

Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania

Kleber Aparecido da Silva (org.)

EDITORA
UnB 



Universidade de Brasília

Reitora : Márcia Abrahão Moura
Vice-Reitor : Enrique Huelva

EDITORA



UnB

Diretora : Germana Henriques Pereira

Conselho editorial : Germana Henriques Pereira (Presidente)
: Ana Flávia Magalhães Pinto
: Andrey Rosenthal Schlee
: César Lignelli
: Fernando César Lima Leite
: Gabriela Neves Delgado
: Guilherme Sales Soares de Azevedo Melo
: Liliane de Almeida Maia
: Mônica Celeida Rabelo Nogueira
: Roberto Brandão Cavalcanti
: Sely Maria de Souza Costa

Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania

Kleber Aparecido da Silva (org.)

EDITORA
UnB 

Coordenação de produção editorial

Assistência editorial

Revisão

Projeto gráfico, diagramação e capa

Equipe editorial

Marília Carolina de Moraes Florindo

Lara Perpétuo dos Santos

Marina Ávila Birriel

Cláudia Dias

© 2018 Editora Universidade de Brasília

Direitos exclusivos para esta edição:

Editora Universidade de Brasília

Centro de Vivência, Bloco A - 2ª etapa, 1º andar.

Campus Darcy Ribeiro, Asa Norte, CEP: 70302-907.

Brasília, DF

Telefone: (61) 3035-4200

Site: www.editora.unb.br

E-mail: contatoeditora@unb.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser armazenada ou reproduzida por qualquer meio sem a autorização por escrito da Editora.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília

Heloiza Faustino dos Santos - CRB 1/1913

L755 Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania /
Kleber Aparecido da Silva (org.). – Brasília : Editora
Universidade de Brasília, 2022.
320 p. ; 23 cm.

ISBN 978-65-5846-133-3.

1. Línguas estrangeiras - Estudo e ensino. 2. Professores de línguas - Formação. 3. Cidadania. 4. Linguística aplicada. I. Silva, Kleber Aparecido da (org.).

CDU 81'243



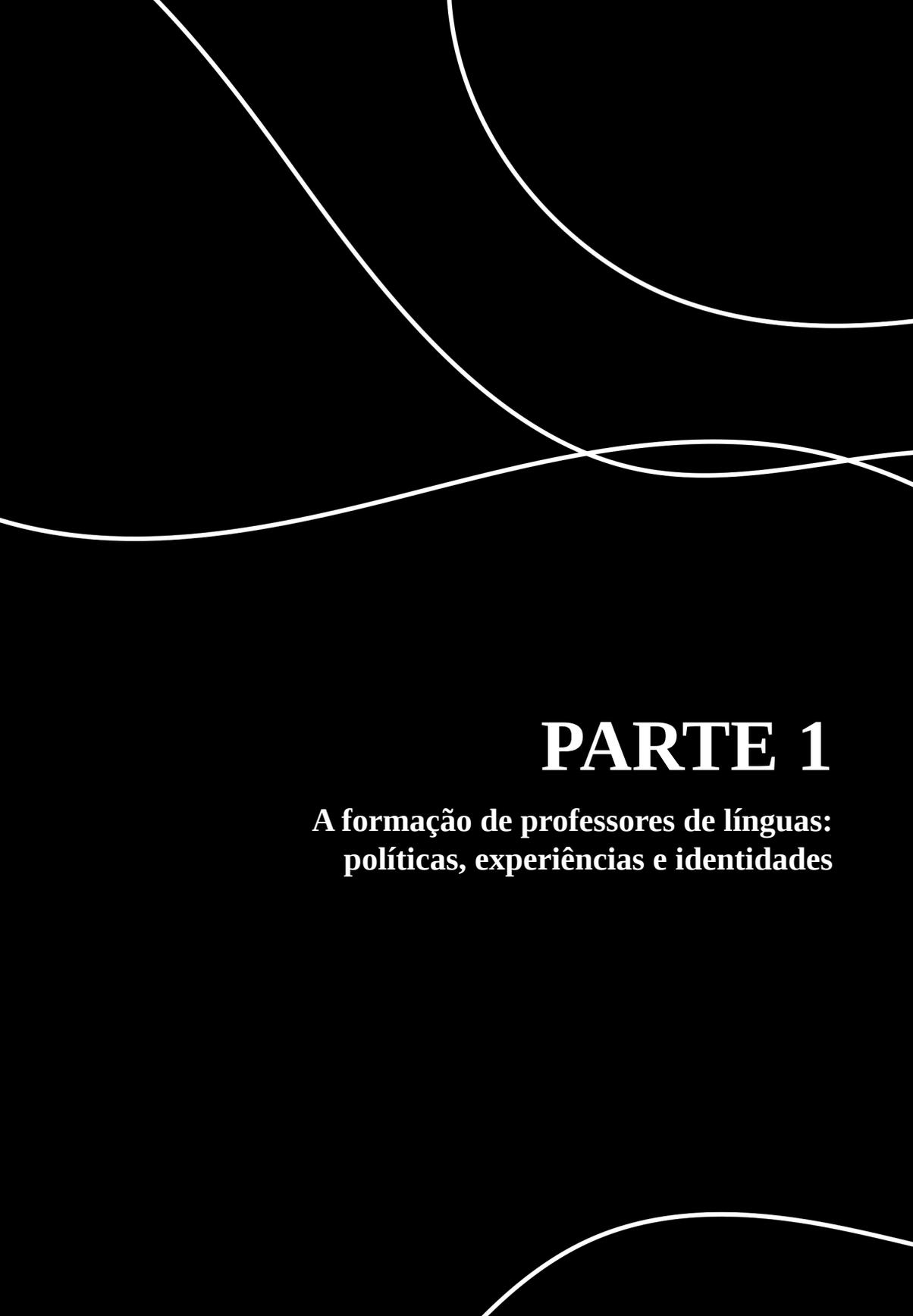
Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Sumário

- 9** | **PREFÁCIO**
Viviane Heberle – UFSC
- 13** | **APRESENTAÇÃO**
Kleber Aparecido da Silva – UnB
- 15** | **PARTE 1**
**A formação de professores de línguas:
políticas, experiências e identidades**
- 17** | **CAPÍTULO 1**
**Políticas linguísticas em educação:
o lugar incerto da formação docente**
Egon de Oliveira Rangel – PUC-SP
- 31** | **CAPÍTULO 2**
**A política linguística brasileira para as línguas estrangeiras:
confrontando discursos e práticas estatais**
Elias Ribeiro da Silva – Unifal-MG
- 49** | **CAPÍTULO 3**
**Experiências, crenças e identidades de professores de línguas em
formação inicial: um olhar a partir de narrativas orais e visuais**
Fabrizia Lúcia da Cosa – UEG
Kleber Aparecido da Silva – UnB

- 81** | **CAPÍTULO 4**
Identidades de professores/as de inglês na mídia: tendências à homogeneização e possibilidades de contradiscursos
Mariana R. Mastrella-de-Andrade – UnB
Ana Castello – UnB
Gabriel Nascimento – UFSB
- 105** | **CAPÍTULO 5**
O uso de relatos pessoais para abordar questões identitárias no ensino e aprendizagem de línguas
Olena Kovalek – UFSCar
- 123** | **CAPÍTULO 6**
O estágio supervisionado de língua inglesa à luz da Linguística Aplicada
Domingos Sávio Pimentel Siqueira – UFBA
Mônica Veloso Borges – Uneb/UFBA
- 149** | **CAPÍTULO 7**
Aprendendo a ser professor de inglês: uma experiência em sala de aula da rede pública de ensino
Marcia Letricia Gomes Barbosa – UFT
- 177** | **CAPÍTULO 8**
O Projeto Cecla e a criação de uma comunidade de prática: questões sobre a necessidade de melhor formação linguística e o despertar para o papel social e político do professor
Daniella Corcioli Azevedo Rocha – UFT

- 211** | **PARTE 2**
**Ensino e aprendizagem de línguas:
tecnologias, avaliação e diretrizes**
- 213** | **CAPÍTULO 9**
**“Aprender sem fronteiras”:
experiências de aprendizagem de alunos de língua inglesa**
Cristiane Manzan Perine – IFTM/UFU
- 247** | **CAPÍTULO 10**
**Práticas avaliativas no ensino de língua estrangeira
para crianças**
Myriam Crestian Cunha – UFPA
Emília Gomes Barbosa – Seduc/Semed-Castanhal /PA
- 269** | **CAPÍTULO 11**
**O Ensino Médio Inovador como um dos programas que
pavimentou a reforma do ensino médio: o estado do
Tocantins em análise**
Neila Nunes de Souza – UFT
- 289** | **CAPÍTULO 12**
**Letramento e discurso: a divulgação de textos por
representantes do povo Mundurukú (PA) e a representação
social do índio no século XXI**
Cássia Alessandra Braga dos Santos – UnB
Natália Gouveia Moura – UnB
- 312** | **POSFÁCIO**
Fernanda Liberali – PUC-SP/CNPq



PARTE 1

**A formação de professores de línguas:
políticas, experiências e identidades**

CAPÍTULO 3

Experiências, crenças e identidades de professores de línguas em formação inicial: um olhar a partir de narrativas orais e visuais

Fabrizia Lúcia da Costa – UEG

Kleber Aparecido da Silva – UnB

Introdução

A arena de formação inicial, em especial o espaço do estágio supervisionado da Licenciatura em Letras, e de outras licenciaturas, é visto como processo de uma etapa importante do desenvolvimento profissional do aluno-professor, um aprendizado situado nas práticas sociais diárias estabelecidas, considerando a visão holística de fatores como ações, valores, crenças e vivências (GIMENEZ, 1999).

Assim, ao pensar sobre os contornos da formação inicial e compreender o pressuposto de que as conquistas e transformações sociais permeiam o professor em sua incansável tarefa de educar, entendemos que as experiências (MICCOLI, 2006, 2007) dos alunos em torno da aprendizagem da língua inglesa e aquelas vivenciadas com a docência, bem como as crenças (BARCELOS, 2000, 2004, 2007) que os

graduandos compartilham sobre a língua estrangeira e o ensino, imbricam-se nos processos de (re)construção de identidades docentes profissionais (MATEUS 2002; PIMENTA, LIMA 2012; GIMENEZ, 1997; MOITA LOPES, 2002).

Desse modo, este estudo é motivado pela forma de pensar o estágio supervisionado como momento ímpar de problematizações acerca do processo de ensino e aprendizagem de inglês. Não que as demais disciplinas componentes da matriz curricular do Curso de Licenciatura em Letras sejam irrelevantes, mas, no estágio, pode ser que a formação profissional seja melhor situada, dada suas especificações decorrentes do contato com a docência na escola-campo, com os planejamentos de aula, etc., por se tratarem de experiências vivenciadas que são contextuais e individuais para o aluno-mestre em formação.

A coleta de dados para esta pesquisa ocorreu na turma de 3º ano de Licenciatura em Letras (inglês/português) de uma universidade pública do estado de Goiás. Trata-se de uma universidade pública cujos estágios supervisionados ocorrem no início da segunda metade do curso, totalizando 400 horas (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002).

Neste capítulo, faremos uma análise acerca dos três construtos, tomando as narrativas das histórias de vida dos alunos-professores instrumentos para este estudo, o qual se apresenta como sendo de caso (YIN, 2005; ANDRÉ, 2005; GIL, 2008), de abordagem qualitativa (FLICK, 2009) e narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011), por meio do qual os participantes narram por meio de histórias suas experiências pessoais, profissionais e sociais. As narrativas visuais (PAIVA, 2008; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006), ou seja, os “desenhos”, são utilizadas a fim de resgatar as percepções dos alunos-professores sobre o estágio supervisionado, visto que, para eles, significou a primeira experiência com a docência.

O estágio supervisionado do currículo do Curso de Licenciatura Plena em Letras na instituição em estudo contempla dois anos de orientações. O primeiro ocorre durante o 3º ano do curso, no ensino fundamental II (6º a 9º ano), o segundo, no 4º e último ano da graduação, quando os graduando realizam seus estágios nas

séries do ensino médio. Acreditando que poderão contribuir para a compreensão dos fatores elencados nos objetivos dessa pesquisa é que foi feita essa escolha.

Diante de tais perspectivas, esta pesquisa, conduzida no contexto do estágio supervisionado, visa identificar e analisar as experiências e crenças a respeito do ensino de inglês dos alunos-professores bem como delinear possíveis construções identitárias de três alunas de um Curso de Licenciatura Plena em Letras.

O estágio supervisionado

Aprender a ensinar não é algo fácil, mas um processo de complexidade que não pode ser entendido somente como sinônimo de cursos de formação (MATEUS, 2000). De fato, comum às ações de cada indivíduo, há um conjunto de experiências pessoais e profissionais do professor que estão disponíveis durante os processos de planejamento e de ensino. Mateus (2000) explica que, na prática do estágio, os alunos-professores fazem uma transição para o pensamento pedagógico, pois têm a possibilidade de observar suas ações a partir da perspectiva do professor, apropriando-se de um novo discurso que lhes permite conceituar o ensino de forma diferente e que “constitui um elemento de uma aprendizagem que se inicia nos primeiros anos da vida acadêmica e que não se sabe quando termina” (MATEUS, 2000, p. 3).

É necessário compreender o estágio como um lugar privilegiado em que se consolidam transformações das práticas sociodiscursivas da/na comunidade escolar; com vistas às novas possibilidades de ser professor (MATEUS, 2000). Para Pimenta e Lima (2012), o estágio curricular sempre foi identificado como parte prática dos cursos de formação de professores, em contraposição à teoria. As autoras (2012) ainda dirigem uma crítica ao modo como os currículos de formação são constituídos: desvinculados do campo de atuação dos futuros profissionais e desconectados da realidade que os determina.

De acordo com Pimenta e Lima (2012, p. 33, grifo nosso), as disciplinas componentes do currículo encontram-se isoladas entre si, e “nem se pode denominá-las

teoria, pois são apenas *saberes disciplinares* em cursos de formação”. As autoras (2012) argumentam que a profissão professor também é prática, assim como qualquer outra profissão, no sentido de que se trata de aprender a fazer “algo” ou realizar determinada “ação”. Todavia, sugerem um modelo de estágio no qual seja superada a dicotomia teoria x prática e possibilitada a criação de uma perspectiva de estágio que melhor explicita o que é teoria e o que é prática, a partir da práxis docente: “uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 34).

Nas palavras de Gimenez (2005, p. 5), a grande contribuição trazida para os cursos de Letras pela Linguística Aplicada “é a maneira como aborda questões de língua e linguagem, sua preocupação com questões práticas e as visões alternativas sobre o que seja língua na sociedade”. Para a referida autora, se reconhecermos o processo de formação de professores como prática social, cultural e historicamente situada, a formação deve reconhecer o aprendiz-professor e os seus conhecimentos, orientar esse aprendiz à tomada de decisões e, por ser um projeto político, conduzir a transformações sociais. Esses pressupostos encaminham a autora a identificar alguns desafios¹ que a formação de professores enfrenta na atualidade.

Tratando-se da questão de teoria *versus* prática, a Resolução CNE/CP nº 02 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002) orienta que os cursos de licenciatura, de graduação plena, cumpram um mínimo de 2.800 horas para os cursos de formação de professores da educação básica, assim distribuídas:

- 1.800 horas de aulas – conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- 400 horas ao longo do curso – prática como componente curricular;
- 400 horas a partir do início da segunda metade do curso – estágio curricular supervisionado;

¹ Em seu artigo, Gimenez (2005, p. 2) elenca pelo menos sete desafios da formação de professores: “1. Definição da base de conhecimento profissional; 2. Relevância das pesquisas para a formação de professores; 3. Abordagem articuladora da teoria/prática; 4. Impacto e sustentabilidade das propostas resultantes das pesquisas; 5. Relação das pesquisas com políticas públicas de formação de professores; 6. Identidade profissional dos formadores; 7. Integração das formações inicial e continuada”.

- 200 horas – outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Como se nota, as 400 horas de prática são destinadas ao cumprimento das exigências do estágio obrigatório, que tem início no 3º ano e término no 4º e último ano da graduação: 200 horas no 3º ano, referentes ao ensino fundamental, e 200 horas, no 4º ano, destinadas ao ensino médio. Considerando a dupla habilitação do Curso de Letras, metade do estágio está reservada ao cumprimento das atividades em língua portuguesa, e metade para a língua inglesa.

Quanto à carga horária a ser cumprida, esta se subdivide em atividades de orientação, planejamento, observação de aulas e regência na escola-campo. O estágio docente de inglês do 3º ano é composto da etapa de observação (cinco aulas de inglês) dos profissionais titulares das escolas-campo e, posteriormente, da etapa de regência (15 aulas de inglês). As 55 horas de ensino que integram o estágio de língua inglesa são dedicadas, em sala de aula, para a discussão de teorias. Todavia, por conta do tecnicismo e da tradição das normatizações do estágio, esse tempo é ocupado com atividades que servem para o cumprimento de trabalhos que compõem o portfólio: apresentação de projetos de oficina, miniaulas, produção de relatórios, etc.

O Projeto Político Pedagógico (PPP, 2009) é uma elaboração conjunta dos *multicampi* da Universidade Estadual de Goiás, que visa melhorar a educação no estado, atuando em aproximadamente 42 localidades diferentes, das quais 15 contam com o Curso de Letras, visando se adaptar às demandas da sociedade.

Com o término da formação, o aluno do Curso de Letras está apto a trabalhar as línguas materna e estrangeira e suas literaturas com segurança, pois foi formado para ter um bom desempenho em sua função como docente da área.

As narrativas orais e visuais

Ao considerar as palavras de Nóvoa (1992 *apud* BUENO, 2002) de que, a partir dos anos 1980, houve um direcionamento dos estudos sobre formação docente, com o aparecimento de um grande número de obras e estudos sobre a vida dos professores, as

carreiras e os percursos profissionais, as autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores, é que optamos pela escolha desse instrumento/abordagem, uma vez que este estudo se centra na questão das identidades docentes em formação.

Gimenez (1997) explica que as narrativas permitem aos indivíduos captar os significados das experiências anteriores, revelar episódios significativos que funcionam como pano de fundo para ações em sala de aula. Além disso, a autora pontua que o uso de narrativas por estudiosos procura melhor entender o processo de socialização dos professores e sua construção identitária.

O mundo em que vivemos pode ser entendido de forma narrativa, uma vez que a vida é exercida por meio de fragmentos narrativos, estabelecidos em tempo e espaço históricos (CLANDININ; CONNELLY, 2011). Desse modo, a melhor maneira de compreender uma experiência é por meio da narrativa, pois o pensamento narrativo se constitui como forma-chave para expressão e reflexão sobre a experiência.

Barcelos (2010) afirma que o interesse por narrativas e histórias como instrumento e abordagem da análise do processo de ensino e aprendizagem de línguas vem crescendo tanto no Brasil quanto nos demais países do mundo. A autora refere que as qualidades históricas e o potencial de caracterizar as experiências humanas, inerentes à narrativa, fazem com que a pesquisa narrativa esteja presente em vários campos, tais como teoria literária, história, antropologia, teatro, artes, filmes, teologia, entre outros.

Segundo Barcelos (2010), esse interesse é ainda mais recente na Linguística Aplicada e se encontra dentro de um movimento ainda maior, cujo foco está nas experiências e narrativas de aprendizes e professores de línguas.

Barcelos (2010, p. 147) reconhece “que, de certa forma, os estudos de crenças, focalizam as experiências no processo de aprender línguas”. Para Clandinin e Connelly (2000 *apud* BARCELOS, 2010, p. 148), “o termo ‘experiência’ é chave na pesquisa narrativa”. Os autores têm sua base na filosofia, em estudos de John Dewey, entendendo educação e estudos educacionais como formas de experiência, especificamente em seus conceitos de situação, continuidade e interação (BARCELOS, 2010).

Da mesma forma, Clandinin e Connely (1990) veem o ensino como uma expressão da biografia, das histórias pessoais, ou seja, como uma narrativa em ação. Para Ortenzi, Mateus e Reis (2002), ensinar e aprender são ações altamente pessoais e relacionadas com a identidade do professor e com sua história de vida. Com isso, as autoras analisam que há, no âmbito da formação de professores, um espaço se abrindo para que as experiências sejam compartilhadas e analisadas, dando voz às histórias dos docentes para que sejam compreendidos seus pensamentos, seu conhecimentos e suas ações.

Escolhemos esse instrumento de coleta de dados por entender que ela possibilita conhecer os significados construídos ao longo das experiências humanas dos participantes, alunos-mestres, a fim de compreender escolhas, marcos, expectativas, lutas, sucessos e fracassos, em seus respectivos contextos e experiências na formação de professores. As narrativas foram gravadas (formato oral) devido ao entendimento de que os participantes ficariam, assim, mais espontâneos ao narrar suas experiências, falar de suas crenças e revelar traços identitários, contribuindo mais fortemente para esta pesquisa.

Por sua vez, as narrativas visuais (PAIVA, 2008; OLIVEIRA, 2010) foram coletadas a partir de uma indagação aos participantes da pesquisa, com vistas a representarem, por meio de um desenho, suas concepções de ensino e aprendizagem, no caso deste estudo, no âmbito do estágio supervisionado. As produções visuais foram feitas pelos alunos com alguns dias de antecedência ao das gravações em áudio, que foram posteriormente transcritas para comporem os dados deste trabalho. As narrativas orais e as explicações das narrativas visuais foram gravadas em uma sala de aula da universidade pública em estudo, no dia 27 de novembro de 2013.

Algumas considerações sobre os construtos: experiências, crenças e identidades profissionais

A investigação do ensino e aprendizagem de línguas baseado nos pressupostos das experiências justifica-se por sua natureza sociocultural. Isso significa dizer que

uma reflexão sobre as experiências permite-nos pensar, por meio da linguagem, em ações para diferentes contextos. Tratando-se da formação inicial, as experiências se correlacionam com as interações vivenciadas nas práticas sociais anteriores e concomitantes à graduação e ao estágio supervisionado, em que presente, passado e futuro se interconectam a fim de gerar novas experiências e significações de vida.

Vieira-Abrahão (2004, p. 132) afirma que o conhecimento experiencial do professor vem sendo foco de estudiosos da área, tendo como premissa a idade que o professor não é “mais visto como uma ‘tábua rasa’ que pode ser simplesmente ‘treinado’ para atingir comportamentos desejados, como ocorria quando ainda reinava uma perspectiva positivista de formação de professores”. Além disso, no contexto da formação pré-serviço nos Cursos de Letras, o aluno-professor traz consigo uma experiência rica como aprendiz, entre outras experiências de vida. Desse modo, a autora pontua a necessidade de abrir espaço para a reflexão sobre esses aspectos para que as experiências sejam explicitadas e sua influência sobre o próprio desenvolvimento do aluno seja notória.

As experiências ajudam-nos a compreender a natureza das ações e das construções e desconstruções de crenças e identidades docentes uma vez que, por meio das interações, estamos constantemente a inculcar valores de experiências anteriores para a modificação de experiências futuras. Essas adaptações encontram-se teorizadas no princípio da continuidade, proposto por Dewey (1938), segundo o qual sujeitos em um dado contexto interagem entre si viabilizando o surgimento de novas experiências em situações específicas.

As experiências aliadas à personalidade do indivíduo, ao seu meio e contexto culturalmente demarcado e complexo, à linguagem, condição inerente às interações sociais, são ímpares nas abordagens biográficas de cada aluno-professor na configuração deste estudo. Torna-se, portanto, imprescindível pensar as experiências a partir das narrativas de cada participante, por evidenciarem, além da perspectiva individual localizada em contexto, outras experiências relacionais em constante interação, corroborando com Clandinin e Connelly (2011), os quais defendem que

o mundo em que vivemos pode ser compreendido de forma narrativa com base em fragmentos narrativos estabelecidos em tempo e espaço históricos.

Ao pesquisar experiências de professores no ensino de inglês, Miccoli (2007) analisou e classificou as experiências, classificando-as em duas categorias, a saber: *experiências diretas* e *experiências indiretas*. Propôs, ainda, outras subcategorias para cada divisão. As *experiências diretas* são provenientes das ações propostas pelo professor em sala de aula. De outro modo, as *experiências indiretas* têm sua origem fora do contexto da sala de aula.

As *experiências diretas* dividem-se em três categorias: i) *experiências pedagógicas*, que se referem aos relatos de tomadas de decisões sobre o ensino de língua inglesa em sala de aula; ii) *experiências sociais*, aquelas construídas via interação com os alunos em sala de aula; e iii) *experiências afetivas*, aquelas que agregam sentimentos aflorados em sala de aula, seja por parte dos alunos, seja por parte do professor.

Por sua vez, as *experiências indiretas* repartem-se em duas categorias: i) *experiências contextuais*, aquelas que reúnem relatos sobre o papel da língua inglesa na sociedade, sobre a instituição onde o professor lecionava ou sobre a particularidade do lugar onde se exercia a prática, no caso, o ambiente em sala de aula; ii) *experiências conceituais*, aquelas que se referem a teorias ou crenças oriundas da prática, da formação ou das experiências anteriores do professor como ex-estudante (MICCOLI, 2007).

O construto experiências de ensino, nesta pesquisa, faz referência às experiências observadas durante a tarefa de ensinar relacionadas ao estágio supervisionado, relatadas nas narrativas orais e visuais, considerando o contexto educacional, social e cultural em que ocorrem. Ademais, as informações indicativas de experiências vivenciadas anteriormente também serão descritas.

O termo “crenças”, na Linguística Aplicada, não possui uma definição uniforme (PAJARES, 1992, BARCELOS, 2004), e a sua utilização ocorre, muitas vezes, a partir de vários significados que o termo apresenta, como, por exemplo: “[...] atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologias, percepções, concepções,

sistemas conceituais, preconceitos, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos mentais, estratégias de ação [...] (PAJARES, 1992, p. 309).

Para Silva (2005), as crenças podem ser temporárias e são resultantes de experiências de vida diversas que professores, alunos ou terceiros vivenciam. Em suas palavras, crenças são:

Ideias ou conjunto de ideias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, ideias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re)constróem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo. (SILVA, 2005, p. 77).

Assim, crenças referem-se a impressões que professores e alunos têm sobre si e seus pares e em relação um ao outro, dentro de um determinado contexto de atuação real ou dentro de um contexto imaginário, que ainda não fez parte de suas experiências pessoais. Tecendo uma relação entre as crenças e o método biográfico, Gimenez (1994, p. 291) sugere que “[C]renças e biografias deveriam estar no núcleo de programas de curso que almejam valorizar o passado do aprendiz e não desejam adotar uma perspectiva de treinamento, no sentido de prescrever teorias externas aos professores”, uma vez que possibilitam a (re)criação de experiências e modos de ser professor.

Os estudos sobre crenças na arena da formação inicial e continuada de professores têm favorecido o mapeamento de aspectos decisórios (e que, portanto, merecem atenção) para o desenvolvimento dos alunos-professores. Para Barcelos (2004), as crenças têm sido um componente-chave nesse processo, capaz de influenciar professores e alunos, no que realizam, fazem e sentem em relação ao ato de ensinar ou aprender línguas. Nesse sentido, a investigação das crenças de ensino e a questão identitária irão reverberar nas análises discutidas neste capítulo a fim de evidenciar a relação desses dois construtos em um contexto específico de formação inicial do Curso de Letras.

Quanto às identidades docentes, optamos por considerar o paradigma pós-moderno, com a finalidade de melhor compreender o processo de construção identitária.

No que tange à formação de professores, é cabível assegurar que consiste em um processo de formação de identidades, uma vez que os atores nela inseridos estão em interação e negociação de sentidos sobre o que é ensinar e ser professor.

Conforme Hall (2003), o indivíduo passa a exercer identidades variadas em diferentes momentos, e carregamos, no nosso interior, identidades contraditórias, de tal modo que nossas identidades estão sempre em deslocamento. Em uma era de mudanças globais significativas, em que estruturas tradicionais de pertencimento passam a ser questionadas, podemos dizer que as identidades se encontram fragmentadas e em crise (HALL, 2003). Assim, não é mais possível falar de identidades fixas, mas provisórias, variáveis e problemáticas. Trata-se, então, de uma era de pluralização das identidades.

Desse modo, à medida que os elementos de significação e exposição cultural se propagam, somos colocados frente a uma multiplicidade de identidades, com cada uma das quais seria possível nos identificar. De acordo com Hall (2003, p. 19), “identidades são, assim, pontos de apego temporário que certas práticas discursivas constroem para nós”. Tendo em vista o exposto, neste trabalho, adotamos a essa concepção pós-moderna de identidade por acreditar que é possível compreender e relacionar o processo de ensino e aprendizagem a partir desse paradigma.

Para Telles (2004), os sujeitos se constroem a partir de várias marcas e eventos que são pessoais, vivências e experiências moldadas com o tempo e o espaço de cada envolvido no processo:

[a] identidade profissional [...] leva em conta traços muito particulares da experiência pessoal de cada participante: sua história de vida, suas memórias e os eventos marcantes de suas vidas. Isto é, não há uma única marca ou traço de vida que está sendo considerado como a “verdade” do ser-professor, de modo a constituir sua identidade profissional. Ao contrário, tal identidade é múltipla, diferenciada e dinâmica. Ela se produz em contextos de situação de aprendizagem (dentro ou fora da escola, da sala de aula). Dependerá, portanto, de algumas referências universais, como a definição de contexto de aprendizagem, questões de gênero, etc., mas não se reduz a elas. (TELLES, 2004, p. 3).

Então, em relação à construção social da identidade do professor, podemos dizer que se dá mediada pela interação social, por meio de experiências vivenciadas pelos indivíduos, de acordo com o ensino que recebemos, com aquilo que pensamos e sentimos e com as experiências decorrentes daquilo que nosso contexto nos propicia. A partir disso, é possível pensar na formação do professor com base nas experiências com o ensino, com a língua inglesa em específico, com nossas histórias de vida, com as interações diversas entre alunos, professores, gestores, leis, sociedade, escolas, entre outras.

Procuramos compreender que as experiências, as crenças e as identidades são fenômenos diretamente imbricados, correlacionados e dinâmicos por serem entendidos como processos sociais, contextuais e sociodiscursivamente construídos via linguagem.

O movimento de diferentes experiências, crenças e identidades em sala de aula torna-se essencial no interior de práticas discursivas, já que são processos dinâmicos. O estágio é, pois, o lugar onde esses elementos constitutivos precisam ser (re)construídos/(re)significados a partir do professor formador e das práticas desenvolvidas tanto no ambiente/contexto acadêmico quanto fora dele, já que existem muitas identidades em jogo, marcadas por relações de diferenças e semelhanças.

Quem são os alunos participantes? Que histórias contam? O movimento das experiências e das crenças e sua influência na construção de identidades profissionais

Na turma do 3º ano do Curso de Licenciatura em Letras, havia, ao todo, 25 alunos matriculados, supervisionados por duas professoras formadoras. Ao todo, a pesquisa contou com nove participantes, todas do gênero feminino, com idade entre 19 e 47 anos. Neste capítulo, escolhemos três delas para análise. No quadro a seguir, constam informações sobre a idade e a atual profissão das participantes do estudo, representadas por pseudônimos.

Tabela 1: Perfil das participantes do estudo²

Participantes	Idade	Profissão
Ana Júlia	19	Estudante
Danila	37	Estudante
Sofia	30	Atendente comercial

Fonte: Elaborada pelos autores.

As narrativas orais das participantes trazem à tona informações bastante significativas para a compreensão das suas identidades profissionais. Na condição de observadoras, relataram experiências informais³ que, sem dúvida, corroboram a construção das suas identidades docentes.

Tratando da influência de professores na construção docente, Ana Júlia resgata histórias de uma professora do ensino médio que, por meio do exemplo dado, condicionou experiências decisivas e marcantes em sua vida.

[1] É, ser professora de língua inglesa, EU comecei a pensar MAIS no ensino médio quando eu comecei a, pensar como que eu, qual seria a profissão que eu queria (+) e eu sempre fui apaixonada pela língua inglesa, então foi no ensino médio que eu tive mais a certeza que eu queria ser professora de língua inglesa. E também um pouco, pela minha professora que eu tive no ensino médio, eu aprendi muita coisa com ela, [...] Então, eu apaixonei pela língua inglesa, [...] e ela mostrava como é importante a língua inglesa, como É, é fantástico a gente estudar a língua inglesa, então foi por isso. [...] eu acho muito linda a língua inglesa. (Ana Júlia – narrativa oral – 27/11/2013).⁴

No relato de Ana Júlia [1], é notória a influência da professora de inglês na etapa escolar do ensino médio para a sua motivação pela docência, uma vez que o

² As informações do perfil das participantes do estudo foram extraídas de um questionário socioeconômico, respondido pelas participantes ao início da pesquisa.

³ Referimos às experiências informais, aquelas oriundas do período anterior ao curso de licenciatura, conforme Oliveira (2013).

⁴ As convenções de transcrição foram feitas com base em Marcuschi (1991).

“encantamento” pela língua ela já tinha. Nas palavras de Ana Júlia [1], a professora a ajudou muito a aprender inglês, algo pelo qual Ana Júlia já demonstrava grande afinidade e interesse. A esse respeito, concordamos com Conceição (2005) quando aponta que as experiências de sala de aula podem influenciar crenças e ações futuras dos alunos e dos professores.

Como podemos notar, a crença evidenciada no relato transcrito é de que a língua inglesa é linda e que saber a língua inglesa é algo “fantástico” e “importante”. Essa crença é fortemente evidenciada quando Ana Júlia afirma “paixão” pela língua, o que parece ter gerado um incentivo e um gosto pelo inglês a ponto de a participante querer seguir carreira como professora de línguas. Esse gosto pela língua inglesa também foi ressaltado por Danila em sua narrativa oral: “desde o ensino médio eu já gostava de inglês, é a matéria que eu mais tinha mais afinidade”. Por outro lado, Sofia ressalta fatos de sua infância e o gosto pela docência já nessa época, marcada para si pelo sofrimento e pela pobreza.

[2] Eu estudava * fundamental, É (+) por falta mesmo às vezes de uma questão social, É, os alunos sempre tinham os melhores materiais, sempre tinham as melhores bolsinhas, sempre tinha tudo, e eu lembro que a minha mãe, É, ELA (+) ela lavava roupa para os outros pra cuidar da gente. [...] Então assim, eu nunca perdi a vontade de estudar, eu sempre estudei, sempre fui uma boa aluna embora conversasse de mais, mas terminava a tarefa primeiro, Aí, (*) atazanava as outras pessoas, mas sempre estudei, sempre, sempre tipo assim uma motivação própria, porque minha mãe é analfabeta, então, eu sempre cresci com minha mãe tendo o sonho de saber ler pra ler a bíblia/ ((unrum))/ sempre! Então assim, eu pensava assim, gente quando eu crescer eu quero ser professora, quero ser professora. (Sofia – narrativa oral – 27/11/2013).

Nesse relato, Sofia resgata histórias de sua infância. Para ela, o fato de sua mãe ser analfabeta e precisar lavar roupas para conseguir dinheiro para seu sustento foi marcante em sua escolha profissional. Superar aquela situação a levava a pensar sobre o futuro, sobre as ações que ela promoveria, por meio dos estudos, a fim de tornar-se vencedora. Sofia afirma que “nunca perdia a vontade de estudar”, mesmo não tendo os

melhores materiais escolares. Esses acontecimentos marcaram a vida de Sofia, e, ao relatar sobre isso, ela deixa entrever a crença de que a educação possui um poder de transformação social e de que o saber pode ser um caminho seguro para se percorrer quando a pobreza é extrema e as dificuldades de toda ordem surgem.

Pelo prisma das experiências diretas e indiretas recorrentes em sua vida e hoje em formação profissional, nota-se uma história de investimentos, guiada pela crença de que a educação é a mola propulsora das grandes transformações sociais visualizadas em sua vida pessoal, profissional e social. A seguir, confirmamos alguns traços identitários de Sofia, engajada em princípios éticos e políticos em prol de um futuro melhor.

Figura 1: Desenho de Sofia



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

A seguir, vejamos a explicação do desenho de Sofia:

ENTÃO, eu desenhei duas plaquinhas, como se fossem É (+) como se fossem dois símbolos. Numa placa eu escrevi 'futuro promissor', em outra (*), em outra placa eu escrevi 'educação com qualidade'. Na placa 'futuro promissor', EU, eu acredito que é o que eu vou lutar PRA TER no futuro, É, ser uma profissional futuramente que vá contribuir. E, a 'educação com qualidade' é a meta que eu quero consegui para passar para os meus alunos. Ai se eu pegar, se eu juntar o futuro promissor MAIS a educação com qualidade, ela vai resultar no desenho que eu fiz, que é uma SALA com meu nome, e NA frente

da sala eu desenhei várias, vários bonequinhos em fila indiana e na (*), na placa, na (*), na porta da sala tá escrito ‘sala dezesseis, tia Lili’, que é o que eu realmente quero.

A concepção de estágio supervisionado representado e contado por Sofia, por meio do desenho e de sua explicação, sinaliza sua convicção acerca da sua futura projeção profissional, de ser professora de crianças, com a importante missão de ser formadora, a fim de contribuir positivamente para a educação de pessoas. Além disso, Sofia crê que, devido à sua profissão, trará orgulho para seus filhos, ou seja, a profissão escolhida outorga-lhe legitimação social e contentamento.

Retomando o prisma das experiências informais, as alunas-professoras Ana Júlia e Danila retomam experiências vividas significativas, e é interessante perceber os traços reflexivos e emotivos que as participantes produzem ao contar as suas histórias, porque são conjugações pessoais e íntimas de cada uma delas. Isso corrobora a afirmação de Clandinin e Connelly (1990) de que o ensino é uma expressão da biografia e das histórias pessoais, ou seja, uma narrativa em ação.

As três alunas-professoras pesquisadas tiveram suas experiências com a docência após o ingresso na universidade. Danila, por exemplo, quando foi cumprir as horas de observação na escola-campo, recebeu um convite para substituir uma professora. As demais tiveram seu primeiro contato com a sala de aula no período de regência do estágio no ensino fundamental. Danila, em sua narrativa, afirma que, quando recebeu o convite para a substituição, logo se organizou e tratou de providenciar os documentos que, há algum tempo, estavam na subsecretaria para o caso de precisarem de uma professora:

[3] Ai como eu estava assim, precisando TRABALHAR, ansiosa com muita COISA e precisando de dinheiro/ ((TAMBÉM))/ [...] tinha já guardado meus documentos lá na subsecretaria (+) ai eu falei pra ela, o que ela precisasse ela poderia contar comigo (+) ela tinha arrumado outra professora, na qual não deu certo (+) ai ela me ligou no dia já, (*) “você pode vir, nos ajudar aqui?”, eu falei “na hora! Eu só vô arrumar a mamadeira da minha menina e já estou correndo pr’aí”, (Danila – narrativa oral – 27/11/2013),

Nota-se, pelo depoimento de Danila, que ela estava disposta a assumir as aulas mesmo com a falta de experiência e cuidando de sua filha ainda pequena, pois via na proposta uma oportunidade de conseguir dinheiro e de se engajar numa carreira. Danila relata que não foi fácil quando resolveu ingressar em um curso superior, mas tinha convicção de que seria uma possibilidade de projeção profissional que ela, até então, não havia tido:

[4] Deus encaminhou tudo (+) porque eu já tinha dezesseis anos sem estudar, já estava parada há dezesseis anos. Foi uma batalha que ai, estudar sozinha em casa, com filhos, marido, cuidar de casa, e ainda tentar estudar não é fácil.[...] então, eu era VENDEDORA de, de algumas lojas lá em Goiânia, Fujioca, Fujifoto, (+) ai aqui eu não consegui o serviço, porque eu não queria deixá minhas meninas em casa ou em CRECHE, que, eu achava muito RUIM, ai eu fiquei desempregada um bom tempo aqui Ai eu comecei a vender salada de frutas na RUA, vendi por um ano e MEIO, ai eu comecei a estudar aqui na faculdade né? ai ficou muito cansado eu trabalhar, estudar, em casa/ ((e a família?))/ isso! AI, COM, no final do primeiro (*), do, TERCERO BIMESTRE,(do primeiro ano) eu não estava conseguindo conciliar tudo! Ai eu falei pro meu marido, eu vou parar de trabalhar, você vai se virando com as contas (+) ai ele deu conta de tudo GRAÇAS à Deus. ((e você ficou por conta da, da faculdade?))/ da casa e da faculdade. Foi onde eu peguei mais firme e fui, tentando aprender cada vez mais. (Danila – narrativa oral – 27/11/2013).

As experiências de Danila são, sem dúvida, de luta e superação. Depois de casada, com filhos, há 16 anos longe da escola e desempregada, decidiu, por incentivo de uma amiga, prestar o vestibular. Além disso, ela exercia diferentes papéis sociais, sendo dona de casa, mãe, esposa, vendedora, etc., e agora decide ir em busca de uma formação docente na projeção de uma nova construção identitária profissional.

Nas narrativas orais, as participantes também relataram a importância do curso para a construção de novos conhecimentos vinculados à docência. Ana Júlia, por exemplo, julga “importante” e decisivo o período do estágio para a sua carreira:

[5] O que eu acho mais importante é o estágio, PORQUE a gente vê como que é REALMENTE ser professor, quais são os desafios mesmo que o professor enfrenta, porque quando a gente tá estudando aqui, tudo na teoria, a gente pensa TANTA coisa que é, (*) chega LÁ, você, você planeja alguma coisa, chega, vai fazer o quê você planejou e pronto, deu certo. Então no estágio a gente, na prática a gente vê, que não é totalmente como na teoria, mas é muito gratificante quando a gente tá lá, (*) assim a gente passa momentos difíceis, os que eu acho mais difícil é quando, há a falta de respeito dos alunos com o professor, o que a gente enfrenta muito hoje né? (Ana Júlia – narrativa oral – 27/11/2011).

O estágio, visto como um momento ímpar para a compreensão de incertezas da prática pedagógica relacionadas à teoria e à prática e dos problemas que podem surgir na interação com os alunos, é essencial. Diante disso, podemos reconhecer que o desenvolvimento profissional, a partir da instrumentalização técnica, e o conhecimento científico não são suficientes para o entendimento das complexidades que surgem no exercício da profissão, sendo necessária a prática reflexiva.

Gimenez (1997) afirma que, por um longo período, a educação de professores baseava-se no pressuposto de que seria necessário moldar comportamentos de futuros profissionais de acordo com as opções metodológicas vigentes, modelos que enfatizam o “treinamento”. Porém, em estudos mais recentes, nota-se que o “método” deixou de ser um conceito útil, pois raramente professores seguem métodos pré-produzidos, ao invés disso, desenvolvem uma teoria pessoal de ensino-aprendizagem considerando que o ensino é uma atividade cognitiva e repleta de significados (GIMENEZ, 1997).

Liberali (2012) concebe que a formação de educadores nos remete a processos como o relacionamento teoria-prática e a construção de reflexões acerca de teorias de ensino-aprendizagem, do papel do coordenador e do professor e da formação cidadã. Quanto a isso, Contreras (2002) afirma que o processo de reflexão crítica envolve a colaboração.

Contudo, o estágio também pode ser compreendido como gerador de receios, medos e sofrimentos. Como já dito, Mateus (2000) salienta que: aprender a ensinar não é algo fácil, mas um processo de complexidade que não pode ser entendido somente como sinônimo de cursos de formação. Nesse sentido, as alunas relatam

que as experiências de estágio geraram um desconforto tamanho que pensaram que não conseguiriam efetivar a sua prática:

[6] Então assim, no início do estágio quando, É, a gente vai pra sala de aula, a gente vai cheio de insegurança, né? Com medo dos alunos rejeitarem, É, saber como que tá sendo o ENSINO, saber como que aqueles alunos convivem em sala de aula, mas, o estágio PRA MIM, foi assim, eu falo que foi a melhor parte, foi a comprovação REALMENTE do que eu quero. Então o estágio pra mim, se perguntar pra mim “o quê que é o estágio?”, é a confirmação de que REALMENTE EU vou ser professora. (Sofia – narrativa oral – 27/11/2013).

[7] Olha (+) eu não, não tive, não tenho ainda, todo o domínio de conteúdo (+) cada dia eu aprendo cada vez mais (+) eu faço o curso de inglês fora, E estudo em casa também, que num dá pra parar, a gente tem que tá sempre lendo, sempre fazendo, ouvindo música em inglês e (+) e AI, as experiências devido a minha falta de EXPERIÊNCIA, eu tive muitos momentos ruins, de assim, eu não consegui dominar a sala/ ((indisciplina?))/ isso! Porque eu não tinha total domínio do conteúdo, então acontecia. (Danila – narrativa oral – 27/11/2014).

Para Sofia, a experiência com o estágio, mesmo gerando certa insegurança, serviu para que obtivesse a certeza de que ser professora era o que ela realmente queria. A esse respeito, concordamos com Tardif (2012), para o qual o estágio é um momento essencial durante a formação por propiciar sentimentos de angústia e incerteza em relação à profissão.

No relato de Danila, também é possível perceber as crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. Uma vez que confessa ter dificuldades com o conteúdo, ela não se acomoda e acredita que ouvir música é um excelente passo para se aprender a pronúncia da língua inglesa. Para a participante, o estudo incansável de leitura e de músicas são caminhos que a ajudarão a contornar o problema da indisciplina dos alunos.

Em relação às experiências das alunas com a docência no estágio de regência, relataram, em sua maioria, que não foi uma experiência fácil, pois os alunos eram desmotivados e não gostavam das aulas de língua inglesa. Para Ana Júlia, esse foi um dos momentos em que ela quase pensou em desistir:

[8] É muito engraçado que a gente pegou, eu e minha colega a gente pegou duas turmas totalmente diferentes. Uma turma que tinha poucos alunos, alunos interessados, e uma turma LOTADA com, nossa é raro os alunos que se interessavam pela língua, e eu ficava meditando muito quando eles falavam que “pra quê estudar língua inglesa, eu num vô usa isso mesmo, eu num quero saí do país”. Então, nessa turma lotada eu passei experiências, a maioria ruins, que a gente até pensou “não, eu não quero ser professora” (+) “não quero, tenho certeza/ ((e como que você reagiu, diante desse DEPOIMENTO deles? (*))), os alunos disseram não querer estudar a língua, porque eles não iam viajar! (*)/ ((como que foi sua reação no momento da aula?))a gente tentava conversando mesmo, conscientizando eles/ ((de que forma?))/ da importância da língua inglesa importância)/ isso! da importância a língua inglesa, QUE, nada que a gente estuda num vai ficar, num vai ter valia, sabe? A gente ficava tentando conscientizar eles assim. (Ana Júlia – narrativa oral – 27/11/2013).

O fator que gerou essa angústia em Ana Júlia foi a desmotivação dos alunos em relação ao inglês. Nota-se, pelos relato, que o contexto público de ensino em que estava inserida se caracteriza por uma grande quantidade de alunos, os quais, em sua maioria, não têm interesse em aprender a língua inglesa e, muitas vezes, sequer acreditam que a aprendizagem do idioma lhes traria benefícios.

É interessante notar que a aluna-professora se incomoda com esse discurso com o qual se deparou em seu estágio. Então, decidiu conscientizar os alunos sobre a importância de estudar a língua inglesa na atualidade. A partir disso, podemos verificar que, além de repassar o conteúdo, ela preocupou-se com a formação do aluno, o que evidencia a sua ânsia por ressignificar/desconstruir as crenças negativas enraizadas no contexto em que atua.

Nesse bojo, é imprescindível compreender o estágio como lugar privilegiado em que se consolidam transformações das práticas sociodiscursivas da/na comunidade escolar com vistas a construir novas possibilidades de ser professor (MATEUS, 2012). Esta experiência vivenciada por Ana Júlia pode ser compreendida como um momento de reflexão que contribuiu para sua formação como professora. Analisando sua narrativa visual e a respectiva explicação desta, podemos perceber um aglomerado de crenças e projeções identitárias em conflito com as experiências vividas:

Figura 2: Desenho de Ana Júlia



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

A seguir, vejamos a explicação do desenho de Ana Júlia:

[9] Eu desenhei eu e a minha colega de estágio, como professoras, e DESENHEI a sala em círculo (+) desenhei alguns balões, É, que estão simbolizando a interação entre o professor e o aluno. Ai eu coloquei que 'interação (+) mais aprendizagem' (+) que eu, como eu disse, É, a interação entre os professores e os alunos, ela possibilita mais aprendizagem deles, porque eles se sentem mais liberdade PRA questionar o professor, e quando o professor dá essa liberdade, é lógico QUE no limite, ai o aluno, ele não vai ter medo de questionar, E conhecendo o professor, porque alguns professores É (+) não, não têm educação, vamos dizer assim, não SABEM responder aos alunos, então eles se sentem, não tem essa, é! ((essa liberdade para))/ essa liberdade para perguntar/ ((para PERGUNTAR, pra participar das aulas)). Então eu desenhei esse círculo, É, mostrando a interação entre o professor e o aluno/ ((unrum))/ que resulta na aprendizagem.

É nítido o movimento das experiências e das crenças de Ana Júlia no contexto de estágio de regência: salas de aula cheias, alunos desmotivados e professores que silenciam os alunos, tirando-lhes o direito de participar. Seu conflito está em lutar contra essas experiências negativas, possivelmente vivenciadas ao longo de sua formação. A construção

de sua identidade profissional é balizada pelo anseio de “não ser” como aquele professor tradicional, portador da voz e da autoridade em sala de aula, mas “ser” uma professora amiga, facilitadora e mediadora do saber, com base no respeito e na participação mútua.

As experiências vivenciadas por Ana Júlia assemelham-se às de Danila sobre a desmotivação dos alunos e as salas cheias. De acordo com Danila, as aulas teóricas da disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado I auxiliaram-na a rever sua prática pedagógica e a melhorar suas ações em sala de aula:

[10] Eu não sabia os métodos/ ((que jeito que era o jeito que você dava aula?))// o meu método era aquele TRADICIONAL, QUADRO e GIZ, EXPLICANDO (+) mas ai depois que a gente fez aqui, essa semana com os métodos na aula de Prática de Ensino né? sobre AS orientações e os métodos, foi onde que eu vi que eu (*), poderia ter me (*), se eu tivesse tido essa aula ANTES, eu poderia ter/(((*) tinha te ajudado?))// bastante! Eu teria diversificado minhas aulas.[...] os alunos eram trinta, era, no diário, quarenta e cinco alunos, mas ONZE, ERAM, REMANEJADOS, saíram da ESCOLA (+) então dava média de trinta e cinco alunos, sendo alguns HIPERATIVOS, que não QUIETAVAM, não queria estudar, só queriam badernar na sala, e não adiantava por mais que, você chegasse com xerox, com material novo (+) só um dia, alguns dias, que eu, algumas vezes eu, usei o multimídia (+) eu passei material MÚSICA, FILME, *TRALER* (*)/ ((unrum))/ ele sentava e assistia, mas do contrário, nada! nada interessava pra ele/ ((unrum))/ se não fosse algo do que ele quisesse estudar, ele e alguns da turminha dele. (Danila – narrativa oral – 27/11/2013).

Danila e Ana Júlia trazem reflexões sobre os desafios de ensinar para adolescentes no referido nível fundamental. Salas cheias e alunos indisciplinados e hiperativos são algumas das experiências evidenciadas. Ambas revelaram suas crenças sobre a dificuldade de se ensinar para a faixa etária em questão, bem como sobre as demandas tecnológicas da atualidade aliadas ao ensino, na busca por autonomia e comprometimento com próprio aprendizado (PAIVA, 2009).

Nesse contexto, o uso de tecnologias em sala de aula é importante desde que haja uma atitude reflexiva e comprometida por parte do usuário. O seu uso poderá fornecer a possibilidade de aprender sem ansiedade ou constrangimento, encora-

jando-o a uma atitude mais positiva frente ao propósito disciplinar (LÉVY, 1999). Sem dúvida, tanto os alunos da sala de aula hoje são diferentes dos de alguns anos atrás, devido a mudanças sociais da modernidade, quanto a sala de línguas também o é, por ser mais dinâmica quando comparada com os formatos que a antecederam.

Em relação aos fatores que remetem a métodos e à utilização de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, percebemos movimentos de construção identitária docente de Danila quando ela retoma o passado e o compara com o momento presente.

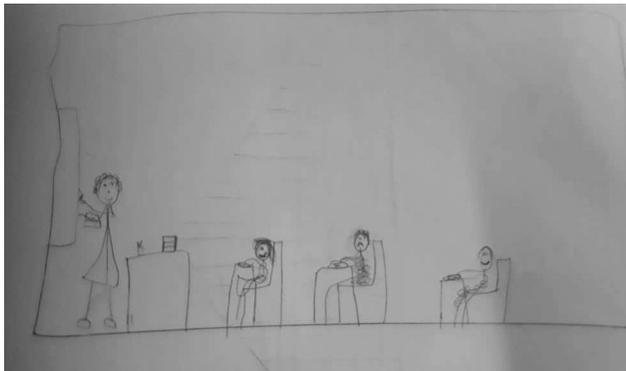
[11] [o estágio] foi um grande (*) aprendizado, gostei muito, fiz muitos amigos, tendo muitas coleguinhas na internet (+) foi muito bom! não foi ruim não. ((e a professora hoje depois da experiência do estágio?)) depois dos métodos que eu aprendi, vou tentar, ser melhor né? com novos métodos/ ((tá em construção?))/ isso! (Danila – narrativa oral – 27/11/2013).

Percebemos, por meio do relato, que a construção identitária de Danila é marcada por sua história de vida, pelos saberes que vem adquirindo na graduação e pelo estágio supervisionado. Isso não é algo pronto, fixo, mas em movimento, constantemente negociado e mediado pelas interações sociais, corroborando as ideias de Nóvoa (2000, p. 16) de que:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construções de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um sente e se diz professor.

Todavia, pelos depoimentos de Danila, notamos que os espaços de formação têm, no estágio supervisionado, “um espaço de convergência das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso”, além de serem “uma contingência de aprendizagem da profissão, mediada pelas relações sociais historicamente situadas” (PIMENTA, 2013, p. 102). A narrativa oral de Danila e a explicação do seu desenho confirmam esses movimentos identitários.

Figura 3: Desenho da Danila



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

A seguir, vejamos a explicação oral do desenho de Danila – 27/11/2013:

[12] Bom eu DESENHEI, a minha pessoa como uma professora tradicional, no quadro, escrevendo lá, e sempre de olho no quadro e nos alunos pra eles num fazerem tanta bagunça, né?! (+) ai têm os alunos com sorriso, que é os, que eram os que gostavam de mim, né?! que eu sempre tinha afinidade (+) e já outros que NÃO me engoliam de JEITO nenhum.

((que não gostavam de você, POR QUÊ?))

num sei, pelo meu jeito de SER, as vezes/ ((não te aceitavam))/ ãrram!

((VOCÊ, uma professora no quadro, uma professora tradicional, por que que você fala assim?))

BOM devido (*) o MEU ensino médio, meus professores TODOS, ensino médio e fundamental, todos eram tradicionais, eu tinha parado há dezesseis anos, sem ir pra escola sem um nada, e voltar assim do nada FOI (+) sem noção, da minha parte (+) eu falei (*) diretora eu fiquei com medo nos dias que eu pedi o contrato, (*) eu falei com ela, estou com medo de não CONSEGUIR dá conta de tudo, ela “não você consegue”/ ((a expectativa)) isso! de superar as expectativas, “(*) não, tenho certeza que você consegue, você é inteligente, você é esperta, você não vai deixar a peteca cair”.

((e você HOJE, e essa, essa professora mudou?))

BOM, com os métodos que eu aprendi aqui na faculdade agora com as aulas que nós tivemos com a professora de estágio)/ isso, do estágio (+) eu espero mudar (+) pegar mais MATERIAL, pegar mais material diversificado pra investir mais assim, pra ser uma melhor professora. [...]

Danila parece viver em conflito com aquilo que acredita “ser o ideal” e que ainda não conseguiu atingir. As crenças em torno do que é o método/a abordagem de ensino mais apropriado afugentam-na e desafiam seus saberes profissionais. As aulas de estágio foram geradoras de reflexões sobre o ato de ensinar, mas, ao mesmo tempo, de sofrimentos decorrentes das experiências negativas oriundas da época de seu ensino médio, recorrentes em sua construção identitária como professora.

Considerações finais

O estágio propicia possibilidades efetivas de (des)construções de crenças e identidades, de marcas enraizadas e demarcadas pelas interações sociodiscursivas/formativas de cada participante.

As narrativas e histórias relatadas pelas alunas-professoras estão relacionadas entre si e imbricadas em suas escolhas profissionais. São vivências revisitadas no momento da pesquisa que, sem dúvida, geraram reflexões profícuas e significativas para Ana Júlia, Danila e Sofia.

Ana Júlia resgata experiências positivas oriundas da época do seu ensino médio e tem consciência dos desafios da profissão. Por detrás da identificação docente, subjaz um encantamento pela língua inglesa. Ademais, ela acredita na interação como geradora de relações igualitárias, de respeito e cooperação no âmbito do ensino de língua inglesa e se preocupa em desmistificar crenças dos alunos, acreditando que, assim, estará cumprindo seu papel de professora e mobilizadora de transformações significativas por meio de sua prática.

O estágio supervisionado de regência representou, para Ana Júlia, uma oportunidade de ter certeza da escolha com a qual já se identificava há algum tempo. No seu caso, os conflitos identitários, representados como a disputa de um poder, parecem ser poucos sinuosos e suas projeções futuras são de investimentos de busca constante da aprendizagem de língua inglesa (NORTON-PIERCE, 2000). Além

disso, o modo como se vê (professora) é facilitado pelas crenças e experiências positivas vivenciadas ao longo de sua trajetória de vida.

Danila traz consigo construções identitárias extremamente arraigadas e demonstra, ao longo de seu depoimento, uma enorme força de vontade em ser uma ótima professora, uma professora reflexiva, que ensine a língua por meio de variadas metodologias/abordagens, nos moldes que vêm aprendendo nas aulas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado I. Ainda, nela visualizamos identidades multifacetadas, fragmentadas pelo desejo de ser e de estar nos diversos posicionamentos de mãe, esposa, vendedora e, agora, professora.

Ela vislumbra a profissão como uma superação de seus próprios limites. Quando iniciou o curso, trabalhava como vendedora ambulante, já há 16 anos longe da escola. Assim que iniciou a graduação, foi em busca de aprendizado extra da língua inglesa no curso de idiomas, e, embora convivesse com suas experiências negativas de ensino anteriores, são notórios seus investimentos nos estudos e na busca por melhorar sua competência profissional, atentando para as metodologias de ensino e acreditando ser possível transformar e se construir como professora.

No caso de Sofia, sua história sinaliza uma relação dialética de lutas e conflitos internos e externos. Ela, que desde a infância é interpelada pela pobreza, apresenta desejo de superação e de vencer na vida. Visualiza na educação uma oportunidade para ascender socialmente e um convite ao empoderamento. Sua identificação com a profissão docente, como formadora e agente de mudanças significativas, é revivida quando se lembra da escola e da condição mísera em que vivia. No entanto, traz consigo crenças de que a educação é garantia de futuro promissor, de que o professor pode ser um agente transformador, começando por ela mesma. As crenças e experiências desafiadoras estão muito ligadas às ações de Sofia, que sempre lutou contra as intempéries e mantém, mesmo após o período de estágio, em que vivenciou momentos de insegurança, de medo e de um sentimento de rejeição dos alunos, a certeza da escolha profissional que fez.

Pela história de Sofia, podemos perceber as movimentações oscilantes das nossas identidades. Estamos constantemente (re)visitando e testando nossas iden-

tificações a partir das diferenciações, estabelecendo nossos papéis e possibilitando mudanças na nossa vida pessoal e, por conseguinte, na profissional, pois é no interior da construção de uma “teoria da personalidade” que construímos uma “teoria da profissionalidade” (NÓVOA, 2009, p. 16).

Por um lado, as experiências de ensino obtidas pelas participantes nos estágios sob suas regência são, até certo ponto, comuns: salas de aula cheias, alunos desmotivados com a língua inglesa e indisciplina. Por outro, crenças são evidenciadas, tais como: é difícil ser professor, a docência é um grande desafio, o ensino é um caminho promissor, a língua inglesa é importante para o aprendiz brasileiro, o estágio é decisivo e muito importante para a (re)descoberta da profissão.

As histórias são tanto capazes de retratar desde lembranças marcadas pelo fator tempo quanto de promover momentos de reflexões profundas sobre fenômenos pessoais, profissionais e sociais. As experiências, as crenças e as identidades, todas em movimento, são compreendidas, nesta breve análise, como fatores que podem ser (re)construídos/ressignificados por meio das interações sociodiscursivas via linguagem. O estágio supervisionado, desse modo, apresenta-se como causador e problematizador de diversas questões inerentes às construções profissionais.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O; SILVA, K. A. (org.) *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Brasília, DF: UnB; Campinas: Pontes Editores, 2007. p. 27-69.

Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania

BARCELOS, A. M. F. Reflexões, crenças e emoções de professores e da formadora de professores. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (org.) *Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de língua*. Campinas: Pontes, 2010. p. 57-81.

BARCELOS, A. M. F. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a deweyan approach*. 2000. 357p. Tese (Doutorado em Ensino de Inglês como Segunda Língua) – University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.

BUENO, B. O método autobiográfico e o estudo com histórias de vida de professores. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Pesquisa narrativa: experiências e histórias de vida na pesquisa qualitativa*. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores do Instituto de Letras e Linguísticas (ILEEL/UFU). Uberlândia: Edufu, 2011.

CONCEIÇÃO, M. P. *As relações entre experiências, crenças e ações do professor na sala de aula: um processo cíclico de perpetuação de abordagens tradicionais de ensino de vocabulário em LE?* 2005. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/mariney.htm>. Acesso em: 26 ago. 2009.

CONTRERAS, J. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002

DEWEY, J. *Experience and education*. Novaew York: Touchstone, 1938.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Aalegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: FREIRE, M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (org.). *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes Editores; São Paulo: Alab, 2005. V. 1. p. 183-201.

GIMENEZ, T. Histórias pessoais e o processo de formação de professores. *Intercâmbio*. Intercâmbio, São Paulo, v. 6, 1997. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/4083> Acesso em: 11 jun. 2013.

GIMENEZ, T. *Learners becoming teachers: an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil*. 1994. 343p. Tese (Doutorado em Filosofia) – Lancaster University, Lancaster, 1994.

GIMENEZ, T. *Os sentidos do projeto NAP: ensino de línguas e formação continuada do professor*. Londrina: Editora UEL, 1999.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBERALI, F. C. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. 2.ed. Campinas: Pontes Editores, 2012. V. 8.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2003.

MATEUS, E. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, T. (org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora da UEL, 2002. p. 3-14.

MATEUS, E. Supervisão de estágio e a formação do professor de Inglês. *Revista Semina*, Londrina, v. 21, n. 3, p. 19-29, set. 2000.

MATEUS, E.; EL KADRI, M. S. Práticas significativas no ensino e na formação de professores/as de inglês: recriando realidades por meio do estágio no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (org.). *A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais*. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 109-135.

MICCOLI, L. S. Experiências de professores no ensino da língua inglesa. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 10, n. 1, p. 47-86, jan./jul. 2007.

Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania

MICCOLI, L. S. Tapando buracos em um projeto de formação continuada à distância para professores de LE: avanços apesar da dura realidade. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 129-158, 2006.

MOITA LOPES, L. P. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

NORTON-PERCE, B. *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. Harlow, England: Longman Pearson Education, 2000.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 2000. p. 11-30.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*. v. 350, p. 203-218, set./dez., 2009.

OLIVEIRA, H. F. de. À flor da terceira idade: crenças, e experiências de aprendizes idosos de língua estrangeira (inglês). 2010. 192p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

ORTENZI, D.; MATEUS, E.; REIS, S. Alunas formandas do curso de Letras-Anglo: escolhas, marcos e expectativas. In: GIMENEZ, T. (org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002. p. 143-155.

PAIVA, V. L. M. O. Aquisição e complexidade em narrativas de multimídia de aprendizagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, p. 321-339, 2008.

PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, K. A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (inglês)*. 2005. 243p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

TARDIFF, M. *Saberes docentes & formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2012.

TELLES, J. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: que histórias contam os futuros professores? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 4, n. 2, p. 58-83, 2004.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes Editores, 2004. p. 131-152.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F. B.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.) *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno, e na formação de professores*. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 219-232.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania

Aprender línguas, na atualidade, envolve engajamento social e discursivo em um mundo multimodal, multicultural e multimidiático. Essa situação acaba por demandar dos professores um engajamento crítico em seu contexto de atuação e na realidade circundante ainda maior. Assumir posturas críticas, cidadãs, engajadas faz-se, portanto, necessário. Nessa linha, esta obra realizou um mapeamento da área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais nos anos iniciais e finais do ensino fundamental I e II, focalizando questões de parametrizações, material didático, interação em sala de aula, avaliação e formação de professores, considerando centralmente uma preocupação com a criação de contextos informados, significativos e emancipatórios.