, demonstrando que ela validava as contribuições feitas por eles. Conforme os dados revelaram, nessas CoPs, saber pedir e oferecer ajuda e sugestões era mais importante do que ter todas as respostas para as situações enfrentadas.

O deslocamento de participante periférico legitimado para participante pleno se dá por meio da participação gradual desses alunos-professores nas práticas dessa CoP. Ao longo do semestre, observamos que a participação dos alunos-professores aumentou em complexidade e engajamento e a escrita do relatório final concretizou as experiências vividas nessas comunidades e projetou as aprendizagens para outras CoPs.

Neste capítulo, foram discutidos os desdobramentos da questão principal desta pesquisa. No próximo capítulo, retomarei essa questão e apresentarei limitações deste estudo e possíveis encaminhamentos para trabalhos futuros.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É essencial estimular a produção escrita e divulgá-la. Só a publicação revela o prestígio social da profissão e a formalização de um saber profissional docente. Sempre me espantei com o fato de haver tantos textos teóricos e metodológicos sobre ensino e Pedagogia e tão poucos descrevendo práticas concretas. Se queremos renovar a profissão e as estratégias de formação temos de dar visibilidade às práticas. Isso começa no período de estágio e continua por toda a vida. (NÓVOA, 2001).

Voltamos ao questionamento principal que norteou este estudo: o que é fazer uma aula de estágio no contexto investigado? Ao longo da análise de dados, identificou-se que as orientações ocorreram durante todo o semestre, tanto nas aulas presenciais quanto nas aulas a distância. Constatamos que as orientações eram formais, quando institucionalizadas pelas professoras, e informais, quando iniciadas a partir de uma demanda dos alunos-professores. Ademais, os dados demonstraram que todos os assuntos orientados tinham relação com o trabalho prático do professor.

No contexto investigado, as professoras orientadoras são facilitadoras. Isso pode ser observado, por exemplo, nos Excertos 10 e 11 e nas Vinhetas Narrativas 5 e 8, nos quais se pode constatar que auxiliam os alunos-professores a elaborar uma avaliação, a organizar o início das tarefas, a evitar que os estudantes da escola tenham tempo sobrando no final das tarefas e a fazer adaptações nos projetos. Ademais, as Vinhetas Narrativas 8, 9 e 10 demonstram como as professoras Mara e Luiza promoveram um ambiente colaborativo durante todas as aulas de Estágio de Inglês I, pautado na reflexão e na construção conjunta de conhecimento, de modo que todos os participantes eram reconhecidos como detentores de conhecimentos múltiplos que poderiam contribuir com as práticas sociais dessas CoPs.

Nas orientações analisadas, fica evidente uma preocupação por parte das professoras Luiza e Mara em reafirmar aspectos positivos da prática, dos projetos e/ou das tarefas dos alunos-professores, e isso é visível, por exemplo, nas reuniões de *feedback* pós-observação, Excertos 15, 17 e 19, nas quais as professoras orientadoras fazem sugestões, mas também elogiam os alunos-professores. Esse achado é consistente com um dos aspectos apresentados no Modelo de Mentoria Educativa proposto por Feiman-Nemser (2001).

Os dados desta tese revelaram que, nas turmas de Estágio de Inglês I pesquisadas, não só o acompanhamento próximo por parte das professoras orientadoras, mas também (e principalmente) a maneira como elas interagiram com os alunos-professores propiciaram a formação docente deles. Em outras palavras, nessas turmas, atitudes como fazer convites à participação, pensar em soluções para situações enfrentadas na prática dos alunos-professores a partir do contexto deles, evitar o uso da sequência IRA, ter um relacionamento colaborativo

(e não avaliativo), no qual o conhecimento é construído em conjunto, bem como fornecer exemplos concretos de como levar a cabo as sugestões, contribuiram com a formação docente dos participantes.

No entanto, identifiquei que, além das orientações das professoras, outro aspecto que contribuiu com a formação desses alunos-professores foi o fato de estarem inseridos em uma CoP, na qual todos os membros estavam mutuamente engajados com as práticas desse grupo. Isto é, todos os participantes das turmas estavam engajados em aprender a dar aula nas escolas de educação básica, planejar projetos, tarefas e planos de aula e elaborar seus relatórios finais. Ademais, os achados desta tese revelam que as aprendizagens dos alunos-professores durante o estágio são utilizadas em outros contextos de trabalho, o que corrobora com a ideia de que a participação deles nessa CoP contribuiu com o seu desenvolvimento profissional.

Os dados desta tese revelam a centralidade que uma turma pode ter na formação de futuros professores. Conforme apresentado na Seção 4.3,⁸⁷ os membros das turmas de Estágio de Inglês I tinham a sua participação legitimada tanto pelas professoras orientadoras quanto pelos alunos-professores, o que refletiu na maneira como eles interagem nas aulas. Em outras palavras, independente do grau de expertise, as interações nessas turmas eram espaços colaborativos em que os participantes podiam dar e receber ajuda.

Retomando os Modelos de Mentoria apresentados no Quadro 4,⁸⁸ identificamos que as orientações das professoras estão alinhadas aos Modelos de Mentoria de Transformação de Conhecimento, propostos por Cochran-Smith e Paris, e ao Modelo de Mentoria Educativa, descrito por Feiman-Nemser. Nesse Quadro, também é descrito o Modelo de Mentoria Convencional, no qual o professor iniciante é considerado um recipiente de conhecimentos e o professor veterano, o especialista.

Além disso, esse Modelo de mentoria foca na adaptação do professor iniciante ao novo ambiente escolar, o aconselhamento técnico e o suporte emocional. Os dados desta pesquisa se distanciam e se assemelham a esse Modelo. Se distanciam, pois as professoras orientadoras não eram consideradas as únicas especialistas, visto que os alunos-professores também demonstraram ter conhecimentos e esses saberes eram referendados não só pelas formadoras, mas também pelos outros colegas. Se aproximam, pois, nesta tese, fica evidente que as professoras orientadoras também fazem um acompanhamento emocional e de adaptação ao novo ambiente escolar e isso não teve nenhuma relação com um aconselhamento técnico, visto

⁸⁷ P. 182.

⁸⁸ P. 52.

que todas as situações eram tratadas como únicas, complexas e analisadas a partir do contexto em que emergiram.

Os resultados aqui obtidos evidenciam que as práticas nessa CoP promovem a formação desses alunos-professores. Embora não exista apenas um único modelo de orientação adequado para todos os contextos de formação de professores, esta pesquisa demonstrou que algumas práticas das professoras foram bem-sucedidas, pois fomentaram o desenvolvimento profissional dos discentes participantes deste estudo. Ao longo da análise de dados, demonstramos que os momentos de orientação das formadoras trouxeram mudanças positivas nos conhecimentos, na prática e nas atitudes dos alunos-professores. Levando em consideração essas boas práticas e os resultados no desenvolvimento desses futuros professores, proponho um modelo de orientação para a formação de professores.

Quadro 18 – Modelo de orientação na formação de professores

| | |
|---|---|
| <p>Modelo de orientação na formação de professores</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Propiciar um relacionamento colaborativo, no qual o conhecimento é coconstruído pelo professor orientador e alunos-professores; ● Oferecer apoio emocional e ajuda com a adaptação ao ambiente escolar; ● Fazer convites à participação; ● Fornecer exemplos concretos de como colocar em prática sugestões; ● Refletir sobre as situações enfrentadas pelos alunos-professores a partir dos contextos de ensino em que eles estão inseridos. |
|---|---|

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando os dados desta tese, podemos transpor a noção de iniciativas eficazes de formação continuada de professores discutida por Moriconi e colaboradoras (2017) para o contexto de formação inicial de professores. Há evidências de que a participação dos alunos-professores nessas turmas provocou uma mudança neles, isto é, os participantes desta pesquisa revelaram que seus conhecimentos, suas práticas e atitudes profissionais estão diferentes por terem participado do Estágio de Inglês I, e, até certo ponto, demonstram que isso repercute nos estudantes das escolas de educação básica (como foi o caso do estudante citado pelos alunos-professores Lilian e Vicente). Logo, as ações eficazes na formação de professores são similares no contexto de formação inicial e continuada.

Ainda, o relatório final que concerne à escrita de um artigo com base nas diretrizes da revista da instituição foi um tópico recorrente nas práticas sociais das duas turmas de Estágio de Inglês I. Os alunos-professores tiveram contato com os artigos publicados por antigos alunos-professores ao longo do semestre letivo, bem como produziram um relato no final do

ECS. A escrita do artigo, nesse contexto, foi uma produção que materializou as experiências dos alunos nas práticas sociais dessas CoPs. Conforme apresentado, até o final da escrita desta tese, nove alunos-professores publicaram seus artigos na revista.

Por meio dos relatórios finais, esses alunos-professores atuaram como formadores de seus pares ao publicarem seus projetos, aprendizados e reflexões para espaços fora das turmas de Estágio de Inglês I, assumindo a identidade de professores-autores-formadores. (SCHLATTER; GARCEZ, 2017). Ademais, a revista também exerceu um papel de orientação, visto que os alunos-professores puderam utilizar os artigos lidos como modelos para os seus relatórios finais e também usaram os textos como norte para pensar sobre os seus projetos e as suas tarefas.

Por fim, uma questão que emergiu a partir da análise dos dados e requer maior atenção é o fato de que os alunos-professores foram solicitados a desenvolver um Projeto de Trabalho e demonstraram não estar preparados para isso. Desse modo, os licenciandos poderiam ter mais oportunidades ao longo do curso de Letras de, enquanto alunos, vivenciarem a Pedagogia de Projetos, e, enquanto professores em formação, elaborarem e discutirem projetos antes de chegarem ao ECS.

Uma das limitações deste trabalho foi não ter realizado as entrevistas com as professoras orientadoras, mesmo que esse momento estivesse previsto no TCLE. Dessa forma, as percepções delas foram apenas apresentadas a partir das interações que tiveram com os alunos-professores.

Apesar de o acompanhamento dos professores da escola concedente não ter sido analisado, observei que alguns supervisores acompanhavam os alunos-professores, dando *feedback* das aulas e das tarefas desenvolvidas, bem como duas supervisoras participaram da reunião de *feedback* pós-observação. Em vista disso, um estudo acerca das interações entre professor supervisor e alunos-professores, verificando quais são as trocas e as aprendizagens, poderia contribuir com a discussão de formação de professores no ECS.

Ainda em relação a pesquisas futuras, nesta tese, não analisei de que maneira a docência compartilhada contribuiu com a formação dos alunos-professores participantes desta pesquisa. No entanto, percebi que a docência compartilhada pode ter sido um aspecto relevante no desenvolvimento profissional desses participantes, pois as vantagens de trabalhar com um colega vieram à tona nos discursos dos alunos-professores durante as entrevistas semiestruturadas e em alguns encontros individuais com as professoras orientadoras. Isso vai ao encontro da visão de autores como Ngo e Nguyen (2019), de acordo com a qual a formação de professores deve ser um processo colaborativo, não isolado e não individual. Logo, explorar

a docência compartilhada no ECS pode ser um tema frutífero para futuros estudos.

Esperamos que, com esta pesquisa, tenhamos contribuído com os estudos sobre formação de professores ao descrever e analisar as interações em duas turmas de estágio curricular supervisionado. Ainda que os dados desta pesquisa sejam provenientes do ECS específico de língua inglesa, os resultados encontrados aqui podem contribuir com a formação inicial de professores no ECS de diferentes licenciaturas. Acreditamos que pudemos auxiliar professores e formadores a melhor compreender como as práticas sociais desse contexto podem contribuir com o desenvolvimento profissional do futuro professor, bem como permitir que esse aluno-professor assuma a identidade de professor-autor-formador.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, N. B. *et al.* Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. **Educação em Perspectiva**, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan./jun. 2013.

BARBOSA, M. C. S. Por que voltamos a falar e a trabalhar com a Pedagogia de Projetos?. **Projeto – Revista de Educação: Projetos de trabalho**, v. 3, n. 4, p. 8-13, 2004.

BERNARD, H. R. **Research methods in anthropology: qualitative and quantitative approaches**. 4. ed. Oxford: AltaMira Press, 2006.

BIAZI, T. M.; GIMENEZ, T.; STUTZ, L. O Papel da Observação de Aulas Durante o Estágio Supervisionado de Inglês. **SIGNUM: Estud. Ling.**, n. 14, p. 57-78, 2011.

BIZON, A. C. **Narrando o Exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: A construção de territorialidades em tempos de internacionalização**. 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2013.

BRASIL. **CNE/CP 28/2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 7 mar. 2019.

BRASIL. **CNE/CP 9/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

BRASIL. **Decreto 87.497, de 18 de agosto de 1982**. Regulamenta a Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D87497.htm>. Acesso em: 7 fev. 2018.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del1190.htm>. Acesso em: 7 fev. 2018.

BRASIL. **Lei 452, de 5 de julho de 1937**. Organiza a Universidade do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1930-1949/L0452.htm>. Acesso em: 7 fev. 2018.

BRASIL. **Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm>. Acesso em: 09 jan. 2018.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 7 fev. 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 21/2001.** Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_212001.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em 7 fev. 2018.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 7 fev. 2018.

BUSHER, H.; et. al. Student teachers' views of practicums (teacher training placements) in Turkish and English contexts: a comparative study. **Compare: A Journal of Comparative and International Education**, v. 45, n. 3, p. 445-466, 2015.

CARDOSO, P. C. S. **The myth of nativity:** a case study on how identities are co-constructed in a language classroom. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2011.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão?. In: LEFFA, V. J. **O professor de línguas estrangeiras:** construindo a profissão. 2. ed., Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 23-43.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social.** Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 57-67.

CHAMBERLIN, C. R. TESL Degree Candidates' Perceptions of Trust in Supervisors. **TESOL Quarterly**, v. 34, n. 4, p. 653-673, 2000.

CLAYMAN, S.; GILL, V. T. Conversation Analysis. In: GEE, J.; HANDFORD, M. **The Routledge Handbook of Discourse Analysis.** Oxford: Routledge, 2012.

COPLAND, F. Deconstructing the discourse: understanding the feedback event. In: GARTON, S.; RICHARDS, K. **Professional encounters in TESOL:** discourses of teachers in training. Basingstoke: Palgrave, 2008, p. 5-23.

COPLAND, F.; CREESE, A. (Eds). **Linguistic Ethnography:** Collecting, Analysing and Presenting Data. London: Sage Publications, 2015.

COPLAND, F.; MA, G.; MANN; S. Reflecting in and on post-observation feedback in initial teacher training on certificate courses. **English Language Teacher Education and Development (ELTED)**, v. 12, p. 14-23, 2009.

CYRINO, M.; NETO, S. S. Interventoria: uma proposta para o acompanhamento de estagiários de pedagogia. **Formação docente**, v. 05, n. 08, p. 136-152, 2013.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspec. Dial.: Rev. Educ. Soc.**, v. 1, n. 1, p. 34-42, 2014.

_____. E. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem**, n. 15, p. 82-98, 2007.

DREY, R. F.; GUIMARÃES, A. M. M. Reflexões sobre a formação inicial e a constituição da profissionalidade docente. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 32, n. 1, p. 23-44, 2016.

DURANTI, A. *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

EL KADRI; M. S.; GIMENEZ, T. Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 35, n. 2, p. 125-133, 2013.

ERICKSON, F. Qualitative methods. In: LINN, R. L.; ERICKSON, F. (Orgs.). **Quantitative methods**. New York: Macmillan, 1990. p. 75-194.

ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FABRIS, E. H.; OLIVEIRA, S. Pibid e as aprendizagens sobre a docência na relação universidade e escola. **Linhas Críticas**, v.19, n. 39, p. 429-448, 2013.

FARIAS, I. M. S.; ROCHA, C. C. T. PIBID: uma política de formação docente inovadora?. **Revista Cocar**, v. 6, n. 11, p. 41-49, 2012.

FARRELL, T. S. C. Classroom observation. In: FARRELL, T. S. C. *Reflective language teaching: From research to practice*. London: Continuum, 2007, p. 133-147.

_____. Reflecting on Reflective Practice: (re)visiting Dewey and Schön. **TESOL Journal**, p. 7-16, 2012.

FEIMAN-NEMSER, S. Helping novices learn to teach lessons from an exemplary support teacher. **Journal of Teacher Education**, v. 52, n. 1, p. 17-30, 2001.

FELDKERCHER, N. **O estágio na formação de professores presencial e a distância: a experiência do curso de Matemática da UFPel**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

FELÍCIO, H. M. S. *et al.* O PIBID na ótica dos licenciandos: possibilidades e limites no desenvolvimento do programa. **Educação**, v. 39, n. 2, mai./ago., p. 339-352, 2014.

FETTERMAN, D.M. *Ethnography: step-by-step*. 3ª ed. California: Sage, 2010.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 51 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GARCEZ, P. M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Calidoscópico**, v. 4, n. 1, p. 66-80, 2006.

GARCEZ, P. M.; SCHLATTER, M. Professores-autores-formadores: Princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. In: MATEUS, E.; TONELLI, J. R. A. (orgs.). **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blucher, 2017, p. 13-36.

GARCEZ, P. M.; SCHULZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **DELTA**, n. 31, p. 1-34, 2015.

GATBONTON, E. Looking beyond teachers' classroom behaviour: Novice and experienced ESL teachers' pedagogical knowledge. **Language Teaching Research**, v. 12, n. 2, p. 161-182, 2008.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, out-dez, p. 1355-1379, 2010.

GIMENEZ, T. Caminhos e descaminhos: A pesquisa na formação de professores de língua estrangeira. **The ESP**, v. 19, n. 2, p. 257-271, 1998.

_____. Renomeando o inglês e formando professores de uma língua global. **Estudos linguísticos e literários**, n. 52, p. 73-93, 2015.

GIMENEZ, T.; ARRUDA, N. I. L.; LUVUZARI, L. H. Procedimentos reflexivos na formação de professores: Uma análise de propostas recentes. **Intercâmbio**, v. 13, p. 1-5, 2004.

GIMENEZ, T.; CRISTOVÃO, V. L. L. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, n. 2, p. 85-95, 2004.

GIMENEZ, T.; RAMOS, S. G. M. Planejamento e implementação de curso online como atividade de estágio curricular na área de inglês. **Ilha do Desterro**, n. 66, p. 101-131, 2014.

GONZATTI, S. E. M.; VITÓRIA, M. I. C. Formação de professores: algumas significações do Pibid como política pública. **Revista Cocar**, v. 7, n. 14, p. 34-42, 2013.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Ethnography: Principles in Practice**. 3. ed. Routledge: London, 2007.

HEATH, S. B.; STREET, B. V. **On ethnography: approaches to language and literacy research**. New York: Teachers College Press, 2008.

HERNÁNDEZ, F. Entrevista com o Professor Fernando Hernández. **Bem Legal**, v. 4, n. 1, 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/revistabemlegal/edicoes-antiores/no_1_2014/entrevista-com-o-professor-fernando-hernandez>. Acesso em: 7 jan. 2020.

_____. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

HOBSON, A. J. *et al.* Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. **Teaching and Teacher Education**, v. 25, p. 207-216, 2009.

IMBÉRNON, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 15 fev. 2021.

JARDILINO, J. R. L.; BARBOSA, N. F. M. Formação inicial e estágio: uma reflexão sobre o conceito de "professor-reflexivo". **Revista Diálogo Educacional**, v. 12, n. 37, p. 763-781, 2012.

JAY, J. K.; JOHNSON, K. L. Johnson Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. **Teaching and Teacher Education**, v. 18, p. 73-85, 2002.

JOHNSON, K. E. **Second language teacher education: a sociocultural perspective**. Routledge: New York, 2009.

JORDÃO, R. S. **Tutoria e pesquisa-ação no estágio supervisionado: contribuições para a formação de professores de biologia**. 2005. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

JUNG, N. M. Procedimentos metodológicos. In: JUNG, N. M. **A (re)produção de identidades sociais: na comunidade e na escola**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2009, p. 69-87.

KARIMI, M. N.; NOROUZI, M. Scaffolding teacher cognition: Changes in novice L2 teachers' pedagogical knowledge base through expert mentoring initiatives. **System**, v. 65, p. 38-48, 2017.

LAVE, J. Aprendizagem como/na prática. **Horizontes Antropológicos**, n. 44, p. 37-47, 2015.

_____. Teaching, as learning, in Practice. **Mind, Culture, and Activity**, v. 3, n. 3, p. 149-164, 1996.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: Legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (org). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2 ed. Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 353-376.

LIBERALI, F. C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. 1999. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MALINOWSKI, B. K. **Argonautas do pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da Aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia**. 2 ed. São Paulo: Abril cultural, 1978.

MANN, S.; WALSH, S. RP or 'RIP': A critical perspective on reflective practice **Applied Linguistics Review**, v. 4, n. 2, p. 291-315, 2013.

MASON, J. **Qualitative researching**. Londres: Sage, 1996.

MCNAMARA, D. The influence of student teachers' tutors and mentors upon their classroom practice: an exploratory study. **Teaching & Teacher Education**, v. 11, n. 1, p. 51-61, 1995.

NGUYEN, H. T. M; NGO, N. T. H. Learning to reflect through peer mentoring in a TESOL practicum. **English Language Teaching journal**, v. 72, n. 2, p. 187-198, 2018.

MORICONI, G. M.; *et al.* **Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências**. São Paulo: FCC, 2017.

MOTTIN, L. P.; CARDOSO, P. C. S. Análise da Política Educacional de Estágio no Curso de Letras-ínglês em duas Universidades pela Abordagem do Ciclo de Políticas. **Cadernos de resumos do 12º CBLA: transitando e transpondo (n)a linguística aplicada**. FINARDI, K. R.; ALMEIDA, C. S.; AMORIM, G. B. (orgs). Vitória, ES: UFES, Programa de Pós-graduação em Linguística, 371p., 2019. Disponível em: <https://blog.ufes.br/kyriafinardi/files/2020/05/caderno_CBLA_vf1_compressed-1.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote. 1995. p. 15-33.

_____. "Professor se forma na escola". Entrevista cedida a Paola Gentile. **Nova Escola**. 01 mai. 2001. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>>. Acesso em: 04 mar. 2020.

_____. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, M. G. O PIBID-FAE/UFMG e os processos de significação da prática docente. **RBPG**, supl. 2, v. 8, p. 469-485, 2012.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como

profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIETRI, E. A formação do professor entre a academia e a escola: o estágio supervisionado e o ensino de língua portuguesa. In: MATEUS, E.; TONELLI, J. R. A. **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blucher, 2017, p. 99-116.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAUSCH, R. B.; FRANTZ, M. J. Contribuições do PIBID à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 8, n. 2, p. 620-641, 2013.

REICHMANN, C. L. A professora regente disse que aprendeu muito: a voz do outro e o trabalho do professor iniciante no estágio. **Raído**, v.8 , n.15, p. 33-44, 2014.

_____. Práticas de letramento docente no estágio supervisionado de letras estrangeiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 4, p. 933-954, 2012.

RIBEIRO, F. B. Etnografias a jato. In: SCHUCH, P., VIEIRA, M. S.; PETERS, R. (Orgs.). **Experiências, dilemas e desafios do fazer etnográfico contemporâneo**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010, p. 85-88.

RICHARDS, J. C. Towards reflective teaching. **The Teacher Trainer**, 1991. Disponível em: <<https://goo.gl/Mssqkp>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

RICHTER, D. *et al.* How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. **Teaching and Teacher Education**, v. 36, p. 166-177, 2013.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico (org.). **Referencial Curricular do Rio Grande do Sul – Lições do Rio Grande: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Língua portuguesa e literatura – Língua estrangeira moderna**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 2009. v. 1.

SABOTA, B. Entre o querer e o fazer: considerações sobre a formação universitária. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n.1, p. 65-79, 2010.

SALDAÑA, J. **The Coding Manual for Qualitative Researchers**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2009.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês**. Erechim: Edelbra, 2012.

_____. Relatos de prática: com a palavra, o professor-autor-formador. **Na ponta do lápis**, n. 29, p. 12-19, 2017.

SCHNACK, C. M. *et al.* Transcrição de fala: do evento real à representação escrita. **Entrelinhas**, 2 (2), 2005.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 77-91.

_____. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

SILVA, B. C. “**É na creche que se aprende a ir pra escola**”: um estudo sobre as orientações de letramento das crianças em uma creche comunitária na periferia de Porto Alegre. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SINCLAIR, J.; COULTHARD, M. Towards an analysis of discourse. In: COULTHARD, M. **Advances in Spoken Discourse Analysis**. Londres: Routledge, 1992, p. 1-34.

STRONG, M.; BARON, W. An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: suggestions and responses. **Teaching and Teacher Education**, v. 20, p. 47-57, 2004.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TONELLI, J. R. A. Contextos (In)Explorados no Estágio Supervisionado nas Licenciaturas em Letras/Inglês: o lugar da observação de aulas nos dizeres de alunos-mestres. **SIGNUM: Estudos da linguagem**, v. 19, n. 2, p. 35-65, 2016.

VÁSQUEZ, C. “Very carefully managed”: advice and suggestions in post-observation meetings. **Linguistics and Education**, v. 15, p. 33-58, 2004.

VIAL, A. P. S. 2017. “**Um Everest que eu vou ter que atravessar**”: formação de professores para o ensino de inglês acadêmico no Programa Idiomas sem Fronteiras. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. **SIGNUM: Estudos da linguagem**, n. 15, p. 457-480, 2012.

VILLEGAS-REIMERS, E. Teacher professional development: an international review of the literature. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning, 2003.

VILLELA, M. M. **Construindo entendimentos sobre a formação docente a partir de reuniões de orientação de estágio: um caminho exploratório**. 2012. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

VONK, J. H. C. Mentoring beginning teachers: mentor knowledge and skills. **Mentoring**, v. 1, n. 1, p. 31-41, 1993.

WALSH, S.; MANN, S. Doing reflective practice: a data-led way forward. **ELT Journal**, v. 69, n. 4, p. 351-362, 2015.

WARING, H. Z. Two Mentor Practices that Generate Teacher Reflection without Explicit Solicitations: Some Preliminary Considerations. **RELC Journal**, v. 44, n. 1, p. 103-119, 2017.

WELP, A. K. S.; VIAL, A. P. S. Currículo com base em projetos pedagógicos: relato de uma experiência na educação superior. **Revista Entrelinhas**, v. 10, n. 2, p. 230-254, 2016.

WENGER, Etienne. **Communities of Practice**. New York: Cambridge University Press, 1998.

WENGER-TRAYNER, E. & B. **Communities of practice a brief introduction**. p. 1-8. 2015.

ZEICHER, K. M.; LISTON, D. P. **Reflective teaching: an introduction**. 2. ed. New York: Routledge, 2014.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.

_____. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 115-138.

ANEXO A - DOCUMENTO *PROJECT PLANNING*

Project Planning

After having observed the classes of the group you are going to teach, prepare an overview of the project you are going to develop. Below there is a plan for every class you are teaching. Fill it in with your ideas. It does not have to be very detailed at this point. In the space provided for the first class, there is an example to guide you. Later on, you will have to detail a classplan with the description of the activities you are planning and the tasks, handouts and materials you are using in each class.

| Teacher(s): School: Group: Number of classes: Theme of the Project: Structural Genres: Final product: | | |
|--|---|------------------------|
| Class #date | Activities to be developed | Materials needed |
| Class # 1 April 25th | Introduction of the theme. Discussion about the topics to be approached and presentation of Project plan. | Handouts, datashow etc |
| Class # 2 | | |
| Class # 3 | | |
| Class # 4 | | |
| Class # 5 | | |
| Class # 6 | | |
| Class # 7 | | |
| Class # 8 | | |
| Class # 9 | | |
| Class # 10 | | |

ANEXO B - RUBRICA DE FEEDBACK DE OBSERVAÇÃO DA PROFESSORA ORIENTADORA MARA

Teacher Observation Feedback Form

Teachers' names:

Date:

| 1. Organization and Preparation of classes | Not applicable | Yes | No | Partially |
|---|----------------|-----|----|-----------|
| 1.1 Does the class seem well prepared? (Are the materials ready? Do the tasks run smoothly?) | | | | |
| 1.2 Do the activities further the overall goals of the project? (Is the purpose of the activities clear? Does it connect with the main goals and previous class?) | | | | |
| 1.3 Is the teacher punctual? (Does the class start and finish on time?) | | | | |
| 2. Classroom Management | | | | |
| 2.1 Is the beginning of the class engaging? | | | | |
| 2.2 Are students encouraged to ask questions and do they receive satisfactory explanations? | | | | |
| 2.3 Does the teacher provide examples for explanations? | | | | |
| 2.4 Are all students encouraged to speak and not just the most outgoing ones? (Does the teacher use different strategies to have all students speaking, e.g. pair work, group work?) | | | | |
| 2.5 Is Teacher Talking Time reasonable? | | | | |
| 2.7 Does the teacher have the control of the class? | | | | |
| 2.8 Are discipline problems dealt reasonably? | | | | |
| 2.9 Are instructions to the tasks clear? | | | | |
| 2.10 Are models provided for the accomplishment of the task? | | | | |
| 2.11 Does the teacher encourage the use of English during students' interactions? | | | | |
| 2.12 Is preparation for completion of tasks done smoothly? (Organization of group/pair work) | | | | |
| 2.13 Is the monitoring of the task done properly? | | | | |
| 2.14 Does the teacher wrap up the class at the end? | | | | |
| 3. Overall Comments and recommendations: | | | | |

Fonte: Registrada pela autora.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ALUNO-PROFESSOR



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Programa de Pós-Graduação em Letras
Instituto de Letras – sala 219 – Campus do Vale
Av. Bento Gonçalves, 9500, Porto Alegre, RS – (51) 3308-7081



TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – ALUNOS

Projeto: Momentos de orientação no estágio curricular supervisionado em língua inglesa

Convidamos você a participar da pesquisa “Momentos de orientação no estágio curricular supervisionado em língua inglesa”, a ser realizado na [REDACTED]. O objetivo desta pesquisa é descrever e analisar os momentos de formação nas disciplinas de [REDACTED].

A sua participação nesta pesquisa consiste na gravação em áudio, vídeo e registro fotográfico: i) das suas aulas presenciais de estágio curricular supervisionado; ii) dos encontros de orientação; iii) das sessões de visionamento com entrevista semiestruturada, com duração estimada de uma hora, que ocorrerá no decorrer da pesquisa em local e horário previamente combinados com você; e iv) análise documental. Os dados gerados serão gravados para posteriormente serem transcritos e analisados.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na tese da discente Paula Cortezi Schefer Cardoso, podendo ser publicados em produções científicas, oficinas de formação de professores, ou outras formas de divulgação. Os dados gerados ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora principal e, após o término do estudo, serão arquivados por, no mínimo, dez anos.

Assumimos os participantes como interlocutores ao longo da pesquisa, e buscamos, assim, contribuir com a prática reflexiva tanto do professor formador quanto do professor em formação.

Os riscos envolvendo esta pesquisa são: cansaço ao responder a entrevista, aborrecimento e/ou constrangimento com o teor das perguntas da entrevista e possível percepção de avaliação na disciplina de estágio. No sentido de proteger sua identidade, comprometemo-nos a utilizar nomes fictícios ao nos referirmos a sua pessoa ou a qualquer outra informação que possa servir para identificá-lo(a). Você pode recusar-se a participar das gravações a qualquer momento, bem como você tem o direito de desistir de participar da entrevista ou optar por não responder a determinada pergunta e isso não acarretará em nenhum tipo de penalização ou constrangimento. Pode inclusive retirar sua participação na pesquisa depois das gravações, e esses dados, então, serão desconsiderados.

Sua participação neste estudo é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração, bem como você não terá nenhum tipo de despesa ao participar deste estudo.

- Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. As dúvidas com relação a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ou os direitos do participante da pesquisa podem ser esclarecidos com:

Comitê de Ética em Pesquisa/UFRGS
Prédio da Reitoria – 2º andar – Campus Central
Av. Paulo Gama, 110 – 90040-060 – Porto Alegre, RS
Telefone: (51) 3308- 3738
E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

- Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos sobre o estudo, ou se acreditar que algum prejuízo pode ser causado por sua participação no estudo, por favor, entre em contato com:

Profa. Dra. Simone Sarmento
Prédio Administrativo do Instituto de Letras – Sala 219 – Campus do Vale
Av. Bento Gonçalves, 9500 – 91501-000 – Porto Alegre, RS
Telefone: [REDACTED]
E-mail: [REDACTED]

Eu, _____, portador(a) do Documento de Identidade número _____, fui informado(a) dos objetivos da presente pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Data: ____/____/____.

Assinatura do participante

Gratas por sua participação,

Paula Cortezi Schefer Cardoso (Doutoranda-PPG/Letras)

Simone Sarmento (Professora Ph.D.-PPG/Letras)

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSORA ORIENTADORA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Programa de Pós-Graduação em Letras
Instituto de Letras – sala 219 – Campus do Vale
Av. Bento Gonçalves, 9500, Porto Alegre, RS – (51) 3308-7081



TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – PROFESSORES

Projeto: Momentos de orientação no estágio curricular supervisionado em língua inglesa

Convidamos você a participar da pesquisa “Momentos de orientação no estágio curricular supervisionado em língua inglesa”, a ser realizado na [REDACTED]. O objetivo desta pesquisa é descrever e analisar os momentos de formação nas disciplinas de [REDACTED].

A sua participação nesta pesquisa consiste na gravação em áudio, vídeo e registro fotográfico: i) das suas aulas presenciais de estágio curricular supervisionado; ii) dos encontros de orientação; iii) da entrevista semiestruturada, com duração estimada de trinta minutos, que ocorrerá no decorrer da pesquisa em local e horário previamente combinados com você; e iv) análise documental. Os dados gerados serão gravados para posteriormente serem transcritos e analisados.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na tese da discente Paula Cortezi Schefer Cardoso, podendo ser publicados em produções científicas, oficinas de formação de professores, ou outras formas de divulgação. Os dados gerados ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora principal e, após o término do estudo, serão arquivados por, no mínimo, dez anos.

Assumimos os participantes como interlocutores ao longo da pesquisa, e buscamos, assim, contribuir com a prática reflexiva tanto do professor formador quanto do professor em formação.

Os riscos envolvendo esta pesquisa são: cansaço ao responder a entrevista, aborrecimento e/ou constrangimento com o teor das perguntas da entrevista e possível percepção de ter seu trabalho criticado. No sentido de proteger sua identidade, comprometemo-nos a utilizar nomes fictícios ao nos referirmos a sua pessoa ou a qualquer outra informação que possa servir para identificá-lo(a). Você pode recusar-se a participar das gravações a qualquer momento, bem como você tem o direito de desistir de participar da entrevista ou optar por não responder a determinada pergunta e isso não acarretará em nenhum tipo de penalização ou constrangimento. Pode inclusive retirar sua participação na pesquisa depois das gravações, e esses dados, então, serão desconsiderados.

Sua participação neste estudo é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração, bem como você não terá nenhum tipo de despesa ao participar deste estudo.

- Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. As dúvidas com relação a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ou os direitos do participante da pesquisa podem ser esclarecidos com:

Comitê de Ética em Pesquisa/UFRGS
Prédio da Reitoria – 2º andar – Campus Central
Av. Paulo Gama, 110 – 90040-060 – Porto Alegre, RS
Telefone: (51) 3308- 3738
E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

- Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos sobre o estudo, ou se acreditar que algum prejuízo pode ser causado por sua participação no estudo, por favor, entre em contato com:

Profa. Dra. Simone Sarmento
Prédio Administrativo do Instituto de Letras – Sala 219 – Campus do Vale
Av. Bento Gonçalves, 9500 – 91501-000 – Porto Alegre, RS
Telefone: [REDACTED]
E-mail: [REDACTED]

Eu, _____, portador(a) do Documento de Identidade número _____, fui informado(a) dos objetivos da presente pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Data: ____ / ____ / ____.

Assinatura do participante

Gratas por sua participação,

Paula Cortezi Schefer Cardoso (Doutoranda-PPG/Letras)

Simone Sarmento (Professora Ph.D.-PPG/Letras)

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Em que ano você ingressou no curso de Letras?
2. Qual sua habilitação?
4. Você já havia cursado outro curso antes desse? Qual? Por quanto tempo?
5. Você já tinha experiência docente antes de iniciar o estágio curricular supervisionado? Onde? Em qual contexto (por exemplo: curso de idiomas, aulas particulares etc)? Por quanto tempo?
6. Você já teve algum contato com escolas públicas antes do estágio? Em quais situações?
7. Você já lecionou em escolas de educação básica antes do estágio?
8. Quais foram os aspectos positivos do seu primeiro estágio?
9. Até que ponto você está diferente hoje do que era no início do semestre?
10. Como as reuniões com seu professor contribuíram com o seu desenvolvimento? Você aprendeu alguma coisa? O quê? Você poderia ilustrar isso com algum exemplo específico?
11. Você se lembra de alguma orientação (presencial ou *online*) da sua professora orientadora que te ajudou durante o estágio? Qual? De que maneira? Você poderia narrar algum fato concreto sobre essa experiência?
12. Além das reuniões com a professora orientadora, você aprendeu alguma coisa sobre ser professor, planejar aulas ou desenvolver um projeto com outro aluno-professor? Se sim, você poderia narrar uma situação específica?

APÊNDICE D - CONTROLE DOS DIÁRIOS DE CAMPO DAS AULAS PRESENCIAIS

| Nº de entrada | Data | Turma e local que eu estava presente | Resumo da observação | Recursos de geração e registro de dados |
|---------------|------------------------|---|---|---|
| 01 | 05.04 (sexta-feira) | Professora Mara Laboratório do prédio de aulas | A aula da professora Mara contou com a presença de doze alunos-professores. A sequência de tarefas apresentadas pela orientadora culminou na tarefa final dos alunos-professores de produzirem um esboço de planejamento do projeto. Ela apresentou um vídeo que foi o produto final de um antigo aluno-professor de Estágio de Inglês. A professora construiu aos poucos com os alunos-professores como eles devem planejar um projeto. Além disso, a professora mostrou o vídeo “Pérolas da professora Imaculada”, a fim de ilustrar como o projeto deve ser adequado aos estudantes destinatários. | Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio e vídeo, e registro fotográfico. |
| 02 | 12.04 (sexta-feira) | Professora Mara Gabinete | A professora Mara fez atendimentos individuais com os alunos-professores. Nesse dia, ela solicitou informações sobre a escola, a turma e o projeto dos alunos-professores. Além disso, criou uma pasta para cada aluno-professor/duplas do estágio e pediu que eles fizessem o planejamento da primeira aula, pois muitos lecionariam nas próximas semanas. | Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio e vídeo, e registro fotográfico. |
| 03 | 26.04 (sexta-feira) | Professora Mara (turma da professora Luiza juntamente) Laboratório do prédio de aulas | A turma da professora orientadora Luiza juntou-se à turma da professora Mara. A aula foi dividida em dois momentos: (i) apresentação do <i>workshop</i> sobre elaboração de tarefas pela professora Mara; e (ii) planejamento dos projetos. No segundo momento da aula, a professora Mara conversou com algumas duplas. Ademais, três alunas-professoras da turma da professora orientadora Luiza, Manuela, Betina e Joseane, conversaram comigo sobre o planejamento dos seus projetos. | Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio e vídeo, e registro fotográfico. |
| 04 | 03.05 (sexta-feira) | Professora Luiza Sala de aula | Na turma da professora Luiza, os alunos-professores apresentaram seus projetos (a turma, a/o professor/a titular, o panorama de cada aula e o produto final). Os colegas e a professora orientadora deram muitas sugestões. Fiquei com a turma da professora Luiza até a aula dela acabar e, em seguida, fui para a aula da professora Mara. Na aula da professora Mara, os alunos-professores estavam concluindo uma tarefa do capítulo dois do livro de Scrivener, que trata sobre atividades em sala de aula. Os alunos-professores Luana e Vicente conversaram individualmente com a | Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio e vídeo, e registro fotográfico. |

| | | | | |
|----|------------------------|---|---|---|
| | | | professora depois que todos os colegas saíram. | |
| 05 | 10.05 (sexta-feira) | Professora Luiza Sala de aula | A professora Luiza realizou encontros individuais com a turma. A partir das 10 horas e 30 minutos, a turma de Mara teve a apresentação do projeto de dois alunos-professores do Estágio de Inglês I de 2018/1 e, por isso, Mara convidou a turma de Luiza para participar. Os alunos-professores participaram da apresentação e, aqueles que não haviam conversado com a professora orientadora, foram chamados durante a apresentação. | Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio e vídeo, e registro fotográfico. |
| 06 | 24.05 (sexta-feira) | Entre 9 horas e 9 horas e 45 minutos: Professora Luiza / Sala de aula Entre 10 horas e meio-dia: Professora Mara / Gabinete | A turma da professora Mara teve encontros individuais, porém iniciaram às 10 horas da manhã. Por isso, fiquei até 9 horas e 45 minutos na turma da professora Luiza. Na aula da professora Luiza, os alunos-professores discutiram o capítulo três do livro de Scrivener, que tratava sobre gerenciamento de sala de aula. | Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio e vídeo, e registro fotográfico. |
| 07 | 31.05 (sexta-feira) | Professora Luiza Laboratório do NEAD | A turma da professora Luiza teve encontros individuais. | Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio e vídeo, e registro fotográfico. |
| 08 | 07.06 (sexta-feira) | Professora Luiza Sala de aula | A turma da professora Luiza discutiu o capítulo nove do livro de Scrivener, que trata sobre as habilidades de fala e escrita. | Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio e vídeo, e registro fotográfico. |
| 09 | 21.06 (sexta-feira) | Entre 9 horas e 9 horas e 45 minutos: Professora Luiza / Sala de aula Entre 10 horas e meio-dia: Professora | Como estavam presentes na aula da professora Luiza apenas os alunos-professores Alan e Cecília, optamos por não registrar em vídeo a interação. Os três participantes conversaram sobre os tipos de avaliação. Fiquei na turma da professora Luiza até os encontros individuais da professora orientadora Mara iniciarem. | Anotações de campo, diário de campo e gravação em áudio e vídeo. |

| | | Mara / Gabinete | | |
|----|------------------------|---|---|--|
| 10 | 28.06 (sexta-feira) | Professora Mara (turma da professora Luiza juntamente) Laboratório do prédio de aulas | A turma da professora Luiza juntou-se a turma da professora Mara. As duas turmas tinham a mesma tarefa prevista: a preparação dos relatórios finais (oral e escrito). A professora Mara iniciou a aula explicando as diretrizes dos relatórios e estipulando uma data de entrega para a primeira versão do relatório escrito. Em seguida, deixou os alunos-professores trabalhando e conversou individualmente com alguns. Nesse dia, realizei as entrevistas semiestruturadas com os alunos-professores. | Anotações de campo, diário de campo e gravação em áudio e vídeo. |
| 11 | 05.07 (sexta-feira) | Professora Luiza Sala de aula | As duas turmas apresentaram os seus trabalhos finais orais. | Anotações de campo, diário de campo e gravação em áudio e vídeo. |
| 12 | 12.07 (sexta-feira) | Professora Luiza Gabinete | A professora orientadora Luiza atendeu os alunos-professores em reuniões individuais para conversar sobre o relatório final escrito dos alunos-professores. Tendo em vista que ela havia observado alguns alunos, mas não conseguiu realizar a reunião de <i>feedback</i> pós-observação, ela utilizou o encontro individual para dar <i>feedback</i> da aula observada. | Gravação em áudio. |