



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE LETRAS, LINGUÍSTICA E ARTES (DLLARTES)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CRÍTICA CULTURAL

JAMILE DE OLIVEIRA SILVA

**DOCÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA:  
CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL**

ALAGOINHAS  
2020

JAMILE DE OLIVEIRA SILVA

**DOCÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA:  
CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), no âmbito da linha II – Letramento, Identidades e Formação de Educadores, como requisito final para obtenção do grau de Mestrado em Crítica Cultural.

Orientação: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Áurea da Silva Pereira

ALAGOINHAS  
2020

#### FICHA CATALOGRÁFICA

S586d Silva, Jamile de Oliveira.  
Docência em língua inglesa: contribuições do estágio no processo de formação inicial / Jamile de Oliveira Silva – Alagoinhas, 2020.  
176 f.il

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia.  
Departamento de Educação. Mestrado em Crítica Cultural.  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Áurea da Silva Pereira.

1. Professores de Inglês – Formação. 2. Língua inglesa – Estudo e ensino (Estágio). I. Pereira, Áurea da Silva. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. III. Título.

CDD 428.24

Biblioteca do Campus II / Uneb  
Bibliotecária: Rosana Cristina de Souza Barretto - CRB: 5/902

**DOCÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA:  
CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL**

**JAMILE DE OLIVEIRA SILVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), no âmbito da linha II – Letramento, Identidades e Formação de Educadores, como requisito final para obtenção do grau de Mestrado em Crítica Cultural.

Alagoinhas (BA), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Áurea da Silva Pereira (Uneb)  
Presidente da Banca (orientadora)

---

Prof. Dr. José Carlos Félix (Uneb)  
Examinador interno

---

Prof. Dr. Elcimar Simão Martins  
Universidade Federal do Ceará (UFCE)  
Examinador Externo

A meu afilhado, Bernardo. Junto a seu nascimento vi brotar uma aspirante a pesquisadora que, hoje, fecha a porta de um ciclo na expectativa de abrir muitas outras!

## AGRADECIMENTOS

Durante o percurso do Mestrado, eu ficava imaginando como escrever estes agradecimentos e pensava: “Preciso lembrar-me de todos que me ajudaram a chegar até aqui”. No entanto, estas linhas não seriam suficientes para agradecer às experiências que vivenciei com as pessoas que conheci e os sentidos que todas me proporcionaram. Portanto, aqui estarão representadas as pessoas que de alguma forma deixaram sua marca em minha trajetória e me oportunizaram chegar à conclusão deste curso de formação, sempre com o risco de ter esquecido alguém, pelo que me desculpo antecipadamente.

A Deus, pela oportunidade de ter entrado no Mestrado, quando eu não acreditava na possibilidade da aprovação. Por ter me acolhido em seus braços nos momentos de aflição e, especialmente, neste percurso me mostrando que eu estava no caminho certo!

A minha família, pelo que me venho constituindo e pela oportunidade de um processo de escolarização de qualidade, que resultou nesta pessoa curiosa que sou! Pelo incentivo de meus pais a buscar meus objetivos e não desanimar diante das dificuldades. A meu pai, pelo estímulo à Língua Inglesa por meio do seu gosto musical, que também se tornou meu! À Juli, corresponsável por minha escolha profissional e especialmente por chegar até aqui, servindo-me de inspiração em vários sentidos: como pessoa, profissional e pesquisadora. Obrigada, minha irmã, por tanto apoio!! A meus sobrinhos, Isabella e Bernardo, pelos sorrisos puros que desmontam qualquer angústia! Especialmente a meu Didi (Bernardo), pelos abraços calorosos e uma troca de olhares que só nós dois compreendemos! Amo vocês!

A meu noivo, Alexandre, pelo afago e por me incentivar na realização de meus sonhos. Por compreender minhas inseguranças e me fazer enxergar o lado bom das situações com a frase de sempre: “Você é você mesmo!” Rsrs, Te Amo!

A minha orientadora, por ter aceito o desafio de me orientar quando eu ainda não me enxergava como pesquisadora. Lembro-me de nosso primeiro encontro pós-aprovação, quando, ao relatar-lhe meu trajeto acadêmico, falou-me que eu já era uma pesquisadora. Essa afirmação só veio fazer sentido durante o desenrolar da minha pesquisa e após a qualificação. Eterna gratidão!

A meu amigo-irmão Roberto, que, junto à Juli, esteve disponível para rodas de debates sobre teorias e possibilidades de pesquisas, até me dar coragem de tentar o Pós-Crítica. Pela disponibilidade de sempre nos momentos de angústia e pelo exemplo de pesquisador que és!

De forma geral, aos professores das escolas em que estudei, pela sementeira da docência no período da escolarização e pelo orgulho de sermos pares.

Aos Professores da Uneb, que me ensinaram os princípios da docência, mostrando que nunca estamos prontos, e que continuam torcendo pelo meu crescimento profissional – representados pelos mais próximos: Luciano Lima, Pérola Cunha, Wellington, Patrícia.

Aos amigos do Campus X, nas pessoas de Cleideni e Vanuza – esta última que se tornou uma irmã e mesmo de longe se faz presente e na torcida pelas minhas vitórias.

Aos estudantes do Campus X, que me oportunizaram iniciar a docência universitária e contribuíram com reflexões similares às minhas no despertar para esse projeto.

Aos amigos do Campus II e, especialmente, aos queridos alunos que colaboraram com a construção desta pesquisa. Sou grata pela confiança desprendida: Arcanjo, Número dois, Maria e Joana. Sem a disponibilidade e interesse de vocês, este trabalho levaria a outros percursos.

Gratidão aos amigos do Centro Espírita Alan Kardec, pelas orações na pessoa de Rosalina Santos. Obrigada, amiga, pelo colo e conselhos! Aos facilitadores e colegas da ULE (Centro Espírita Harmonia), por terem tornado “mais leves” os últimos meses de escrita por meio do compartilhamento de experiências.

A Jane, a psicóloga que me acolheu nos momentos de insegurança profissional, intelectual e que buscava mostrar-me por meio da escuta sensível os meus potenciais e a aceitação de minhas limitações!

Aos familiares que torceram direta ou indiretamente pela conclusão de mais um ciclo em minha vida!

Aos “Irmãos científicos do Grupo Gerel” pela leveza que tentamos dar a esse percurso ainda desconhecido.

Aos amigos que ganhei e reencontrei durante esse processo: Silmara, Maiara, Gislene, Edilsa, José Luiz, Joélia, Francisco, Adnailsa, a quem sou grata pela escuta, abraços e conselhos.

Às amigas da escola – as “Lulus”: Daiane, Geovana, Raquel, Jacqueline, Suzana, Taciana. Da graduação: Maiana, Marcela, Emile, Salatiel; e da vida, representada por Tamires!!

Ao Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural pela oportunidade de crescimento e de experienciar outras teorias, na pessoa do Professor Osmar (Coordenador).

Aos Professores do Programa, representados por Profª. Áurea e Prof. José Felix. Grata pelos ensinamentos e por mostrar que a sensibilidade pode, sim, estar presente no cotidiano profissional.

Ao Departamento de Pós pela liberação da pesquisa na pessoa da Diretora Neuma Paes.

À banca representada pelo Prof. Elcimar Martins e pelo Prof. José Felix, pela coragem de desbravar as escritas de Jamile – Rsrs! Sinto-me agraciada pela oportunidade de tê-los como avaliadores, especialmente como referência de Professores Pesquisadores que buscam valorizar o potencial dos estudantes.

## RESUMO

Esta dissertação investiga os processos de formação inicial de estudantes de Língua Inglesa, dando ênfase às experiências de estágio e sua relação com a formação teórica do curso. Busca-se compreender como a práxis pedagógica contribui na construção da identidade docente no período de Estágio Curricular Supervisionado dos docentes em formação vinculados ao curso de Letras, Língua Inglesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) Campus II, explorando as contribuições do estágio para a formação do professor. Na fundamentação teórica, embasam os estudos de prática pedagógica crítica no ensino de Língua Inglesa, entre outros, autores como Pennycook (2006), Kumaravadivelu (2006) e Richards e Farrell (2011); no campo do currículo, Macedo (2006), Arroyo (2013); sobre aspectos culturais, Hall (2000), Eagleton (2005), Williams (2015) e Miranda (2018); em estágio como dispositivo de formação, Pimenta e Lima (2017) e Costa e Martins (2018). Entre as categorias conceituais, analisa-se o papel do estágio na construção da identidade docente e como as experiências vivenciadas no estágio dialogam com as teorias estudadas na Licenciatura. A coleta de dados ocorreu por meio do método da pesquisa (auto)biográfica de abordagem qualitativa, a partir de quatro entrevistas narrativas de graduandos do curso de Letras, Língua Inglesa e Literaturas. Nas narrativas (auto)biográficas, foi possível discutir o processo formativo no curso em questão a partir dos seguintes eixos temáticos: iniciação à docência, currículo, contribuições do estágio e construção da identidade docente. Entre os achados, observou-se que os sentidos e as experiências vivenciadas no processo de escolarização têm grande influência nas escolhas profissionais devido aos processos de coletividade e de aprendizagem, que permitem experienciar a sensação de pertença e acolhimento no espaço educacional. As narrativas (auto)biográficas permitiram que os futuros professores pudessem visualizar o contexto vivenciado em cada Estágio Curricular Supervisionado e percebessem algumas razões que levaram à autoformação, buscando complementos, tentando suprir ausências que sentiam nas práticas pedagógicas enquanto docentes em formação. Assim, destaca-se a importância de ampliar os estudos sob o olhar do professor regente e do estudante estagiário com o intuito de melhorar as reflexões em sala.

**Palavras-chave:** Formação docente. Narrativas. Língua Inglesa. Identidade. Estágio Curricular Supervisionado.

## ABSTRACT

This dissertation investigates the processes of initial training of English language students, emphasizing the internship experiences and their relationship with the theoretical training of the course. It seeks to understand how the pedagogical praxis contributes to the construction of the teaching identity during the Supervised Curricular Internship period of teachers in training linked to the Literature, English Language and Literature course at the State University of Bahia (Uneb) Campus II, exploring the contributions of the internship for teacher training. In the theoretical background, studies of critical pedagogical practice in the teaching of the English language are based, among others, on authors such as Pennycook (2006), Kumaravadivelu (2006), Richards & Farrell (2011); in the field of the curriculum, Macedo (2006), Arroyo (2013) among others; on cultural aspects, Hall (2000), Eagleton (2005), Williams (2015) & Miranda (2018); and internship as a training tool, Pimenta & Lima (2017) e Costa & Martins (2018). Related to conceptual categories, the role of the internship in the construction of the teaching identity and how the experiences lived in the internship dialogue with the theories studied in the undergraduate degree are analyzed. Data collection occurred through the qualitative (auto) biographical research method, based on four narrative interviews of undergraduate students in the Literature, English Language and Literature course. In the (auto) biographical narratives, it was possible to discuss the formative process in the course in question from the following thematic axes: initiation to teaching, curriculum, internship contributions and construction of the teaching identity. Among the findings, it was observed that the senses and experiences lived in the schooling process have great influence on professional choices due to the collective and learning processes, which allow to experience the feeling of belonging and welcoming in the educational space. The (auto) biographical narratives allowed future teachers to visualize the context experienced in each supervised internship and perceive some reasons that led to self-training, seeking complements, trying to make up for the absences they felt in pedagogical practices as teachers in training. Thus, the importance of expanding studies under the eyes of the conducting teacher and the trainee student is highlighted in order to improve reflections in the classroom.

**Keywords:** Teacher training. Narratives. English language. Identity. Supervised internship.

## **LISTA DE SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CBV – Curso Básico Vida

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

DEDC – Departamento de Educação

DLLARTES – Departamento de Letras, Linguística e Artes

EaD – Ensino a Distância

EN – Entrevista Narrativa

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FD – Formação Docente

FFPA – Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas

ID – Identidade Docente

IFBA – Instituto Federal da Bahia

ILF – Inglês como Língua Franca

ILI – Inglês como Língua Internacional

L.E. – Língua Estrangeira

LAC – Linguística Aplicada Crítica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

L.I. – Língua Inglesa

NEI – Núcleo de Estudos Interdisciplinares

ONG – Organização Não Governamental

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PPGEDUC – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

PPP – Projeto Político Pedagógico

REDA – Regime Especial de Direito Administrativo

SEC – Secretaria de Educação

SISU – Sistema de Seleção Unificada

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

## SUMÁRIO

|                                                                                                  |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                          | <b>12</b> |
| <b>1 MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA E SUA INSERÇÃO NA DOCÊNCIA E PESQUISA.....</b> | <b>17</b> |
| <b>2 TRILHOS METODOLÓGICOS.....</b>                                                              | <b>32</b> |
| 2.1 FOI LÁ QUE ME ENXERGUEI SUJEITO – <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA.....                              | 38        |
| 2.2 NARRADORES PROFESSORES EM FORMAÇÃO: QUEM SÃO? .....                                          | 40        |
| 2.3 ENTREVISTAS NARRATIVAS .....                                                                 | 42        |
| 2.4 ENTREVISTAS .....                                                                            | 44        |
| <b>3 FORMAR-SE: ENTRE A VIDA E A UNIVERSIDADE .....</b>                                          | <b>46</b> |
| 3.1 FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL: DESAFIOS, CENÁRIOS E PROPOSIÇÕES 54                                |           |
| 3.2 SER PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA .....                                                        | 56        |
| 3.3 O ESTÁGIO DA LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA NO COTIDIANO.....                                  | 61        |
| <b>4 PERCURSOS FORMATIVOS DO CURSO DE LETRAS, LÍNGUA INGLESA E LITERATURAS.....</b>              | <b>70</b> |
| 4.1 ESCOLHA DA PROFISSÃO .....                                                                   | 70        |
| 4.1.1 Tessituras da docência na infância .....                                                   | 72        |
| 4.1.2 A presença/imagem do professor durante o período escolar .....                             | 73        |
| 4.2 O CURRÍCULO DE LETRAS, LÍNGUA INGLESA E LITERATURAS: ENTRE O VIVIDO E O PRESCRITO .....      | 78        |
| 4.2.1 Lacunas da formação .....                                                                  | 82        |
| 4.3 FORMAR-SE E NARRAR-SE: UMA CONSTRUÇÃO DOCENTE.....                                           | 89        |
| 4.3.1 O estágio e seus ciclos experienciais.....                                                 | 89        |
| 4.3.1.1 Estágio I.....                                                                           | 93        |
| 4.3.1.2 Estágio II .....                                                                         | 95        |
| 4.3.1.3 Estágio III.....                                                                         | 96        |
| 4.3.1.4 Estágio IV.....                                                                          | 97        |
| 4.3.1.5 Divergências entre as teorias estudadas e a escola real.....                             | 99        |
| 4.4 E ASSIM DESABROCHEI DOCENTE! .....                                                           | 102       |
| 4.4.1 Saberes da docência, experiências e identidade docente .....                               | 108       |
| 4.4.2 Saberes do conhecimento.....                                                               | 109       |
| 4.4.3 Saberes pedagógicos.....                                                                   | 110       |

|              |                                                                               |            |
|--------------|-------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>4.4.4</b> | <b>Entre a cultura e a formação: a construção da identidade docente .....</b> | <b>112</b> |
|              | <b>ALGUMAS PALAVRAS FINAIS .....</b>                                          | <b>115</b> |
|              | <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                      | <b>120</b> |
|              | <b>Apêndice A – Entrevista com Arcanjo .....</b>                              | <b>125</b> |
|              | <b>Apêndice B – Entrevista com Número Dois .....</b>                          | <b>140</b> |
|              | <b>Apêndice C – Entrevista com Maria.....</b>                                 | <b>146</b> |
|              | <b>Apêndice D – Entrevista com Joana .....</b>                                | <b>157</b> |
|              | <b>Anexo A – TCLE .....</b>                                                   | <b>163</b> |
|              | <b>Anexo B – Declaração de Concordância.....</b>                              | <b>165</b> |
|              | <b>Anexo C – Termo de Compromisso do Pesquisador .....</b>                    | <b>166</b> |
|              | <b>Anexo D – Termo de Autorização Institucional da Proponente .....</b>       | <b>167</b> |
|              | <b>Anexo E – Termo de Concessão .....</b>                                     | <b>168</b> |
|              | <b>Anexo F – Termo de Confidencialidade .....</b>                             | <b>169</b> |
|              | <b>Anexo G – Termo de Justificativa.....</b>                                  | <b>170</b> |
|              | <b>Anexo H – Projeto Pedagógico do Curso (PPC).....</b>                       | <b>171</b> |
|              | <b>Anexo I – Perfil do Professor de Língua Inglesa .....</b>                  | <b>176</b> |

## INTRODUÇÃO

A dissertação **Docência em Língua Inglesa: contribuições do estágio no processo de formação inicial** encontra-se vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural na linha de pesquisa 2 – Letramento, Identidades e Formação de Educadores. O estudo desenvolvido aflorou durante o período de minha graduação (2007-2011) em Letras, Língua Inglesa e Literaturas na Universidade do Estado da Bahia (Uneb) – Campus II, Alagoinhas (BA), e foi sendo reinventado no período em que me encontrei atuando como professora de estágio no Campus X da mesma universidade.

Iniciei o curso pretendendo formar-me tradutora, mas, como não dispunha de recursos suficientes para estudar fora de meu Estado, aventurei-me no curso de Licenciatura, pensando que ao menos metade do caminho poderia ser percorrido, visto que o curso havia sido modificado de dupla habilitação (Habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas), para habilitação única em Língua Inglesa (doravante L.I.) – assim, a partir de 2004, o curso de Letras recebeu a denominação de Curso de Letras com Habilitação em Língua Inglesa e Literaturas – Licenciatura (UNEB, 2020a).

Apesar de brincar de professora durante a infância e a adolescência, eu não conseguia enxergar-me nessa profissão. Até que durante boa parte da graduação acabei atuando como professora substituindo futuros colegas em escolas públicas do Ensino Fundamental. Diante desse desafio e ciente de minha inexperiência em didática e metodologias, constatei que havia lacunas no meu curso que o estágio não seria capaz de resolver.

A partir daí, comecei a questionar-me acerca do tipo de profissional que viria a ser, uma vez que como aluna havia passado por quatro escolas entre o Ensino Fundamental e o Médio, descontinuidade que não me fazia sentir que me tornaria uma professora competente. Na verdade, eu não sabia nem se era obrigação da graduação oferecer esse tipo de capacitação profissional, e, por perceber essa lacuna, as dúvidas sobre a identidade de professor que eu iria ser me deixou insegura para enfrentar os desafios no campo profissional. Então, aos poucos, a questão foi amadurecendo e delineou-se durante a experiência como professora substituta de estágio na Uneb Campus X (2015-2018), onde também passei a ser questionada sobre meu currículo prévio e posterior ao estágio por parte dos estudantes, professores em formação. Todas essas experiências foram constituindo dispositivos que me permitiram pensar nas possíveis questões que ajudaram a formular o problema da pesquisa, que foi sendo aprimorado até chegar à seguinte indagação: Como o estágio curricular contribui com a identidade docente dos

formandos em Licenciatura de L.I.? Assim, optei por pesquisar a formação docente pelo viés identitário no curso de Letras, Língua Inglesa e Literaturas baseado no Estágio Curricular Supervisionado.

A dissertação tem como objetivo geral: Compreender como a práxis pedagógica contribui na construção da identidade docente no período de Estágio Curricular Supervisionado dos docentes em formação no curso de Letras, Língua Inglesa e Literaturas da Uneb Campus II. E como objetivos específicos: investigar as contribuições do estágio para a formação do professor; analisar o papel do estágio para a construção da identidade docente (ID); refletir sobre como as experiências vivenciadas no estágio dialogam com as teorias estudadas na Licenciatura em L.I.

Para o quadro teórico, selecionei os seguintes estudos e pesquisas da formação docente: Nóvoa (1992, 2000), Schön (1995), Freire (1996), Sacristán (1999), Hameline (1999), Huberman (2000), Moita (2000), Tardif (2002, 2014), Morin (2004), Charlot (2008), Gatti (2010) e Imbernón (2016). No campo do estágio como dispositivo de formação: Pimenta e Almeida (2011), Pimenta (2012), Dias et al (2016), Pimenta e Lima (2017) e Costa e Martins (2018).

Para discutir a formação e a prática de ensino de L.I., apresentei as categorias conceituais dos seguintes autores: Moita Lopes (1996), Harmer (2000), Castro (2008), Bohn (2008), Gimenez (2009), Mota (2010), Siqueira (2011), Ribeiro (2013), Irala e Leffa (2014), Borges (2015) e Silva (2018).

Como prática pedagógica crítica no ensino de L.I.: Pennycook (2006), Kumaravadivelu (2006) e Richards e Farrell (2011).

No campo do currículo: Macedo (2006) e Arroyo (2013). Sobre aspectos culturais: Hall (2000), Eagleton (2005), Williams (2015) e Miranda (2018).

Para a coleta de dados, apropriei-me dos pressupostos teóricos metodológicos da pesquisa qualitativa dos autores: Bauer, Gaskell e Allum (2008) e Jovchelovitch e Bauer (2008). Autores da pesquisa (auto)biográfica/experiência: Larrosa (2002), Josso (2004, 2007, 2008, 2010), Souza (2007, 2008, 2016), Souza et al (2008), Delory-Momberger (2008, 2016), Ferrarotti (2010), Dominicé (2010), Passeggi (2011), Pereira (2013, 2015, 2016, 2018), Passeggi e Souza (2017).

A pesquisa desenvolvida foi concebida na Uneb Campus II em razão de ter sido o espaço em que iniciei minha construção enquanto futura professora e por atuar profissionalmente nesse campus, na condição de professora de estágio do curso de Licenciatura em Letras, Língua Inglesa e Literaturas desde 2018. Segundo Larrosa (2002, p. 19), as escolhas “[...] também têm

a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso”.

A pesquisa é de base qualitativa, com ênfase no método (auto)biográfico e uso de entrevistas narrativas no processo de coleta de dados, além da pesquisa documental. De acordo com Delory-Momberger (2008, p. 27): “A percepção e o entendimento do seu vivido passam por representações que possuem uma figuração do curso de sua existência e do lugar que nela pode ocupar uma situação ou um acontecimento singular”. Significa dizer que me estou constituindo enquanto sujeito ao passo que me permito compreender quem sou e como posso intervir ou me posicionar socialmente.

Desse modo, Pereira (2015, p. 106) faz uma avaliação acerca da autobiografia da seguinte forma: “[...] não apenas narramos, como nos reinventamos em nosso fazer, em nossas memórias, reflexões e aprendizagens e nos encontramos nas histórias biografadas. Nossos saberes se entrecruzam a outros saberes e rememoramos nossas aprendizagens construídas”. Por essa razão, justifica-se a relevância pela escolha desse método, uma vez que, ao narrar, construo uma rede de momentos que marcam a trajetória, e a partir dela torna-se possível refletir acerca dos sentidos adquiridos com o passar do tempo e como posso fazer uso desses sentidos na prática cotidiana.

Busquei compreender como tem sido projetado o perfil docente que as escolas contemporâneas têm desejado. Quem vivencia a profissão docente sabe que a realidade está muito distante do construto social que foi formado em torno dela. O professor acaba sendo colocado numa situação de maiores responsabilidades exercendo múltiplos papéis, e por vezes a formação docente inicial não é suficiente para atender a essas demandas. Para o desenvolvimento da pesquisa, fiz uma consulta ao banco de dados da Capes para melhor delimitar o objeto de estudo a fim de perceber o interesse dessa temática aos olhos dos pesquisadores e o quanto já havia sido discutida. Assim, utilizando os descritores isoladamente, encontrei os seguintes dados: “identidade docente” (65.613), “professores em formação” (1.135.998), L.I. (34.900), “estágio curricular supervisionado” (18.870) e “entrevista narrativa” (54.828) e, ao pesquisá-los em conjunto, obtive o resultado de 1.208.685 publicações.

Apesar desse número elevado, o diferencial deste trabalho está na percepção de sentidos das narrativas (auto)biográficas, na perspectiva da linguística aplicada crítica, uma vez que a proposta da pesquisa é perceber o quanto o curso de formação contribui para que esses docentes se enxerguem profissionais e aptos às demandas das escolas na contemporaneidade.

O trabalho tem seguido todos os critérios éticos necessários exigidos pelo Comitê de Ética. O projeto de pesquisa foi apresentado aos narradores colaboradores juntamente com

todos os documentos necessários como: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), termo de confidencialidade etc.

Assim sendo, o trabalho está delineado da seguinte forma: No **capítulo um**, relato minha história de vida, destacando os sentidos que me foram constituindo e delineando minha formação docente no decorrer do tempo, sendo possível perceber como as inquietações durante a graduação foram significativas para meu processo de formação e para o papel que ocupo como formadora, buscando entender quais posicionamentos ainda são possíveis dentro da universidade e como necessitamos aprimorar algumas atitudes que estejam interferindo no processo formativo e identitário dos futuros professores.

No **capítulo dois**, apresento a trilha metodológica da pesquisa, abordagem, método e técnicas de pesquisa utilizadas para a coleta dos dados, analisando como o percurso formativo pode ensinar a pensar a pesquisa e como chegar a um consenso crítico. A partir do perfil dos entrevistados, foi possível destacar nesta investigação as seguintes temáticas: escolha da profissão, currículo, contribuições do estágio, identidade docente.

No **capítulo três**, abordo conceitos direcionados ao processo formativo do professor de L.I., demonstrando um recorte sobre a educação no Brasil e como a L.I. vem sendo inserida nesse contexto, uma vez que não é um idioma cotidianamente falado no dia a dia, mas que interfere diretamente em nossa formação enquanto sujeitos políticos. Apresento também a perspectiva da Linguística Aplicada Crítica (LAC) como uma possibilidade de formar os futuros professores e como os estágios em L.I. podem ganhar com esse subsídio, uma vez que o estágio, para ocorrer efetivamente, necessita estar unido à LAC para atender aos anseios das instituições escolares e, principalmente, tornar os professores de L.I. aptos a dialogar nas aulas sobre temas que movem os indivíduos enquanto sujeitos sociais.

No **capítulo quatro**, exponho o perfil dos participantes voluntários, analisando os dados coletados e como conciliá-los com teóricos direcionados à formação em L.I. que contribuam com a proposta da pesquisa. Além de verificar as potencialidades e fragilidades apresentadas no currículo em uso, a saber: a constatação que o curso cumpre a perspectiva linguística e cultural como falantes heterogêneos e multiculturais visando traçar um perfil de futuros docentes atentos às necessidades sociais. Em contrapartida, avalio se o curso ainda necessita aprofundamento em conhecimentos primordiais para o bom planejamento de um professor crítico reflexivo que compreenda pedagogicamente o processo de aprendizagem em diferentes contextos escolares. Faz-se necessário trazer para a universidade problematizações acerca do cotidiano escolar, com o intuito de naturalizar a escola durante o processo formativo. Assim como a promoção de encontros e eventos que propiciem maiores discussões ao saber fazer, aos

saberes docentes, resultando no empoderamento da construção identitária dos futuros docentes e promovendo a aproximação efetiva das escolas públicas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio conveniadas aos estágios com a universidade.

Ao visualizar o papel do currículo de Letras, Língua Inglesa e Literaturas, constatei que cumpre a proposta de desenvolver a criticidade cultural, tendo em vista que se convive com o legado de povos e culturas diversificadas no cotidiano, seja presencialmente, seja virtualmente, e por tratar-se de uma língua globalmente utilizada para fins diversos. O currículo busca ainda fortalecer a perspectiva de profissionais independentes linguisticamente, autônomos em suas práticas e engajados nas necessidades da comunidade. Logo, acredito que o trabalho cumpre o papel de investigar como se dá a formação docente dos professores de L.I. no Departamento de Letras da Uneb Campus II, pois, além de realizar um estudo com estudantes de estágio, observam-se as potencialidades do curso de Licenciatura, problematizando as fragilidades reveladas pelos estudantes no momento da regência de estágio.

## 1 MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA E SUA INSERÇÃO NA DOCÊNCIA E PESQUISA

*“[...] trabalhar a questão da identidade através da análise das histórias de vida permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida” (JOSSO, 2007, p. 16).*

Falar de si é um processo delicado, pois desnuda os medos e as potências que vamos adquirindo e de que nos vamos desfazendo com o passar do tempo. São memórias que renascem e permitem dar novos sentidos aos eventos, afinal, é parte do percurso gerador do eu. Meu nome é Jamile de Oliveira Silva, tenho 33 anos, nasci na cidade de Alagoinhas (BA). Venho de uma família de classe média com uma estrutura atípica: pai, mãe de coração e duas meias-irmãs. Sou a filha do meio. Tivemos o privilégio de estudar em uma escola particular de grande porte considerada referência na cidade. Eu tinha dificuldades com a timidez, e estudar nessa instituição me forçava a interagir com os colegas da sala. Desde o Ensino Fundamental tinha interesse em Matemática e L.I. Recordo-me do primeiro livro de Inglês da escola, os personagens e as professoras Emília e Patrícia, que desde aquele momento passariam a fazer parte de minha trajetória de vida.

Costumava brincar de professora – corrigindo as atividades de livros antigos e, nas férias, corrigindo meus cadernos do ano letivo. Brincava também de cozinhar numa batedeira rosa miniatura com folhas caídas do pé de jambo e erva-cidreira, de amarelinha e de elástico andava de bicicleta, pulava corda... A brincadeira de professora mais tarde viraria minha escolha profissional.

Meu pai trabalhava fora do Estado e quando estava em casa ouvia músicas em inglês – a referência musical que marcou minha vida foi Michael Jackson. Havia uma fita cassete de um show dele em casa e eu via todos os dias. Fingia que sabia cantar. Ao final da 3ª série do Fundamental I estava complicado manter três filhas em escola particular, meu pai decidiu então transferir apenas minha irmã mais velha para uma instituição mais em conta. Então, pedi para sair também! Fomos para outra escola de referência, porém, de menor porte. Essa mudança foi superpositiva, pois, em poucos dias, fiz amizade com quase toda a turma. Era muito comum, ao menos duas vezes por semana, eu pedir à professora para colocar cálculos matemáticos como expressões numéricas no quadro, para que eu passasse o intervalo respondendo.

Com o passar dos anos, o interesse por Inglês, Matemática e Geografia só crescia dentro de mim. Na adolescência, ganhei um quadro-branco devido às aulas de reforço que comecei a fazer porque estava indo mal em Geometria. A “professora” era filha da amiga de minha mãe e

tinha afinidade com cálculos, tendo acabado de passar no curso de Contabilidade. Nas horas vagas, o quadro servia para eu brincar de dar aula e desenhar. Por volta dos 14 anos, entrei num curso de idiomas, reforçando assim a vontade de trabalhar de alguma forma com a L.I. Nesse período, um vizinho propôs que eu ajudasse a filha dele nas atividades escolares. Ela estava no Maternal II. Infelizmente, essa é uma realidade comum: apesar da afinidade com a L.I., evidentemente eu não era habilitada a lecionar qualquer que fosse a disciplina, mas, por questão de comodidade, o pai da criança solicitou ajuda.

Na época, eu não tinha muita paciência para ensinar e, por vezes, queria responder no lugar dela para finalizar logo a atividade. Alguns meses depois, parei de dar aula. Eu não tinha noções de didática. Na escola, sempre tirava boas notas em L.I. e percebia, de alguma forma, a desvalorização da professora em sala de aula. Tive aulas de Inglês com a mesma professora – do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º do Ensino Médio. Em alguns momentos, eu fingia ter dúvidas, para que a professora tivesse um estímulo para lecionar, pois meus colegas conversavam bastante durante a aula, mas eu sempre estava atenta ao que ela dizia, sentada no primeiro lugar da fila.

Durante o período em que estudei no curso de idiomas, minha irmã caçula, quando estava no final do Ensino Fundamental II, pediu que eu explicasse alguns conteúdos para a prova de Inglês da escola, que ocorreria no dia seguinte. Após um tempo de explicação, ela disse que eu não poderia ser professora porque não conseguia fazê-la entender uma frase sequer. Fiquei frustrada, pois estava esforçando-me para ensinar! Na época, eu não havia percebido que ela já demonstrava resistência a aprender uma Língua Estrangeira (L.E.). Anos depois, ela iniciou vários cursos de idiomas, mas não concluiu nenhum pela falta de afinidade. Segundo Larrosa (2002, p. 25), “[...] a experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”. Quando essa situação me aconteceu, eu não tinha consciência do quanto fui tocada nem que, anos depois, seria esse marco que me levaria a optar pela docência. Então, pude perceber que a docência já era parte de mim.

No 3º ano do Ensino Médio (2004), comecei a estudar num curso pré-vestibular. No final do ano, prestei exame na Universidade Federal da Bahia (UFBA) para Ciências Contábeis e fui reprovada. Por receio de não entrar em uma universidade, fiz a seleção para o Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (Cefet-BA), atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), em Salvador, para o Curso Técnico de Edificações. Escolhi esse curso por gostar de me aventurar em desenhos de croqui e porque estudaria Matemática.

Cursei o Cefet durante um ano e não concluí, mas posso dizer que aprendi muito, especialmente ao refletir sobre o perfil de professora que gostaria de ser um dia. Por ser tímida e do interior, de forma recorrente os colegas e um professor faziam piadas sobre mim. Esse docente tinha uma didática peculiar para incentivar os alunos – desde o primeiro dia de aula dizia que só concluiríamos o curso quando ele quisesse. Um dos componentes que ele ensinava era teórico e cumulativo. Passávamos por avaliações orais semanalmente, e toda segunda-feira eu era convidada a sentar no centro da sala para ser avaliada junto a outros colegas. Não era permitido pensar. Ao término da pergunta deveríamos responder imediatamente, caso contrário ganharíamos 1 ponto negativo. A proposta da disciplina era passar com zero ou um valor positivo.

Ao término da disciplina, obtive 21 pontos negativos (-21). Segundo Larrosa (2002, p. 23), “O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada”. Essa situação, em acordo com a citação, me deixou muito desapontada, pois nunca havia sido reprovada na época da escola. E fiquei por um tempo sentindo-me incapaz não de aprender os conteúdos mas de me expressar, pois cheguei perto da reprovação não por desleixo, mas por uma limitação de comunicação.

Houve uma “repescagem”, e, quando eu estava próxima da aprovação, o professor disse: “Sente-se, você não tem mais jeito!” Devido à reprovação, fiquei impossibilitada de cursar alguns componentes (módulos) no semestre posterior; diante disso, coloquei como meta deixar a timidez de lado para obter aprovação. Continuei sendo convidada ao centro da sala, no entanto, passei a reagir. Lembro-me de um professor que, ao me ouvir numa conversa em Inglês com uma colega na aula prática de topografia, falou: “Menina, vá estudar Inglês no curso de Letras da Uneb”.

Lembro-me que, durante o período do pré-vestibular, numa conversa com um professor de história, ele sugeriu que eu procurasse um curso da área de exatas e deixasse os idiomas para estudar por lazer! Ele dizia que financeiramente valia mais a pena. Influenciada, optei pelo vestibular no curso de Urbanismo na Uneb, por ser complementar ao curso técnico e não necessariamente pela questão financeira, mas “por sorte” não obtive aprovação.

Comecei então a questionar se apenas as disciplinas de Desenho de Croqui e Projeto me manteriam até o final do curso e se estava disposta realmente a seguir aquela carreira. Aprendi muito com os docentes, especialmente com a professora Cléa. Acredito que a afinidade se deu pela proximidade de temperamento. A maioria dos professores do curso eram engenheiros, alguns com didática maravilhosa, e outros, menos afortunados, utilizavam o autoritarismo em sala.

Conforme Nóvoa (1992, p. 10), “[...] esta profissão (a docência) precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica”. Portanto, a forma como os docentes se expõem em sala diz muito sobre eles e nos marca, seja positiva ou negativamente, influenciando-nos ou não a seguir os mesmos passos profissionais. Eram comuns conversas entre os colegas sobre qual perfil tínhamos como profissionais e quais não gostaríamos de ter. Após essa reflexão, decidi fazer a inscrição do vestibular para Letras Inglês no Campus II da Uneb, por saber que o currículo estava em transição de dupla habilitação (Habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas) para habilitação única – L.I.

Passei no vestibular para o curso de Letras, Língua Inglesa e Literaturas na Uneb – Campus II em 2007. Abandonei o curso técnico no dia posterior à aprovação sem comunicar meus pais. Estava animada com o curso, mas ainda não satisfeita por se tratar de uma Licenciatura, já que um de meus sonhos era ser tradutora desde a adolescência. Com a greve na Uneb, tive a oportunidade de conhecer a ONG Curso Básico Vida (CBV) e procurei estudar em dois minicursos de Inglês promovidos por estudantes da Uneb durante esse período.

O responsável pela ONG, professor Miguel, acreditou em meu potencial e convidou-me a lecionar, porém, recordando minhas experiências “desastrosas”, pedi que aguardasse um semestre – tempo para eu assimilar o futuro naquela profissão. As aulas deveriam ter começado em fevereiro de 2007, mas, visto que a Uneb se encontrava em greve havia meses, iniciei os estudos extemporaneamente em setembro de 2007. Mesmo sabendo que não era o que queria, fiquei entusiasmada com o curso. Hesitava ao falar em público, mas comecei a pensar que eu estava ali por vontade própria e parte do que eu desejava seria conseguido por meio deste curso.

Notei que o primeiro impacto para muitos colegas foi perceber que se tratava de um curso de Licenciatura. Alguns pensaram que funcionaria como um curso de idiomas. Éramos 25 alunos. Para minha surpresa, reencontrei na Uneb a professora do Fundamental I que contribuiu com o meu interesse pela L.I. No 2º semestre de curso, retornei à ONG e aceitei dar aulas para um grupo de senhoras – na modalidade pré-vestibular. Foi o teste inicial para perceber que eu havia feito a escolha correta. Gostei da experiência e por quase um ano estive ali dando aulas duas vezes por semana à noite (após sair das aulas na Uneb, pois eu estudava no turno vespertino).

Estar na condição de professora sempre me causa um frio na barriga, pois, teoricamente, você sabe o que está fazendo naquele lugar, tem segurança para fazê-lo, mas também tem de lidar com imprevistos. Minhas alunas eram idosas e, como eu chegava fisicamente cansada para lecionar, o ânimo delas me deixava renovada a cada aula. Elas serviam de exemplo e entendiam os conteúdos aos poucos, no tempo de cada uma. Delory-Momberger (2008, p. 336) afirma

que “[...] a multidimensionalidade do sujeito se reforça potencialmente com cada novo encontro, modifica-se e se transforma na sucessão nunca acabada das interações”. Apesar da pouca experiência como professora mas diante da vontade das estudantes de aprender, sentia-me na obrigação de dar meu melhor.

Eu explorava os conteúdos de acordo com o modo de vida delas. Ainda nem conhecia as teorias de Halliday, sobre o funcionalismo da língua, uma vez que o comportamento dos participantes em atividades sociais é consumado por meio da língua e influenciado pelo contexto: “[...] a partir de uma interpretação funcional do sistema semântico, nós podemos começar a apreciar como a língua, simultaneamente, expressa sentidos particulares a determinados contextos de situação, e serve para transmitir padrões essenciais de orientação no contexto total de cultura” (HALLIDAY, 2003, p. 365). Agia intuitivamente, por perceber que era uma forma interessante de aprender. Um dia, minha irmã me acompanhou à aula e, ao final, disse que eu estava aprendendo a lecionar. Lembro-me de ter escrito as frases no quadro da forma como se pronunciava para facilitar a oralidade das sentenças. Sem saber, eu já estava fazendo uso do Letramento.

No decorrer do curso, sempre demonstrei mais interesse por componentes pedagógicos e linguísticos (Inglês Instrumental, Linguística Aplicada etc.). A literatura teve espaço em minha vida desde a infância e adolescência como momentos de lazer. Com pouca segurança para lidar com literatura na universidade, vi uma luz em um componente chamado Teoria Literária. O professor Carlos Vagner tinha uma sensibilidade que tornava os conteúdos mais leves. Assim como a professora Pérola e os professores Luciano e Wellington, que no decorrer do curso me foram mostrando como controlar a ansiedade e conseguir me comunicar em L.I. Delory-Momberger (2016, p141) reforça que “[...] o biográfico não é só um espaço de interação entre o eu e o mundo, mas é o local de se posicionar e se realizar no seu campo de atuação social”.

Nem tudo foi tão fácil ao longo dos quatro anos e meio que passei na Uneb. Ao chegar ao 5º semestre, encontrava-me um pouco desmotivada pensando na escolha profissional que havia feito. Foi quando me lembrei das relações sadias que havia construído com a maioria de meus professores e o quanto isso era importante para minha formação, o quanto eu poderia continuar aprendendo com eles. No componente Núcleo de Estudos Interdisciplinares V (NEI), surgiu a proposta de começar a pensar numa possível temática para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Falava-se muito sobre sermos professores pesquisadores e reflexivos. A prática de refletir sobre o contexto da sala de aula não me parecia difícil, mas o processo de escrita do trabalho científico sim me era complexo. Acreditei que esse quadro mudaria até

chegar à produção do TCC, o que infelizmente não ocorreu – o curso não me capacitou como acreditei que o faria. A professora do componente tornou-se minha orientadora, mas não dispunha de tempo para ler meus escritos e me orientar devido ao excesso de trabalho em outros espaços – aos poucos fui percebendo que essa é a realidade de muitos professores no Brasil.

Assim, meu TCC apresentou muitas fragilidades enquanto pesquisadora. Busquei como temática um livro que havia lido no recesso, sobre Inteligência Emocional, e pensei em relacioná-lo ao processo de aprendizagem na escola. Junto a essa decisão iniciei a docência em escolas públicas de nível médio, devido a um cadastro que fiz numa empresa que contratava estudantes de graduação para ensinar por um preço mais baixo substituindo professores efetivos afastados por doença, licença-maternidade etc. A cada trabalho, surgiam questionamentos sobre como aplicar os ensinamentos recebidos na universidade até o momento, visto que eu ainda não dispunha de conhecimentos pedagógicos e didáticos que contribuiriam com a prática em sala de aula.

Eu não sabia se ao término do curso conseguiria sentir-me professora. Esperava que o Estágio Curricular Supervisionado suprisse essa lacuna. De acordo com Larrosa (2002, p. 19), a educação é normalmente pensada sob dois vieses: ciência e técnica x teoria e prática. A primeira perspectiva faz pensar em algo artificial e a segunda em execução e obtenção de resultados. Portanto, é preciso pensar a educação no ponto de vista da teoria e da prática, também conhecido como práxis pedagógica. Por meio dessa concepção, é possível elencar a relevância do Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de Licenciatura nesta pesquisa na ótica da L.I., visto que se tem a oportunidade de compreender os espaços escolares baseando-se nas teorias necessárias para refletir sobre diferentes possibilidades de ensino objetivando a formação de profissionais críticos e comprometidos.

Durante a experiência inicial na docência houve momentos em que minha imagem e faixa etária prejudicaram o desempenho. Posso estar enganada, mas percebi que é um mito que para ser professor precisamos ser mais velhos. A competência parece que é medida pela aparência. Mesmo assim, sentia-me na obrigação de dar o meu melhor, por acreditar que a escola é o espaço de aprender, de formar etc. Observava as relações dentro da sala de aula e tentava junto aos textos do TCC compreender se eram essas relações que prejudicavam realmente a aprendizagem da L.I.

Após lecionar em duas escolas estaduais e acreditar cada vez mais na mudança das pessoas pela forma como as tratamos, especialmente em sala, tive a oportunidade de lecionar em uma escola particular de médio porte na cidade – cujo público-alvo era do Ensino Fundamental I. Lecionei por alguns meses em turmas do 1º ao 4º ano. Foi uma experiência que

além de exigir um planejamento atrativo para garantir a atenção das crianças também demandava energia física. Inicialmente, parecia algo fácil, mas não era. É curioso comentar que eles perceberam o quanto sou emotiva e se aproveitavam disso em alguns momentos. Eles sabiam como me “cativar” com bilhetinhos e abraços no início e final da aula. Eu terminava o trabalho cansada, mas feliz.

Principalmente, com as turmas do maternal, eu utilizava vídeos, criava atividades lúdicas para mantê-los interessados até o final da aula. Quando fazia os planejamentos, lembrava das professoras que tive na escola, o quanto elas se desdobraram para ensinar – e eu podia conviver com uma delas, já que agora era minha professora na Uneb. Durante o tempo em que trabalhei na escola particular pensei e repensei no mito de que professor deve trabalhar por amor e o quanto é árduo o trabalho docente. Conforme Harmer (2000, p. 256), “[...] os melhores professores são aqueles que pensam cuidadosamente sobre o que eles irão fazer nas suas salas de aulas e aqueles que planejam como irão ser organizados o ensino e a aprendizagem”. Não me considero a melhor professora, por isso, sempre utilizo como parâmetro docentes que fizeram a diferença em minha formação.

Participei de seleções na Uneb como monitora de ensino e extensão, cada uma com duração de um semestre. A primeira monitoria de extensão ocorreu em 2009 com a professora Maria Cristina. Foi um círculo de leitura em L.I. com encontros semanais para trabalhar as estratégias de leitura e discutir os temas centrais das obras. O público participante era de graduandos da Uneb. A educação básica (Fundamental II e Médio) da comunidade alagoanhense foi informada, mas não houve inscritos. Na segunda monitoria de ensino, em 2010, acompanhei a professora Pérola nas aulas de Morfossintaxe, dando-lhe suporte discutindo os textos, reservando o kit audiovisual, escrevendo relatórios, bem como na última monitoria de ensino voltada ao componente Trabalho de Conclusão de Curso I, também sob supervisão da docente.

A experiência como monitora de ensino despertou-me outro olhar sobre a docência, na verdade um olhar amplo, um pensar sobre a docência universitária. Os propósitos eram um pouco diferentes, mas me agradaram. Então, devido às experiências acumuladas nesse período, passei a me ver futuramente naquele espaço. Todavia, percebi que é indispensável refletir acerca dos cursos de formação e especialmente sobre os estágios, já que essa é a intenção da pesquisa. Mas não se podem depositar apenas nos estágios as expectativas de formação do futuro professor, pois para ser um professor reflexivo é preciso praticar não apenas nas disciplinas de estágio mas em todo o currículo o pensar de forma crítica e como aplicar isso numa sala de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, para o que estávamos sendo formados.

Ser professor do Ensino Fundamental II e Ensino Médio demanda, além de estar atento ao processo de aprendizagem dos estudantes, pensar a escola como um espaço de pesquisa e de constante formação intelectual e identitária; assim como no Ensino Superior, que enseja empenho na tríade *ensino-pesquisa-extensão*. Dessa forma, significa dizer que a autoformação ocorre o tempo inteiro e que, enquanto professores universitários, se torna substancial refletir sobre as práticas pedagógicas, visando tornar os futuros professores aptos a lecionar em espaços diversos com a consciência de como ensinar e do papel social que lhes é designado.

Após a terceira monitoria na universidade, comecei a trabalhar na escola da minha primeira infância. Acreditei estar realizando um sonho voltando a uma das escolas que contribuiu para minha formação. Segundo Delory-Momberger (2008, p. 27): “A percepção e o entendimento do seu vivido passam por representações que possuem uma figuração do curso de sua existência e do lugar que nela pode ocupar uma situação ou um acontecimento singular”. Lecionei em turmas do Fundamental II. Foi a experiência mais árdua que tive até a finalização da graduação, pois vivi situações de racismo provocadas por estudantes de 10 anos. Em seguida, fui demitida por ter levado à coordenação um estudante que me havia dirigido palavras de baixo calão. Naquele momento, fiquei muito desapontada por perceber que a escola à qual sempre desejei retornar havia mudado tanto.

Fui desrespeitada e voltei a refletir sobre a formação. A universidade não prepara para enfrentar situações como essa. As vivências nas escolas públicas geralmente são marcadas pela restrição de meios que possam facilitar o ensino-aprendizagem de parte dos estudantes, mas numa escola particular o que teoricamente impede os professores de “crescerem” nas suas práticas? Pelas marcas que ganhei, posso dizer que a autonomia docente nem sempre é permitida em todos os espaços educacionais. Percebi o quanto ainda precisava estudar para aprender a lidar com tais situações. O currículo da graduação não ensinava a enfrentar essas nem tantas outras situações. Os aspectos pedagógicos ainda precisavam ser mais bem estruturados na Licenciatura, visto que é a partir da didática na prática pedagógica que se produz uma aula de qualidade. Não adiantava só saber falar Inglês. A língua pela língua não sustenta um ano de aula:

Estágio Curricular Supervisionado se torna um palco de importantes discussões e conscientizações sobre o papel do professor de línguas na contemporaneidade. Se vivemos em um mundo dinâmico e de alta volatilidade, o ato de ensinar exige um profissional atualizado crítico e principalmente reflexivo (BORGES, 2015, p. 67).

Não foi no Estágio Curricular Supervisionado durante a graduação que aprendi a tornar-me segura, a ser professora, a planejar uma aula excelente. Mas nas práticas cotidianas, muitas

vezes após a graduação, que pude avaliar se estava minimamente preparada para lecionar. As experiências em espaços diversos de formação contribuíram com meu olhar curioso, permitindo que conhecesse outras modalidades de ensino-aprendizagem. Concluí a graduação em setembro de 2011. Apresentei o TCC e estava satisfeita com a temática, mas ainda me sentindo incompleta – no sentido de produzir um texto acadêmico de qualidade. Não bastava apenas ler, era preciso treinar a escrita. Em 2012, fiz a seleção como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC) na Uneb Campus I. Fui aprovada no componente sobre Narrativas Autobiográficas, Subjetividade e Educação.

Após alguns meses de trabalho e estudos, fui aprovada na seleção da UFBA para o bacharelado em Língua Estrangeira Moderna – assim, poderia ampliar os conhecimentos da L.I. e estudar alguns componentes de tradução. A disciplina de (auto)biografia foi enriquecedora, pois permitiu visualizar as diferenças, fragilidades dos sujeitos nos espaços escolares e o funcionamento destes para atender às subjetividades.

No aspecto de ensinar em um curso de idiomas, senti um conforto que não havia sentido ainda enquanto professora, pois as pessoas que estão nas turmas têm um objetivo de vida, um interesse que as faz estar atentas a tudo que o professor faz naquele espaço. Sem contar que eram locais que me permitiam falar em Inglês o tempo inteiro, o que não era tão fácil de ocorrer nas escolas. E isso me fez crescer bastante no aspecto da qualificação docente.

Em 2013, ainda estudando na UFBA, iniciei a Pós-Graduação de Educação a Distância (EaD) em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa. Inicialmente, reagi com preconceito a essa perspectiva de ensino, e só fiz a matrícula após conversar com uma ex-professora da Licenciatura. Tive receio de investir em um curso que depois não me garantisse a oportunidade de utilizá-lo como formação. Por fim, percebi que se tratava de uma revisão da graduação. No entanto, o programa de estudos era bem estruturado, com data de início e término incluindo as datas de provas online, o período em que poderia ser feita a prova presencial de cada componente na escola conveniada e o período de orientação do trabalho final.

Essa experiência foi positiva, pois desconstruiu a ideia de que o EaD não tem qualidade. Pelo contrário, em parte ele se torna um curso mais complexo do que o presencial, tendo em vista que é preciso ter foco para cumprir os acordos. Em contrapartida, não se pode ser ingênuo em acreditar que todos os cursos funcionam do mesmo modo. Porém, uma inquietação me foi surgindo ao visualizar a graduação a distância: como se daria o estágio supervisionado?

Se já há dificuldades com o curso de Letras Inglês presencial em sua amplitude, como seria pensar nesse estágio, em que não se dispõe de professores para cada componente? É provável que a formação desses sujeitos fique comprometida e interfira diretamente nas práticas

após a conclusão do curso. Mais uma vez, volto o olhar para o curso de Licenciatura em Letras, Língua Inglesa e Literaturas do Campus II na Uneb: como ele vem formando os futuros docentes? E é com essa preocupação que a presente pesquisa levantou os seguintes objetivos específicos:

- investigar o impacto do estágio para a formação de um professor pesquisador;
- analisar a percepção dos discentes acerca da importância do Estágio Curricular Supervisionado em L.I. na construção de uma identidade docente; e
- refletir sobre como as experiências vivenciadas no estágio dialogam com as teorias estudadas na Licenciatura em L.I.

Além do intuito também de compreender como aprimorar minhas práticas enquanto professora de estágio e ressignificar a minha formação identitária.

Um mês, após receber o diploma da Pós-Graduação, em 2013, havia sido lançado o edital Processo Seletivo da Uneb, em que a titulação mínima era especialização. Senti que era o momento de realizar o sonho de voltar ao campus de Alagoinhas como professora. Fiz a seleção classificando-me em segundo lugar. Aquela aprovação foi uma das respostas que eu precisava enquanto docente para confiar no meu trabalho. Concluí o bacharelado da UFBA em 2015, devido à dificuldade em encontrar um orientador que tivesse disponibilidade para guiar-me no TCC. Então lembrei de um ex-professor da Uneb, meu eterno mestre Luciano Rodrigues Lima, que também ensinava na UFBA. Ele já era para mim um espelho de docente na Licenciatura, e ao me acolher como orientanda só reforcei a admiração que nutro por ele. Foi com ele que pude construir os tijolinhos do meu trabalho.

A proposta do TCC foi pesquisar o ensino de L.I. em dois cursos de idiomas e em duas escolas públicas de Salvador, utilizando como ponto norteador a abordagem comunicativa. Essa era uma inquietação que me acompanhava desde a época em que eu era apenas uma estudante de curso de idiomas. Vivia me questionando por qual razão as pessoas nos cursinhos aprendiam a utilizar a língua e nas escolas essa realidade estava mais distante. Com o desenvolvimento da pesquisa, fui compreendendo que os propósitos eram diferentes, mas que era possível trabalhar com essa metodologia. Finalizado o TCC, o professor Luciano me estimulou a fazer o Mestrado em Crítica Cultural. Todavia, eu não conseguia visualizar uma discussão de L.I. no programa.

Com o passar do tempo, a citação de Larrosa (2002, p. 27) foi fazendo sentido durante minha formação: “[...] o saber da experiência é o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece”. Apesar de algumas dificuldades se apresentarem, eu tinha convicção do que queria: tornar-me professora universitária. Para isso, precisaria continuar

investindo em formação. Tentei algumas seleções de Mestrado em outros programas da Uneb e não obtive aprovação, mas não desanimei. A citação a seguir de Delory-Momberger (2008, p. 26) sobre o biográfico dialoga com o sentimento que tive após as reprovações: “[...] categoria da experiência que permite ao indivíduo nas condições de sua inscrição sócio-histórica integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos”. Concluo dizendo: recomeçar, seguir o percurso almejado.

Em setembro de 2015, fui convocada como professora substituta para a Uneb, no Campus X, uma vez que estava classificada desde 2014 em um processo seletivo no Campus II, que não dispunha de vaga real. Tomei posse na Uneb aceitando aquela oportunidade como realização de um sonho além de visar o crescimento de minha formação. Então, tornei-me professora de Estágio Curricular Supervisionado e Laboratório Instrumental. Ao dialogar com novos colegas de trabalho, foi inevitável não comparar a realidade da universidade e a faculdade da qual eu acabara de sair (eu lecionava em um curso de Inglês Instrumental numa faculdade pertencente a um grupo estrangeiro, no qual, semestralmente, eu tinha contato com professores da matriz e dispunha de diversos recursos tecnológicos).

A precarização das instituições públicas, sejam escolas básicas, sejam universidades, é tamanha. Refiro-me de forma generalizada especialmente quando se trata da quantidade de docentes trabalhando no campus, visto que minha convocação se deve ao déficit de funcionários no colegiado em que trabalhei por quase três anos. Assim, na condição de professora reflexiva, comecei a me questionar sobre a qualidade de ensino que poderia promover com os estudantes diante de cortes bruscos que interferem no ir e vir não só dos docentes, mas na estrutura das universidades como um todo.

Durante o trajeto da viagem, muitas inquietações não paravam de surgir, principalmente porque eu viajava após as visitas de estágio. Havia tempo suficiente para lembrar de tudo que havia vivenciado nos dias em que estive lecionando e supervisionando os estágios. As narrativas de vida dos estudantes, as meninas da limpeza, os colegas de trabalho e as visitas de estágio nas escolas davam estímulo a continuar nesse trajeto de ida e volta semanal. Durante a elaboração escrita dos relatórios de estágio, eu pedia que os alunos comentassem em algum momento por qual razão haviam escolhido a docência. Desde então, os desafios e desabafos sobre o estágio passaram a ser algo corriqueiro nas aulas da universidade, no sentido de que muitas vezes os alunos questionavam a coerência das teorias estudadas e a prática do estágio na escola. Havia dificuldade em praticar o que os textos sugeriam. Pode-se pensar que essa dificuldade ocorra pela incongruência da realidade com as diretrizes educacionais, visto que os materiais que norteiam a educação não são desenvolvidos por professores que vivenciam as salas da Educação

Básica. Assim como nem todos os estudantes faziam a Licenciatura por livre opção, mas pela oportunidade de mudança de vida. Dessa forma, os sentidos da docência se afastavam cada vez mais para alguns.

Em 2016, houve uma nova seleção para professor substituto no Campus II, Alagoinhas. Eu estava satisfeita com meu trabalho, mas o deslocamento geográfico causava um pouco de desconforto, visto que eu viajava semanalmente de Teixeira de Freitas para Salvador e, desta vez, como aluna especial no Programa de Pós-graduação em Linguagens Campus I, cursando o componente Análise do Discurso. Como professora, senti a necessidade de cursar esta disciplina e posteriormente Discurso e Argumentação, por considerar necessário não apenas como professora, mas enquanto sujeito, entender as entrelinhas do que está posto. E, tratando-se de subjetividades, cada um interpreta com os recursos que possui.

Classifiquei-me novamente em segundo lugar. Dei continuidade a meus compromissos no trabalho, por vezes oscilando nas especificidades do Estágio Curricular Supervisionado, ora no de minicurso, ora no de regência ou observação, ora perpassando componentes de estudos socioantropológicos da L.I., que discutem as posições que a língua ocupa no mundo, as questões que envolvem a política e a economia e que se refletem diretamente na forma como o Inglês é ensinado nas escolas brasileiras e tópicos de tradução:

[...] a pedagogia multicultural acredita na valorização da voz do sujeito/professor e do sujeito/estudante, assim como no desenvolvimento da sensibilidade de escuta às múltiplas outras vozes desconstruindo a polarização dos saberes e assumindo através do dialogismo uma perspectiva de construção do conhecimento de forma dialética e multidimensional (MOTA, 2010, p. 43).

A vantagem em transitar por tais componentes associados aos estágios permite enquanto professor criar conexões com o que está ocorrendo nas escolas, visto que, quando não se trazem alguns aspectos de fragilidade no ensino do inglês nas escolas para serem debatidos na universidade, torna-se inviável a contrapartida, que é o real papel dessa comunhão universidade-escola e vice-versa.

Tais experiências fomentaram em minha formação duas ideações: a reflexão e o cuidado que se devem ter durante a “construção” de futuros professores. A reflexão de que na condição de professores é preciso atentar às demandas que surgem cotidianamente em sala de aula. E o cuidado na forma como se visualiza a sala de aula no papel de estagiário em virtude de refletir sobre os motivos pelos quais as situações se constituem, como poderiam ser solucionadas e se seria possível evitá-las.

Em diálogos com o professor Luciano e alguns amigos como Roberto e minha irmã Juliane, que me ajudaram no encontro da pesquisadora por trás da professora em que me venho constituindo, ao relatar situações que presenciei enquanto supervisora do estágio nos espaços escolares, além de ter ouvido os relatos dos estudantes, percebi que era preciso aprofundar a pesquisa sobre a formação dos futuros professores de L.I.

A perspectiva era desenvolver uma pesquisa que permitisse compreender o sentido do Estágio Curricular Supervisionado para a construção identitária dos professores analisando por meio de entrevistas narrativas a opinião dos estudantes que têm cursado os componentes de estágio, como eles se visualizam nesses espaços de formação docente inicial e como a práxis pedagógica contribui na construção da identidade docente no período do estágio dos docentes em formação vinculados ao curso de Letras, Língua Inglesa e Literaturas da Uneb Campus II. E, assim, a proposta surgiu. A partir desse ponto de vista, notei que a linha 2 do Pós-Crítica na Uneb Campus II dialogava diretamente com a futura pesquisa.

Participei da seleção de Mestrado regular 2018 e obtive aprovação. No início de 2018, surgiu um novo edital para professor substituto no Campus II, e, como eu ainda não havia sido convocada pela seleção anterior, tentei novamente a seleção, pois meu contrato no Campus X seria finalizado em poucos meses. Obtive aprovação mais uma vez, e em outubro de 2018 tomei posse na Uneb Campus II, para lecionar os mesmos componentes do trabalho anterior, neste caso, em especial, o Estágio Curricular Supervisionado I. Cheguei em um período desfavorável à observação, o que causou problemas de logística e preenchimento de carga horária. Estava diante de uma situação que estava além das minhas decisões. Busquei explorar por meio de textos teóricos a baixa carga horária de observação que foram cedidas pelas escolas pois em seguida seriam criados projetos de intervenção para o semestre posterior.

Para tanto, a pesquisa vislumbrada foi desenvolvida por meio da coleta das narrativas orais e individuais de formação como instrumento de pesquisa. Segundo Souza (2007, p. 4): “A construção da narrativa de si implica colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu e vive e das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida”.

A partir das entrevistas narrativas, as experiências ganham sentidos e possibilitam o processo de formação e de reconhecimento de si, pois se baseiam na experiência como parâmetro de análise do que eu sou e como desejo ser:

Através das narrativas, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e

sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008, p. 91).

O modo como nos expressamos numa entrevista narrativa não necessariamente segue um encadeamento cronológico. Ela pode ser contada a partir de tópicos “aleatórios” voltados à temática em questão, que constituem um enredo, ou seguir a lógica dos fatos. No entanto, independente do modo como a entrevista chega ao pesquisador, o conteúdo é bastante relevante. Todavia, para uma entrevista ser iniciada, faz-se indispensável a seleção de temas e a proposição de uma conjuntura (objetivos, problema etc.), para que o entrevistado se sinta à vontade sobre o que narrar (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008). Por meio das entrevistas, torna-se possível captar as fragilidades e potências da formação de cada voluntário.

A forma como os cursos são idealizados carece de modificações constantes – em conformidade com as mudanças observadas no convívio coletivo e, especialmente, nas escolas, espaço no qual o professor executará o que foi aprendido na universidade. Castro (2008, p. 308) se posiciona acerca dos parâmetros que embasam os cursos de Letras e, em especial, a formação de professores de L.I.:

O modelo de formação docente [...] se embasa profundamente nas concepções epistemológicas do Positivismo, tem a atividade profissional, antes de mais nada, como instrumental, isto é, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação de teorias e técnicas que, por sua vez, refletem os resultados de pesquisas rigorosamente observados e quantificados.

Significa dizer que, na concepção de Castro (2008), os cursos de Licenciatura em L.I. no Brasil são pensados na perspectiva tecnicista, ou seja, funcionam, grosso modo, como o passo a passo do *conserto de uma máquina*. As teorias estudadas são vistas como capacitação para possíveis resoluções de problemas no futuro do âmbito escolar.

É relevante uma reflexão a respeito dos currículos, pois, visivelmente, há uma divisão no fluxo entre disciplinas do campo pedagógico, que norteará os planejamentos (anuais, semestrais etc.) e que são colocados em segundo plano, enquanto se supervalorizam componentes voltados ao domínio linguístico e cultural. O currículo não é pensado como um todo no processo formativo, os componentes pedagógicos costumam receber menos ênfase, em detrimento dos componentes linguísticos e culturais. Amplia-se assim o déficit no processo de elaborar e ministrar uma aula didaticamente bem planejada (CASTRO, 2008).

Tornar-se professor é uma construção constante, e, tratando-se da formação docente, investe-se muito tempo para adquirir características do profissional reflexivo e comprometido com a aprendizagem dos estudantes. O professor vai definindo a própria postura enquanto profissional em meio às diferentes hierarquias, sejam elas as instituições de ensino, sejam

sindicatos etc. Sabe-se que, se hoje existe a necessidade de ensinar L.I. nas escolas, isso se deve a questões econômicas, hegemônicas, ou seja, mais instâncias passam a delinear que tipo de professor devemos ser:

Os fatores que determinam o perfil do profissional de línguas dependem das ações, menos ou mais explícitas, conduzidas fora do ambiente estritamente acadêmico e que afetam o trabalho do professor. Entre as ações mais explícitas temos as leis e diretrizes governamentais, o trabalho das associações de professores, os projetos das secretarias de educação dos estados, os convênios entre diferentes instituições etc. Entre as menos explícitas temos aquelas que resultam das relações de poder que permeiam os diferentes setores da sociedade, hoje globalizada (LEFFA, 2008, p. 334).

Portanto, além do sistema que rege a profissão, o professor é também reflexo de outros aparelhos ideológicos em que está inserido, como o familiar, o social etc. Suas práticas expressam o sujeito que se forma a cada dia em todos os âmbitos que permeia. Diante do exposto, a pesquisa utilizou a técnica da entrevista narrativa, justificando-se no presente trabalho pela função de expressar e buscar compreender como ocorre a formação identitária dos estudantes do Estágio Curricular Supervisionado IV em L.I. enquanto sujeito individual e como a sociedade influencia nessa construção (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 36), a partir do currículo que tem regido as formações docentes.

Busca-se assim olhar para os perfis docentes que a universidade tem formado e, especialmente, perceber como o Estágio Curricular Supervisionado tem fornecido subsídios para o processo formativo dos estudantes, uma vez que, como professora desses componentes pedagógicos (as variações do estágios curriculares), torna-se relevante perceber por meio dos relatos qual é a função do estágio enquanto recurso formador dos futuros professores da Licenciatura em Letras, Língua Inglesa e Literaturas na Uneb Campus II.

## 2 TRILHOS METODOLÓGICOS

Pensar o estágio docente na contemporaneidade é um importante desafio para os cursos de Licenciatura, uma vez que, durante muitos anos, tenho acompanhado como professora de estágio as críticas dos estudantes acerca desse momento, sendo muito comum ouvir nas aulas que o estágio é um momento no qual teoria e prática se revelam dissociadas.

Sendo assim, é preciso (re)pensar o estágio em suas potências e fragilidades, identificar a partir da escuta em sala de aula, dos relatos dos estudantes, o que fazer para possibilitar um melhor diálogo entre a formação docente e o espaço da sala de aula do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Para isso, é preciso, primeiramente, entender a partir de qual perspectiva se está pensando o estágio, o que realmente se espera dele. Para tanto, é preciso questionar sobre qual profissional se quer formar? Para qual contexto? Qual relação com o saber se deseja que experimentem?

Construir aos poucos uma identidade docente é o grande desafio do estudante de Letras ao tentar finalizar a Licenciatura, perceber como ele se vê e se sente diante da responsabilidade de assumir sozinho uma turma escolar. Sabemos com Hall (2000) que a identidade não é imutável e pode ser criada, mas passa por processos constantes de modificações. A identidade é multifacetada, assim sendo, construir-se professor é, também, estabelecer com o tempo e com as relações um sentido de fluidez, onde nada está pronto e estagnado, mas em constante mudança. Especialmente quando todos estamos imersos na modernidade líquida de Zygmunt Baumann (2003), em que há maior resiliência e necessidade de se adaptar às novas formas.

O professor quando sai da universidade está em processo de formação e construção identitária, ou seja, uma reação a tudo que foi vivenciado naquela fala. Sofre-se, enquanto docentes, de um exagero de discursos e ausência de prática. Passa-se durante muito tempo, principalmente, na concepção de modernidade, a ideia de que o professor precisa ocupar múltiplos papéis no ambiente escolar, e isso tem acarretado sobrecarga de obrigações que acabam por afastar os estudantes, ou mesmo, desencorajá-los de pensar a docência.

Construir, portanto, a ideia de uma identidade docente não prevê algo que se faz e se finaliza no processo de formação, mas nos sentidos, pertencimentos e estranhamentos que o estudante da Licenciatura vai vivenciado no contato com a Educação Básica e com o papel da docência: “As Licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a Educação Básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; Ensino Médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação

especial” (GATTI, 2010, p. 1356). Porém, para que tipo de formação e sobre quais perspectivas se está pensando a Licenciatura?

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe, troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações, ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um processo de formação (NOVOA, 2000, p. 115).

A formação acontece, como sinaliza Nóvoa (2000), no processo de interação e trocas, assim, a identidade do docente vai-se construindo e ressignificando de acordo com as experiências que o sujeito vai vivendo ao longo do curso e nas práticas em sala de aula. É o conhecer a partir do outro que faz novas coisas ganharem sentido. Quando se busca refletir sobre a identidade docente a partir dos estudantes que vivenciaram o estágio, é preciso um olhar atento para a formação em curso e perceber os pormenores desse processo.

O professor se irá construindo não apenas como um sujeito profissional, mas no sentido pessoal. A profissão docente não está, apenas, no exercer um trabalho, mas nos sentidos aos quais a profissão afeta e com os quais corrobora na construção individual de cada sujeito:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992, p. 25).

A formação docente está implicada em um contexto amplo de relações, formar um professor ou constituir-se professor é algo diretamente relacionado a um contexto histórico, experiências vividas, globalização, tecnologia, documentos oficiais, enfim, infinitas questões. Por isso, quando se procura escutar os estudantes em processo de formação inicial, olha-se para suas experiências, sensibilidades e sentidos para (re)conhecer os elementos da identidade docente que se vai construindo.

Morin (2004) acredita que existem sete saberes necessários para pensar a educação no futuro, assim, para projetar essa visão de uma educação futura, é preciso entender, primeiramente, o lugar da experiência e a importância dos saberes. Compreender que o estudante de Letras de L.I. traz ao longo do processo formativo saberes diversificados que ultrapassam os limites do uso linguístico e literário do idioma. O professor de L.I. está inserido em um universo de saberes pedagógicos, culturais, históricos e pessoais que implicam a forma como lidam com a questão do ser professor, ou melhor, do fazer docente.

Tardif (2007, p. 9), na obra **Saberes docentes e formação profissional**, propõe pensar sobre questões como: “Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? Qual a natureza desses saberes? São técnicos, de ação, de habilidades adquiridas? São apenas

cognitivos? São de natureza social? E quanto à subjetividade existente na relação professor/aluno? Como considerá-la e analisá-la?”. Responder a essas indagações parece mais um grande desafio para a formação docente. Encontrar o espaço dos currículos e práticas é um momento para reconhecer sobre quais olhares, políticas e ideologias se estão formando os futuros professores:

O ensino é uma atividade que requer conhecimentos específicos, consolidados por meio de formação voltada especialmente para esse fim, bem como atualização constante das abordagens dos conteúdos e das novas maneiras didáticas de ensiná-los. A mediação da prática coloca-se como indispensável, porém, em estreita articulação com a teoria e ancorada na reflexão, enquanto processo que busca atribuir sentido àquilo que se pratica (PIMENTA, ALMEIDA, 2011, p. 27).

Ensinar um estudante ingresso na Licenciatura é compreender que os sentidos precisam ser constantes. O professor em formação precisa entender, criar e recriar um sentido para vivenciar cada fase daquele processo, ir conhecendo o espaço escolar e somando as próprias impressões sobre o meio, reconhecendo a importância das diferentes culturas que coexistem na escola – inserido, como alertam Pimenta e Almeida (2011), em um processo de reflexão.

Portanto, para pensar a construção da identidade docente neste estudo é preciso trilhar alguns caminhos teóricos que envolvem o eixo formação-experiência-sentidos-saber/fazer docente-identidade. Compreendendo que cada núcleo de sentido supracitado encaminha a pensar e traçar pistas para tentar mapear e analisar um pouco mais de perto como tem acontecido esse processo de construção da identidade docente.

A partir da importância do objeto de estudo – a construção identitária docente, com base nas narrativas de estudantes da Licenciatura em L.I. –, a pesquisa tem caminhado pelos trilhos do viés qualitativo à luz da abordagem autobiográfica como fonte de investigação. O método autobiográfico foi escolhido pelo caráter de profundidade, o qual permite ao sujeito permutar entre os papéis de autor e ator – à medida que reflete acerca das próprias histórias como um agente que ao mesmo tempo narra e avalia as experiências de si.

Assim, para formar um professor pesquisador e reflexivo é preciso estar atento aos contextos ou situações-problema do cotidiano para que algumas medidas sejam consideradas. A partir do momento em que reflito sobre minhas práticas enquanto docente, torno possível identificar pontos de pesquisas do cotidiano. Portanto, o trabalho surgiu a partir de minhas histórias de vida-formação-profissão nas experiências vividas no curso de Letras em L.I., na docência no ensino superior, e na forma como fui construindo minha identidade docente a partir dos estágios curriculares.

A pesquisa trouxe como indagações os aspectos que envolvem o processo formativo do curso utilizando o estágio enquanto recurso formador da Licenciatura em Letras, Língua Inglesa

e Literaturas na Uneb Campus II, no intuito de compreender como o Estágio Curricular Supervisionado contribui com a identidade docente do professor de L.I. Desse modo, busca-se compreender como a práxis pedagógica contribuiu na construção da formação docente no período de Estágio Curricular Supervisionado, apresentando como objetivos específicos: - investigar o impacto do estágio para a formação de um professor pesquisador; analisar a percepção dos discentes acerca da importância do Estágio Curricular Supervisionado em L.I. na construção da identidade docente; refletir sobre a forma como as experiências vivenciadas no estágio dialogam com as teorias estudadas na Licenciatura em L.I.

Tais questionamentos se justificam devido aos relatos vivenciados por mim, enquanto estudante, e na experiência como docente de estágio, na qual durante as aulas os estudantes da Uneb Campus X revelavam descontentamentos dizendo que no estágio sentiam que a teoria ensinada durante o curso não convergia com a prática pedagógica necessária para fazer um trabalho eficaz em sala de aula – as teorias aprendidas no espaço universitário não conseguiam ser executadas nos espaços escolares.

Essa indagação passou a criar obstáculos e dúvidas aos estudantes que necessitavam executar os estágios tendo em vista que se trata de componentes obrigatórios para a conclusão do curso e dizem respeito ao futuro papel que exercerão. Nesse sentido, sinto-me provocada a questionar se o ensino superior está realmente formando futuros professores que conseguirão discernir, a partir da teoria assimilada da universidade nas práticas de ensino das escolas, como esses estudantes se vão construindo professores no Estágio Curricular Supervisionado enquanto recurso prático da formação docente. A partir dessas reflexões, esta pesquisa surgiu. Como docente, tento trazer a “realidade escolar” para a sala de aula da universidade, mas, infelizmente, ao chegar aos componentes de estágio, muito já foi dito sobre o contexto escolar para ser desconstruído em tão pouco tempo. Desde o início do curso, vai sendo criado um modelo de escola no imaginário dos estudantes universitários de Licenciatura com base em expectativas criadas durante a vida ou passadas pela mídia e em alguns componentes curriculares do curso, mas, ao iniciar os componentes vinculados ao Estágio Curricular Supervisionado, os estudantes deparam com uma realidade diversa e, por vezes, contrária àquela imagem de escola idealizada, não raro causando frustração, desânimo e autocríticas acerca da escolha profissional.

Baseada nesse hiato (formação, experiências e sentidos) da docência, tenho ancorado a pesquisa metodologicamente pelo prisma da pesquisa qualitativa, no método (auto)biográfico, com o propósito de conhecer as experiências formativas do estágio por meio de entrevistas narrativas de estudantes da Licenciatura em Letras, Língua Inglesa e Literaturas, na Uneb Campus II. A pesquisa foi desenvolvida no Campus II por ser meu atual endereço profissional

e por eu lecionar componentes de formação docente, como o Estágio Curricular Supervisionado, além de ter acesso aos narradores com maior frequência se necessário. Outro ponto importante é a possibilidade da vivência da autoformação docente no mesmo local em que me graduei.

A escolha pela abordagem qualitativa se deu pela necessidade de analisar contextos sociais em que os estudantes participantes da pesquisa estão inseridos, e por lidar com perspectivas coletivas para um bem comum, seja por meio de textos escritos e pontos de vista, seja nos depoimentos por meio de entrevistas (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2008). Também, por entender que, ao falar de docência, está-se tratando de uma questão relevante, sobre a qual a formação e o posicionamento desses futuros professores reverberarão continuamente:

Situada no âmbito da pesquisa qualitativa, a pesquisa (auto) biográfica em Educação tem procurado superar o dilema que lhe é imposto: ou acomodar-se aos padrões existentes do conhecimento dito científico ou, ciente da especificidade epistemológica do conhecimento que ela produz, contribuir para a construção de novas formas de se conceber a pessoa humana e os meios de pesquisa sobre ela e com ela (PASSEGI; SOUZA, 2017, p. 9).

Portanto, busquei o método (auto)biográfico com o intuito de compreender esses padrões e colaborar com a disseminação de novos modos de pensar e como produzir conhecimentos a partir dos sujeitos e pelos sujeitos. Desse modo, utilizei textos de Souza (2016), Passegi e Souza (2017) para veicular histórias de vida e narrativas de si, buscando apreender como analisar as informações obtidas por meio das entrevistas narrativas dos estudantes pelo viés científico/crítico. Assim como Josso (2004) e Larrosa (2002), trazendo à luz as narrativas por meio da experiência como processo de formação.

Delory-Momberger (2008, 2016) apresenta questões que fazem a diferença durante a entrevista narrativa e a análise, como os aspectos do sujeito e o momento biográfico, a biografização permite um olhar ampliado para as informações obtidas. Pereira (2016; 2018) mostra os espaços de formação com o auxílio do processo (auto)biográfico.

Assim, o método (auto)biográfico refere autocontar-se, refletir sobre o que move, constitui, interfere na formação do sujeito enquanto indivíduo e sujeito social. Souza (2008, p. 45) ressalta que, “[...] através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes” ao narrar com profundidade. O método (auto)biográfico remete à análise dos espaços que circundam os sujeitos e como estes corroboram com as próprias experiências e vivências. Isso significa mencionar fatos que marcaram de alguma maneira a vida dos sujeitos e como se percebem nessas situações, quais sentidos foram observados nos dados momentos.

De acordo com Larrosa (2002, p. 22), hoje se vive na denominada “sociedade da aprendizagem”, que impõe absorver conhecimentos diversos, que, no entanto, não apresentam um sentido de fato, visto que não há tempo de sentir os momentos, observar as emoções que a situação provocou, portanto, não podendo considerá-los experiência. Passa-se pelos eventos, mas não se é afetado por eles, por vezes, nem se dá conta do que se aprende e por qual razão tais coisas aconteceram. Segundo o autor, as obrigações cotidianas na contemporaneidade crescem cada vez mais e, para dar conta de todas as atividades diárias, deixa-se de vivenciar um abraço, de sentar para um diálogo atento. Esses são exemplos singelos diante de tantos eventos que se perdem para permanecer hiperconectados /informados.

Para tanto, Delory-Momberger (2016) defende que a pesquisa biográfica rege a “individuação” como formação (concepção da própria individualidade a partir das interações entre a sociedade e o outro). Entre os pontos que diferenciam o método (auto)biográfico das outras modalidades de pesquisa estão a “temporalidade biográfica” – que demarca a durabilidade das narrativas. Significa dizer que toda narrativa tem um percurso a ser seguido (início, meio e fim), ou seja, existe uma lógica criada pelo narrador para que a história faça sentido aos ouvintes –; e a “biografização” – atitudes que deixam a marca pessoal no meio social enquanto sujeito que se reconhece. Neste caso, são comportamentos que se demonstram ter no público e no privado, como características morais, trejeitos no modo de comunicar-se etc.

Segundo Passeggi (2011, p. 147), “[...] ao narrar a própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se”. Assim, pode-se confirmar que é possível realizar a *re-criação* dos fatos, pensando nos acontecimentos em condições diferentes e construindo outros possíveis finais para as narrativas que interferem não apenas no modo como os eventos são visualizados e sentidos, mas no modo de tratar as pessoas envolvidas. No método (auto)biográfico, podem-se buscar soluções por meio de ateliês biográficos, entrevistas narrativas etc. Nesta pesquisa, optei pela entrevista narrativa por compreender nos enredos da narrativa como esta profissão vai acontecendo para o estudante de Letras em L.I. a partir de sua experiência de formação

A narrativa que ganhou destaque na época de Aristóteles, como recurso de explanação dos fatos sociais, passou a ser utilizada como ciência por vários campos científicos. Leitores de Schütze (1977, 1983, 1992), Jovchelovitch e Bauer (2008) trazem a narrativa como recurso metodológico que capta informações com potencial social, diferente de outros estudiosos que pensam as narrativas com um cunho filosófico. O descrever fatos faz parte do cotidiano, é

inerente ao ser humano. É um processo de complexidade, pois lida com questões muito íntimas, que expõem fragilidades e marcas do sujeito e das sociedades.

As narrações possibilitaram a expansão de informações e de conhecimentos, visto que, se a narrativa não fosse uma maneira de documentar dados vividos em outras épocas, não haveria como estudar algo não vivenciado. Portanto, esses registros permitem refletir sobre os modos de vida e de sociedade que outras culturas também vivem ou viviam (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008). Contudo, dentre as possibilidades de desenvolvimento da pesquisa, optei pela entrevista narrativa por perceber que se trata de uma variante que permitirá retornar aos sujeitos envolvidos na pesquisa – estudantes do componente Estágio Curricular Supervisionado IV, para sanar lacunas que venham a surgir no decorrer das análises das entrevistas sobre o processo formativo da Licenciatura em Letras, Língua Inglesa e Literaturas; assim, utilizo a narrativa pelo caráter de profundidade e de possibilidade de desvendar a vida e a formação desses estudantes.

## 2.1 FOI LÁ QUE ME ENXERGUEI SUJEITO – *LÓCUS* DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida na Universidade do Estado da Bahia (Uneb) Campus II, Alagoinhas (BA). A justificativa para a utilização desse local se deve ao fato de eu ter estudado no curso de Licenciatura em Letras, Língua Inglesa e Literaturas e, atualmente, encontrar-me na condição de professora no mesmo local. O interesse pela pesquisa surgiu implicitamente durante o período em que cumpria os componentes de Estágio Curricular Supervisionado como estudante, quando passei a perceber que a prática do estágio, apesar de ser um recorte da futura profissão, era tão complexa quanto substituir professores na escola (como foi citado no memorial). Por perceber algumas fragilidades do curso na ótica discente no decorrer da graduação, busquei tentar compreender pela perspectiva docente o que provoca e mantém essas lacunas do curso por meio desta investigação.

A Uneb<sup>1</sup>, maior instituição pública de educação superior da Bahia, fundada em 1983 e mantida pelo governo do Estado por intermédio da Secretaria da Educação (SEC), constitui uma entidade autárquica presente em 19 territórios de identidade da Bahia, possuindo 29 departamentos instalados em 24 campi: a sede, na capital do Estado, onde se localiza a

---

<sup>1</sup> <https://portal.uneb.br/uneb>

administração central da instituição, e os demais campi distribuídos em 23 importantes municípios baianos de médio e grande porte.

O Campus II possui atualmente três unidades: Departamento de Educação (DEDC), Departamento de Ciências Exatas e da Terra e, o mais novo, Departamento de Letras, Linguística e Artes. O DEDC do Campus II da Uneb, em Alagoinhas (BA), originou-se da Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas (FFPA), criada por meio da Lei nº 2.741, de 11 de novembro de 1969. Posteriormente, por meio do Decreto nº 7.223, de 20 de janeiro de 1998, criou-se, então, o referido DEDC.

O DEDC ensina Licenciatura em História, Educação Física, Pedagogia. O Departamento de Letras, Linguística e Artes (DLLARTES) oferece a Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas, Língua Inglesa e Literaturas, Língua Francesa e Literaturas. O Departamento de Ciências Exatas e da Terra abriga o Bacharelado em Sistema de Informações, Licenciatura em Matemática, Biologia, Bacharelado de Engenharia Sanitária e Ambiental.

O Curso de Letras, Língua Inglesa e Literaturas oferecido pela Uneb, seguindo o que é disposto nas Diretrizes Curriculares do MEC, procura, entre outras ações, criar oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para atingir a competência desejada no desempenho profissional; dar prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno; promover articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação.

O espaço da Uneb Campus II em Alagoinhas (BA) foi utilizado para o desenvolvimento desta dissertação visando oferecer maior comodidade aos participantes, visto que se trata do local que impulsionou a criação da investigação e pelo fato de a ocupação dessa área trazer significados para o contexto das narrativas.

A Licenciatura de Letras, Língua Inglesa e Literaturas possui programas de incentivo à pesquisa, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência Iniciação Científica (Pibid), assim como monitorias de extensão e de ensino, vínculos do governo do Estado com o programa Partiu Estágio, visando possibilitar a inserção dos estudantes numa amostra de mercado de trabalho, bem como apresentar outras modalidades de aprendizagem como a Iniciação Científica, que estimula os discentes a se empenhar em pesquisas direcionadas ao próprio crescimento intelectual e da comunidade na preparação para a sala de aula durante e após a graduação.

## 2.2 NARRADORES PROFESSORES EM FORMAÇÃO: QUEM SÃO?

A pesquisa teve como proposta selecionar alguns estudantes para a coleta das entrevistas narrativas que contribuíram nas análises e reflexões acerca do processo de formação docente por meio do componente nomeado Estágio Curricular Supervisionado do currículo que rege o curso de Licenciatura em Letras, Língua Inglesa e Literaturas, na Universidade do Estado da Bahia Campus II, Alagoinhas (BA). Em uma das aulas de Estágio Curricular Supervisionado do primeiro semestre 2019 (Estágio IV), no qual os quatro colaboradores da pesquisa estavam matriculados, apresentei a proposição de pesquisa com os documentos necessários para a manutenção dos princípios da pesquisa exigidos pelo Comitê de Ética.

Para compor o grupo de colaboradores, foi necessário pensar em critérios de inclusão como:

- 1) ser estudante do curso de Licenciatura em Letras, Língua Inglesa e Literaturas;
- 2) estar matriculado nos componentes de Estágio Curricular Supervisionado Curricular 3 ou 4 (estágios de regência de Ensino Fundamental e Médio respectivamente), visto que, passando pela experiência da regência, seria possível obter maiores informações sobre o processo formador e de ensino;
- 3) ter disponibilidade para encontros esporádicos (se necessário);
- 4) participar da entrevista narrativa individualmente; e
- 5) permitir a gravação do áudio na entrevista.

Com base nesses critérios, dentre os interessados, foram selecionados quatro estudantes matriculados no Estágio Curricular Supervisionado IV – Regência de Nível Médio de L.I., uma vez que essa era a única turma que se encontrava em estágio de regência. Assim, da pesquisa participaram dois estudantes do gênero masculino e dois do gênero feminino, garantindo equidade.

Para o desenvolvimento das entrevistas, após reler para cada um o projeto de pesquisa e os documentos relacionados ao Comitê de Ética, pedi que cada participante informasse como gostaria de ser chamado. “Arcanjo” escolheu este apelido porque seu nome de batismo faz parte da categoria de anjos na Igreja Católica. O responsável pela segunda narrativa disse que não havia um sentido no momento que o fizesse escolher um nome especificamente e perguntou o número que correspondia à entrevista que ele daria, assim, autodenominou-se “Número Dois”. A terceira entrevistada, “Maria”, fez uma associação a alguém muito importante na sua vida. A quarta entrevistada não justificou o motivo da escolha do nome: “Joana”.

- Arcanjo tem 25 anos, natural de Salvador (BA), veio morar em Alagoinhas (BA) a partir da aprovação do vestibular em Letras, Língua Inglesa e Literaturas.
- Número Dois tem 26 anos, natural de Brasília (DF) morando em Alagoinhas.
- Maria tem 29 anos, natural e moradora de Alagoinhas (BA).
- Joana tem 39 anos, natural de Salvador(BA) morando em Alagoinhas (BA).

### **Arcanjo**

Brincava de ser professor na infância; passou a ter interesse por L.I. no Ensino Médio; pensou em abandonar o curso no 1º semestre por não saber L.I.; participou da iniciação científica; vivenciou experiências frustrantes como professor; criou o personagem de professor “descolado” para ser aceito; fala sobre a importância de ser um professor reflexivo; aborda a visão da universidade sobre a escola (Escola “maquiada”); faz críticas ao currículo do curso por não haver um encadeamento dos componentes pedagógicos com os outros ofertados; e propõe que os graduandos conheçam o cotidiano escolar já no início do curso.

### **Número Dois**

Desde jovem já via a escola como espaço de mudança de vida; sempre gostou muito de ler e tinha boas notas; nunca quis ser professor, o que aconteceu apenas no 3º ano do Ensino Médio, quando precisou decidir qual profissão gostaria de seguir; faz os estágios porque são obrigatórios (pois não é remunerado); acredita que o currículo do curso ainda precisa melhorar, pois apresenta lacunas para preparar o professor para o mercado.

### **Maria**

Estudante no ensino público, não gostava da escola, repetiu séries por alguns anos por não se adaptar àquele espaço; estudou em escola de freiras, o que fez piorar a visão da escola; na infância pensava em exercer a docência ou psicologia; nos estágios observou que o comportamento e as narrativas de alguns estudantes eram parecidos com sua história (situações de exclusão); não se sente pronta para ser docente; sugere que se fortaleçam na universidade componentes que mostrem como colocar o estudante no contexto de aprendizagem (da escola).

## Joana

Originária de uma escola particular de grande porte e de elevado nível social. Havia um incentivo por meio da escola a seguir profissões que expressassem *status* social, como: Medicina, Direito etc. No entanto, concluiu o último ano do Ensino Médio via supletivo e fez a primeira graduação em Administração. Após a terceira maternidade, optou pela Licenciatura em L.I. devido à afinidade com a disciplina desde o período da escolarização, além da oportunidade de retornar ao mercado de trabalho. Gosta da prática docente e acredita que o curso possibilite a construção identitária, por ela já se sentir professora. Enfatiza que o currículo deveria dar atenção ao ensino de inclusão, diversidade e práticas pedagógicas.

### 2.3 ENTREVISTAS NARRATIVAS

A entrevista narrativa fala do processo de interiorização do ser humano. O momento em que o sujeito desnuda as próprias sombras, fragilidades e potências e permite que o outro acesse fatos por vezes jamais comentados. No momento em que se narra, um novo mundo se constrói, um novo sujeito se compõe, seja no falar, seja no sentir e em tantos outros aspectos que constituem o ser humano:

A história de vida narrada é assim uma mediação do conhecimento de si na sua existencialidade que oferece para a reflexão do seu autor oportunidades de tomada de consciência dos vários registros de expressão e de representação de si assim como sobre as dinâmicas que orientam a sua formação (JOSSO, 2008, p. 19).

A narrativa como processo metodológico não acontece de forma aleatória. Faz-se necessário que ocorra por meio de um encadeamento de informações sobre determinado tema. Dessa forma, aproveita-se o máximo do que foi exposto pelo autor-narrador seguindo uma lógica, seja ela conteudista, seja feita de fatos. O processo narrativo implica ressignificar a imagem anteriormente construída pelo narrador, pois, ao reviver as situações, a visualização dos eventos apresenta outras perspectivas, permitindo observar pontos que no momento em que aconteceu não estavam disponíveis no consciente do sujeito (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008).

Para compreender uma narração é importante que ela tenha início, meio e fim, para dar sustentação aos fatos. É também importante dizer que durante uma narrativa se pode “interferir” no que está sendo dito, no sentido de excluir fatos que só quem estava vivenciando a situação

saberia que ocorreram. No entanto, o ponto-chave de uma narração é não perder o sentido do que está sendo exposto no momento em que se ouve (JOVCHELOVITCH, BAUER, 2008).

Corroborando as ideias de Schütze (1977), Jovchelovitch e Bauer (2008) afirmam que, para que ocorra a construção da narrativa, é indispensável observar três aspectos que esteiam o objeto a ser analisado: a narração, textura detalhada (informações coerentes entre um fato e outro); fixação da relevância (alguns temas são levados ao esgotamento de acordo com a relevância para o narrador); e o fechamento da Gestalt (uma situação-tema deve ser totalmente contada na narrativa). A entrevista narrativa vem como um recurso de desconstrução de outros métodos, como pergunta-resposta, que limita a liberdade do participante e coloca o pesquisador no papel central da obtenção de informações. Todavia, isso não torna a entrevista narrativa um mecanismo aleatório (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008).

Abaixo, no Quadro 1, pode-se visualizar como a entrevista narrativa é desenhada desde o momento em que é definido o espaço que será ocupado e os participantes que estarão envolvidos nessa dinâmica, segundo Jovchelovitch e Bauer (2008).

Quadro 1 – Fases e regras da entrevista narrativa

| <b>Fases</b>      | <b>Regras</b>                                                                                                                                                                                           |
|-------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Preparação        | Exploração do campo. Formulação de questões exmanentes                                                                                                                                                  |
| Iniciação         | Formulação do tópico inicial para narração/emprego de auxílios visuais                                                                                                                                  |
| Narração central  | Não interromper. Somente encorajamento não verbal para continuar a narração. Esperar para os sinais de finalização (“coda”)                                                                             |
| Fase de perguntas | Somente “que aconteceu então?”. Não dar opiniões nem fazer perguntas sobre atitudes. Não discutir sobre contradições. Não fazer perguntas do tipo “por quê?”. Ir de perguntas exmanentes para imanentes |
| Fala conclusiva   | Parar de gravar. São permitidas perguntas do tipo “por quê?”. Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.                                                                                       |

Fonte: autora com base em JOVCHELOVITCH; BAUER (2008, p. 97)

Entendem-se como questões exmanentes<sup>2</sup> as dúvidas e curiosidades pessoais do pesquisador sobre a temática. Em contrapartida, as questões imanentes estão voltadas para pontos que foram comentados durante a entrevista e que podem estar relacionadas às questões exmanentes ou não. Neste caso, isso não interfere na análise das respostas. No entanto, é necessário criar um liame entre as informações obtidas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008).

<sup>2</sup> As questões exmanentes referem-se às questões da pesquisa ou de interesse do pesquisador que surgem a partir da sua aproximação com o tema do estudo, ao elaborar a revisão de literatura e aprofundamento no tema a ser pesquisado (exploração do campo). Essas questões devem ser transformadas em imanentes, sendo essa tarefa crucial no processo de investigação, que deve ao mesmo tempo ancorar questões exmanentes na narração, sempre utilizando a linguagem do informante. As questões imanentes são temas e tópicos trazidos pelo informante, elas podem ou não coincidir com as questões exmanentes (MUYLAERTE et al, 2014).

## 2.4 ENTREVISTAS

As entrevistas foram iniciadas de acordo com a disponibilidade dos narradores. Os encontros ocorreram na própria universidade, nas salas de graduação e Mestrado. Em todos os encontros, eu estava ansiosa pelas informações que seriam obtidas. A primeira entrevista foi com Arcanjo. Li em voz alta os documentos referentes ao Comitê de Ética, como o TCLE e a proposta da pesquisa. Levamos cerca de meia hora nesse processo, que se repetiu nas demais entrevistas, com os outros narradores. Após nova concordância em participar da pesquisa, demos início à entrevista. Utilizei o gravador do celular como recurso para registrar em áudio e armazenar as entrevistas, que posteriormente foram transcritas para o computador.

Utilizei na entrevista o eixo formação-experiências-sentidos, que correlaciona a história de vida, os sentidos dessas histórias e como os narradores têm se formado enquanto sujeitos e professores de L.I. A entrevista de Arcanjo me sensibilizou bastante não só pelos fatos narrados, mas pelas variáveis emocionais que o narrador evocava em determinados aspectos, como o motivo que o levou a decidir vir estudar em Alagoinhas (BA).

Uma semana após a entrevista de Arcanjo, o narrador Número Dois agendou a reunião. Diferentemente do anterior, Número Dois era bastante racional, parecia ter respostas prontas, como se os sentidos durante a vida foram marcantes a ponto de ele conseguir distanciar-se dos fatos e descrever os eventos como espectador. Uma informação interessante da entrevista de Número Dois foi o fato de ele dizer ter entendido desde pequeno que só por meio dos estudos seria possível crescer na vida.

Algumas semanas se passaram até que Maria disponibilizasse o encontro para a narrativa. Assim como Arcanjo, ela demonstrava um conflito entre a razão e a emoção para conseguir fazer seu relato. Houve alguns momentos de silêncio, como se estivesse visualizando as cenas que rememorava. Maria foi uma criança independente e vista como rebelde; o processo escolar deixou-lhe marcas, as reprovações nas séries demonstram uma ideia do que era a escola para esse sujeito.

A entrevista com Joana ocorreu após a qualificação desta pesquisa. A colaboradora demonstrou tranquilidade durante o processo e apresentou um perfil “politicamente correto” no percurso formativo. Optou inicialmente por outro curso de Humanas, mas logo se identificou com o curso de Letras, Língua Inglesa e Literaturas.

No decorrer das quatro entrevistas me percebi, em vários pontos narrados, na impossibilidade de comentar, fazendo gestos “de concordo”, “também vivi e percebi isso” nas

escolas e na universidade. Posso dizer que cumpri o que está proposto no desenvolvimento de entrevista narrativa de Jovchelovitch e Bauer (2008).

As entrevistas concluídas reafirmaram que a pesquisa é relevante e necessária, pois, assim, consegue-se compreender o que os estudantes que têm passado por esse processo de formação têm observado do percurso como futuros docentes e também formadores de sujeitos. As entrevistas contribuíram ainda na minha (auto)formação, possibilitando visualizar perspectivas a partir de minhas práticas e dos colegas de trabalho enquanto formadores de docentes.

Antes de iniciar as entrevistas, havia a expectativa de algumas temáticas como: currículo, contexto-cultura escolar, mas, após as entrevistas, surgiram novos focos de interesse, como escolha da profissão, contribuições do estágio para a formação docente, identidade docente.

### 3 FORMAR-SE: ENTRE A VIDA E A UNIVERSIDADE

A docência é uma área abrangente da educação que frequentemente desperta o interesse de pesquisadores por tratar-se de práticas cotidianas e de múltiplos contextos. No entanto, quando se fala em formação, abre-se um leque de possibilidades para pensar o complexo processo formativo. Nessa perspectiva, há algumas marcas que ajudam a pensar o professor em suas demandas e cenários na Educação Básica e superior. Dentro delas, formação, perfil socioeconômico, identidade docente, diversidade etc.

De acordo com Charlot (2008), na década de 1950 no Brasil, era comum as escolas promoverem como indispensável o ensino primário, que compreendia as primeiras noções de letramento. Esse nível de ensino era visto como suficiente por parte da população, quando conseguia ter acesso às escolas. No entanto, segundo Charlot (2008), até então era comum que pessoas de classes sociais mais elevadas concluíssem os estudos e se profissionalizassem, enquanto os mais pobres mal concluíam o ensino primário.

O papel do professor como sujeito social já era bem estabelecido. O salário era baixo, mas era um profissional respeitado pela sociedade. Por volta dos anos 1960 e 1970, a educação ganhou outro viés socioeconômico, possibilitando o acesso mais ampliado e promovendo o ensino para outro nível, o Fundamental II, que passava a ser organizado, antes de tudo, pelo Estado. A obtenção do diploma ao término dos estudos propiciava a entrada no mercado de trabalho apesar de ser aquela uma época de muito desemprego (CHARLOT, 2008).

Com o desejo de desenvolvimento no país, os professores passaram a ser alvo de críticas, visto que era cada vez mais importante que os estudantes saíssem das escolas com capacitação elevada. No entanto, apesar dessas exigências, o salário dos professores se mantinha baixo devido à crescente concorrência no mercado. A profissão docente começava a ser ameaçada e ganhava um rumo de vulnerabilidade (CHARLOT, 2008)

Nos anos 1980 e 1990, com a globalização, os interesses econômicos e sociais foram se modificando aos poucos e, junto dessas mudanças, o papel da escola passou a ser pensado numa perspectiva de instrumentalizar os estudantes com o intuito de no longo prazo torná-los aptos a enfrentar o mercado de trabalho. A cobrança por resultados nas escolas passou a aumentar, e, em seguida, o Ensino básico foi ampliado para o Nível Médio, visando a uma perspectiva de crescimento que também refletiria no surgimento de cursos de nível superior. A crescente expansão econômica refletiu em maior privatização do ensino após o fim do governo militar; e o controle da inflação e a necessidade de aderir à informatização, que rompia com as fronteiras entre países, permitiram o acesso a recursos como o computador e as Tecnologias de

Informação e Comunicação (TICs). Com as redes sociais, surgem novos comportamentos, em geral exigindo mais atenção dos pais e eventualmente representando novos desafio para o profissional docente. Com maior privatização do ensino, a educação também passa por desdobramentos de grande desenvolvimento, aumentando o número de instituições particulares, escolas de Ensino a Distância (EaD) e a necessidade de número maior de professores para suprir a crescente demanda (CHARLOT, 2008).

Assim, a escola, que era vista principalmente como espaço de aprendizagem, passou a vivenciar novas formas de desafios e conflitos, visto que as novas turmas que estavam adentrando as escolas não se adaptavam aos antigos hábitos escolares, ao que era oferecido como processo formativo (comportamentos, pensamentos etc.), certamente por dispor de recursos mais interessantes, como TV, internet e celular. Surgem questionamentos sobre o novo papel da escola e os sujeitos que ali se encontram – os professores começam a perceber que a escola estava perdendo “o conservadorismo”, visto até então como indispensável para a formação dos cidadãos.

Inicia-se um conflito acerca da identidade profissional docente, uma vez que a escola “passou a desagradar” aos interesses da sociedade, aumentando a pressão sobre os docentes, que não estariam sabendo lidar com as novas demandas. Aos professores caberia encontrar soluções para os conflitos que surgissem em sala e, especialmente, desenvolver projetos e atividades que abrangessem situações contextuais durante o processo de aprendizagem.

Precisa adaptar-se às novas tecnologias e fazer parte da ciber-realidade dos estudantes:

Hoje em dia, o professor já não é um funcionário que deve aplicar regras predefinidas, cuja execução é controlada pela sua hierarquia; é, sim, um profissional que deve resolver os problemas. A injunção passou a ser: “faça o que quiser, mas resolva aquele problema”. O professor ganhou uma autonomia profissional mais ampla, mas, agora, é responsabilizado pelos resultados, em particular pelo fracasso dos alunos (CHARLOT, 2008, p. 20).

O PPP deve considerar as características da comunidade e dos alunos, “[...] mobilizar recursos culturais e financeiros que possibilitem melhorar a eficácia e a qualidade da formação, tecer parcerias, desenvolver projetos com os alunos etc.” Sem estar qualificado para os tempos cibernéticos, o professor se vê aturdido, devendo agora “[...] pensar de modo, ao mesmo tempo, ‘global’ e ‘local’. Há de preparar os seus alunos para uma sociedade globalizada e, também, de ‘ligar a escola à comunidade’.” (CHARLOT, 2008, p. 20).

As estruturas nas escolas também se modificaram para agregar as novas modalidades de ensino:

[...] o professor é convidado a adaptar sua ação ao contexto. A escola e os professores devem elaborar um projeto político pedagógico levando em conta as características do bairro e dos alunos, mobilizar recursos culturais e financeiros que possibilitem melhorar a eficácia e a qualidade da formação, tecer parcerias, desenvolver projetos com os alunos etc. Essas novas exigências requerem uma cultura profissional que não é a cultura tradicional do universo docente, o professor que não foi e ainda não é formado para tanto, fica um pouco perdido. O professor deve agora pensar de modo ao mesmo tempo “global” e “local”. Há de preparar os seus alunos para uma sociedade globalizada e também de “ligar a escola à comunidade” (CHARLOT, 2008, p. 19).

De acordo com Charlot (2008), há vários aspectos a serem observados na nova prática docente. O Projeto Político Pedagógico (PPP) passou a ser a prerrogativa do planejamento das instituições educacionais. Há um avanço nessa proposta, ao passo que possibilita aos envolvidos no percurso compreender o que rege aquele espaço enquanto microssociedade e em como se podem pensar os desdobramentos do ensino a partir dos interesses que movem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Leis de Diretrizes e Bases (LDB), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) etc. A necessidade de elaboração e aplicação de projetos torna-se relevante como proposta de formação não só para os estudantes no sentido sociocultural, mas também aos professores como um recurso de prognóstico da aprendizagem dos discentes envolvidos. Quanto aos investimentos financeiros, sabe-se que o governo investe ainda de forma insuficiente para as necessidades cotidianas que possibilitem um ensino de efetiva qualidade. Os salários são baixos e faltam professores, bem como estrutura física digna de ser ocupada por anos, estrutura material (livros, bibliotecas, carteiras, mesas, ventiladores, computadores), refeições para nutrir os estudantes e que permitam terem concentração enquanto estudam, água, luz, dentre muitas outras exigências. Falar de educação é falar de muitos ciclos de resistência, um desafio maior para a classe política, que reclama de pouca verba e muitas áreas em que investir, especialmente se os governantes não veem cultura e educação como prioridade.

Como é possível tornar o ensino global em local, uma realidade generalizada, se, por vezes, durante a formação na universidade não há um currículo que dialogue com a realidade da Educação Básica nem número de professores necessários para que essa formação ocorra de forma adequada? Por vezes, faltam professores com formações específicas em alguns componentes das graduações que são determinantes para fomentar nos professores em formação a perspectiva de mudança nas futuras práticas. Isso se deve em parte, como se sabe, à decisão dos governantes de sucatear a educação, ou seja, tornar frágil um movimento pensante, que na prática já se encontra nessa posição limitante. Evidentemente, em escolas particulares esse não é o principal problema, visto que podem adotar posicionamento diferente, já que não dependem do dinheiro do Estado.

É importante e necessário questionar a formação, compreender como os percursos estão sendo construídos para constituir-se professor. Refletir sobre o que se pensa ser o professor e o que é o professor. Entender o que é esse profissional e o que se espera dele. O fazer docente exige reflexões cotidianas nas práticas pedagógicas. Os alunos têm chegado às escolas com informações diversas devido à acessibilidade tecnológica, e os professores juntamente aos núcleos pedagógicos precisam estabelecer conteúdos que se adequem às séries em questão e que faça sentido com o conhecimento prévio dos estudantes. Desse modo, conseguirá o professor recém-formado que passou pelos quatro componentes do Estágio Curricular Supervisionado durante a graduação, especificamente em L.I., atender a essas necessidades? Essa é uma das perguntas que se tem procurado responder neste trabalho

Para ser professor de L.I. é preciso estar atento às mudanças socioculturais do país para conseguir interagir com os estudantes, fazendo uso dos novos recursos tecnológicos, e pensar de que forma dentro do curso de formação se torna possível contextualizar esses recursos ao que é necessário ser ensinado. E, neste caso, especificamente referindo o currículo da universidade, é preciso questionar se a disciplina de Novas Tecnologias é suficiente para que o futuro docente estabeleça relações entre os meios virtuais e os conteúdos socioculturais. Tendo em vista que antigamente o professor estava no centro do processo educacional e, atualmente, os aparelhos digitais têm ocupado esse espaço, o professor necessita fazer uso desses equipamentos visando encontrar um equilíbrio ante o que o mercado tem disponibilizado e o que os PPPs e os PCNs estabelecem.

Dessa forma, torna-se um objeto de análise do estágio perceber como esse novo contexto e esse conhecimento têm impactado na prática do professor em formação e como o professor se constitui uma identidade docente diante dessas práticas:

E nesta sociedade haverá muitos aspectos importantes que só poderão ser aprendidos nas escolas entre eles a de ser um cidadão que respeite a si mesmo e aos outros sejam eles quem forem bem como a seu ambiente. Será importante desenvolver nas crianças e nos professores o respeito e a tolerância dois conceitos que terão um papel fundamental no mundo que construímos dia a dia (IMBERNÓN, 2016, p. 52).

O mercado de trabalho tem exigido profissionais multifuncionais que saibam lidar com demandas de todos os tipos, em especial a emocional, visto que esta é uma era em que muitas famílias vivenciam falta de diálogo em casa, com pais que, por ter de trabalhar, substituem a ausência por agrados, atribuindo à escola o papel de transmitir, além dos conhecimentos específicos do currículo, princípios e valores para os sujeitos viverem em sociedade – o que não é sensato muito menos obrigação dos docentes.

A educação é necessária para solucionar os problemas sociais, a começar pela formação do indivíduo que irá operar tais mudanças:

A ressignificação das políticas na vida das escolas e em outras instituições educacionais passa a ser percebida como aquela em que os potenciais de todos são incentivados, focalizando os atores educacionais como protagonistas de um movimento que desafie preconceitos, assédios e quaisquer formas de violência, racismos, sexismos, bullying e outros abusos, de modo a que se contribua para a formação de identidades comprometidas com direitos humanos, com a pluralidade e com valores democráticos de cidadania (IVENICKI, 2019).

O professor hoje assume vários papéis:

O século XXI configura uma nova forma de ser professor, uma vez que este tem de participar ativa e criticamente em seu contexto e transmitir aos futuros cidadãos e cidadãs certos valores e certas formas de comportamento democrático, igualitário, que respeite a diversidade cultural e social, o meio ambiente etc. E isso custa mais que antes (IMBERNÓN, 2016, p. 52).

A escolha pela docência nem sempre costuma ser aleatória. O sujeito pode ser interpelado pela família (de professores ou não), podendo também ser arrebatado pela profissão por meio de um professor que o aluno admira, seja pela forma como explica os conteúdos, seja como se comporta no contexto em sala de aula, em consonância ao sentido que a profissão dá para aquele profissional. A prática docente vem sendo modificada com o passar do tempo, em consonância às transformações sócio-históricas e culturais:

Apesar das grandes mudanças na educação e dos grandes avanços educacionais ocorridos no século XX e no início do século XXI, os professores jovens precisam conhecer a história passada para ter acesso a uma cultura da qual não se pode prescindir tanto para interpretá-la como para conhecê-la ou para mudá-la. Esquecer a história é esquecer de si mesmo, e, como se costuma dizer, voltar a repeti-la (IMBERNÓN, 2016, p. 35).

O conhecimento e a docência sempre representaram perigo na visão dos poderosos, e essa ideia permanece até hoje, visto que a sala de aula pode funcionar como o espaço “da doutrinação”, do pensar além do previsto. Obviamente, a preocupação com o que é transmitido, ensinado só aumenta, levando à falta de interesse em oportunizar qualidade no aspecto de infraestrutura educacional, assim como promover a qualificação dos professores etc. Quando se fala em docência, também se está referindo a escola – o histórico de como esses espaços foram estabelecidos e quais as consequências que este “movimento” traria para a sociedade até os dias atuais: “A escola do século XXI é produto das lutas sociais e educativas do século XX. E ainda resta muito por fazer” (IMBERNÓN, 2016, p. 35).

Ao refletir sobre a formação docente, depara-se também com a importância do Estágio Curricular Supervisionado como um dos dispositivos constitutivos do ser e fazer docente. Esse período da formação docente costuma ser criticado por muitos e valorizados por poucos discentes professores futuros. Vale fazer um parêntese de que é comum alunos em formação na graduação já se encontrarem no mercado de trabalho, devido à antiga modalidade de ensino conhecida por magistério. Ribeiro (2013) destaca que, devido à desvalorização do ser professor, estudantes chegam à Licenciatura com interesses outros – o de atuar como bacharéis, fugindo da proposta inicial do curso, que é ensinar, consequência atrelada ao fazer pedagógico, e quando se encontram numa sala de aula reproduzem atitudes de professores que contribuíram para aquela escolha profissional. No entanto, essa reprodução não é segura, podendo “ajudar” no início e causar situações constrangedoras, uma vez que a época em que o sujeito está vivendo a prática docente não é a mesma de quando ele estudou com o professor que o “inspirou” na escolha da Licenciatura. Portanto, as demandas e interesses são diferentes.

A diversidade dos sujeitos vem exigindo das/dos docentes novas práticas e ações indispensáveis na construção do conhecimento teórico que se adeque à solução dos problemas. Porém, ter conhecimento de mundo também faz diferença na condução da aprendizagem da L.I. Ribeiro (2013) discute sobre a relevância do discente da graduação no processo de ir ao campo de estágio como um detetive, buscando compreender o que é a escola, como funciona, quais atitudes os professores devem ter naquele espaço e quais parâmetros delineiam o cotidiano escolar, associando as teorias estudadas com o estudo etnográfico do espaço pedagógico, contribuindo com o objeto de aprendizagem que se pretende aprimorar.

Fala-se em convênios/parcerias entre as universidades e as escolas onde ocorre o estágio, o qual tem a intenção de proporcionar uma formação crítica para que os futuros professores compreendam o que é ser docente e que a escola também ganhe novas práticas pedagógicas. Observa-se que as divergências também surgem durante o período do estágio, pois parte dos graduandos comparece às instituições apenas com o interesse de preencher a carga horária estabelecida na ementa do curso, sem compreender que ali é o momento de aprender uma profissão; as escolas, em contrapartida, questionam essa consciência do futuro profissional que por vezes não apresenta a devolutiva do período em que usufruiu do espaço escolar. Uma possível resposta partiria das observações dos espaços escolares que influenciariam diretamente nas motivações desses futuros professores partindo da perspectiva da sobrecarga profissional e de uma remuneração “inadequada” dentre tantos outros fatores.

De acordo com Pimenta e Lima (2017), os cursos de Licenciatura acabam formando profissionais com diversos perfis devido às diferentes perspectivas de como esses professores

são inseridos nos campos teóricos e no estágio supervisionado. Como foi dito anteriormente, é experienciando os espaços educacionais que a identidade docente vai sendo formada, uma vez que estar numa escola requer constante atenção e reflexão em diversos aspectos, seja nas relações e no modo de ensinar, seja na forma como se dá a organização escolar etc. A todo momento se está sujeito à ocorrência de fatos diversificados, visto que essa experiência também possibilita ao futuro professor se perceber naqueles espaços e construir sentidos para ocupá-los futuramente.

É importante destacar que o período do estágio, além de enriquecedor no sentido de ensinar a Licenciatura na prática, também ensina a conviver com o que está exposto naquele espaço pedagógico, oferecendo um recorte do que é experienciar situações singulares todos os dias, que exige dos professores atitudes assertivas e que solucione as fragilidades que se apresentarem.

É necessário estar atento se há um diálogo entre os componentes propostos nos cursos de Licenciaturas, especialmente de L.I., tomando como objeto de estudo do presente trabalho a respeito dos núcleos disciplinares a divisão por categorias para analisar e planejar os componentes presentes no fluxograma, pois o curso se divide em núcleos pedagógicos, literários e linguísticos. Devido a essas divisões, o Estágio Curricular Supervisionado encontra-se no núcleo pedagógico, mas tem-se a impressão de que os núcleos não possuem pontos em comum. Não obstante, o estágio precisa ser visto como algo maior, o eixo norteador do curso de formação. Não é mais importante do que o Inglês Instrumental e dos aspectos literários, mas é a junção de todos os estudos teóricos e práticos que foram desenvolvidos durante o curso e que contribuirão com as decisões na sala de aula:

Assim o curso (e nele o estágio) não é práxis do futuro professor mas é atividade teórica de conhecimento da realidade e definição de finalidades instrumentalizadora da práxis do futuro professor. Esse conhecimento se dá por ações teóricas e práticas [...] assim a aproximação da realidade possibilitada pelo estágio só tem sentido se feita de forma planejada com envolvimento e não por questões puramente burocráticas (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 239).

Consoante Tardif (2002), além dos conhecimentos obtidos durante o processo de formação, o professor também pode construir novas teorias a partir das vivências em sala de aula, visto que são os personagens inseridos nesses espaços que permitirão a ocorrência da aprendizagem baseada nas subjetividades presentes.

Cada um de nós possui histórias de vida que perpassam pelas práticas de escolarização. O professor tem uma história de vida que lhe direciona as escolhas e a função que ocupa hoje, e o percurso até a formação docente produziu marcas que certamente permeiam as atividades

didáticas produzidas e organizadas por esse profissional durante o planejamento das aulas que foi impactado, especialmente pelos sentidos produzidos durante sua trajetória. Não se pode afirmar que se aprendem os conteúdos de L.I. ou outra disciplina da mesma maneira, pois se é interpelado por aparelhos ideológicos diferentes, como questão de gênero, idade, classe social, cor da pele etc.: “[...] é a partir e através de suas próprias experiências, tanto pessoais quanto profissionais, que eles constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação” (TARDIF, 2002 p. 118).

O impacto na aprendizagem de cada componente varia de uma pessoa a outra. Há professores que conseguem despertar o interesse dos estudantes. Isso ocorre devido a certa subjetividade e pela forma como os sujeitos são tocados pelo jeito de ser do professor: “[...] se um professor é realmente um sujeito do conhecimento e um produtor de saberes, então é preciso reconhecê-lo como tal e dar-lhe um espaço nos dispositivos de pesquisa” (TARDIF, 2002, p. 122). Este autor compreende que não são apenas os professores das universidades que produzem conhecimento, pois um conhecimento acerca das práticas pedagógicas só pode emergir dentro dos contextos de ensino e nunca fora deles.

Os professores das escolas produzem conhecimentos o tempo inteiro, especialmente quando não dispõem de recursos materiais, uma vez que os conhecimentos adquiridos no cotidiano acabam solucionando situações em diversos níveis de complexidade. Sendo assim, os professores da Educação Básica (Ensino Fundamental II e Médio) se desdobram diante do que está posto, almejando desenvolver uma aula de qualidade, pois o déficit estrutural não é sua responsabilidade. No entanto, cabe às universidades visualizar esses conhecimentos *in loco* como pesquisas sérias e válidas para o processo formativo de futuros professores.

Segundo Josso (2008), o sentido da formação ganha significado quando perpassa pelos sentidos dos envolvidos em um processo em que se apresentam como representantes de um grupo, seja no aspecto profissional, seja pessoal. Assim, a subjetividade ocupa lugar central tanto no espaço público quanto no privado e ganha maior destaque no campo da entrevista narrativa. No cenário desta pesquisa, o significado da formação docente inicial encontra-se nos sentidos dos narradores acerca do processo formativo, e o potencial desses sentidos individuais poderá ser percebido durante as entrevistas narrativas.

Souza et al (2008) corroboram com Josso (2008) ao dizer que, quando se trata de histórias de vidas em pesquisas voltadas à educação, tem-se um recurso dominante para a análise de sentidos nas vidas de outrem. Significa dizer que na pesquisa em questão, a partir das entrevistas narrativas, várias temáticas serão visualizadas acerca da formação docente, o que permitirá construir o papel da docência em L.I. em detalhes específicos.

Schön (1995) endossa que a pesquisa pode apontar as fragilidades no trato da prática pedagógica durante a formação docente inicial e que não apenas elas, mas os estudantes também têm consciência dessa lacuna. Inicialmente, ensinam-se aspectos científicos, depois como aplicá-los na prática pedagógica do cotidiano escolar. O autor salienta que apenas o conhecimento apresentado na universidade não é suficiente para atuar em sala.

Enquanto professora de Estágio Curricular Supervisionado em L.I., tenho a sensação de que os estágios parecem não conversar com os outros componentes do curso. O estágio é o componente substancial para que os estudantes-professores comecem a se perceberem no seu futuro local de trabalho:

[...] o estágio se configura como um campo de conhecimento e eixo curricular central nesse curso de formação de professores, pois possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade dos saberes necessários para o exercício profissional docente (DIAS et al, 2016, p. 23).

Assim, o estágio não é apenas o espaço de autoformação, como dizem Souza (2008) e Josso (2008), o estágio é maior que um componente curricular, pois possibilita aos estudantes perceber o nível de responsabilidade e compromisso que como profissional necessitam ter e quantos aspectos estão imbricados naquele momento em que alguns estudantes o enxergam apenas como a obrigatoriedade de preenchimento de carga horária. Durante a formação docente inicial, almeja-se lidar com a(s) subjetividade(s), e no estágio é o momento de aprender a enfrentá-las.

### 3.1 FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL: DESAFIOS, CENÁRIOS E PROPOSIÇÕES

O presente tópico busca evidenciar aspectos relacionados ao contexto e à formação da profissão docente. Nesse sentido, objetiva-se ampliar a compreensão da formação inicial do professor em L.I. por meio dos quatro estudantes que concederam entrevista e se encontravam matriculados no componente Estágio Curricular Supervisionado IV da Licenciatura em Letras, Língua Inglesa e Literaturas na Uneb Campus II, Alagoinhas (BA), no período inicial desta pesquisa, em abril de 2019.

O professor de Inglês traz consigo marcas discursivas que influenciará seu posicionamento diante da turma. Todos nós, ao nos pronunciarmos, demarcamos a qual aparelho ideológico pertencemos. Todavia, essa postura de modo geral pode aproximar ou afastar as pessoas. Como se sabe, o Inglês, assim como tudo que é objeto do currículo, passou

a ser ensinado no Brasil a partir de diretrizes culturais e econômicas. De acordo com Silva (2018, p. 23), “O marco inicial do ensino formal da L.I. em nosso país foi o decreto de 22 de junho de 1809, assinado pelo Príncipe Regente de Portugal”. A partir desse decreto, pode-se observar como se encontra o ensino desta língua no país no decorrer dos anos. O verdadeiro ponto em questão sobre a necessidade de implementar o ensino do inglês ganhou destaque após a 1ª e a 2ª Guerra Mundial. No entanto, passaram a surgir questionamentos ao lecionar L.I. em um país que não possui o idioma como língua materna, especialmente com os documentos oficiais que gerenciam a educação, como a LDB de 1961 (SILVA, 2018).

Irala e Leffa (2014) afirmam que o ensino de L.I. sempre foi pautado em materiais estrangeiros para que as aulas fossem desenvolvidas. Essa realidade começou a ser pensada minimamente para o público brasileiro a partir da LDB de 1996, que contribuiu para o surgimento e ampliação de Licenciaturas, cursos de idiomas etc. Ainda assim, a proposta de ensinar a L.I. no Brasil se apresenta limitada a conceitos estrangeiros, talvez por ser um idioma que não é o nosso, fomentando lacunas nesse ensino, por considerar que só “os proprietários” da língua podem dizer como utilizá-la.

Todavia, o ensino de L.I. encontra-se cerceado dentre as possibilidades de ensino, uma vez que se limita o ensino de L.E. ao “[...] escopo de uma atividade eminentemente de caráter técnico, com forte aderência a uma visão psicologizada do sujeito, em que questões políticas e ideológicas não têm espaço ou são silenciadas” (RAJAGOPALAN, 2006). Não se dispõe de disciplinas nos cursos de Licenciatura em L.E. que capacitem os futuros professores sobre como ensinar a língua didaticamente tratando de aspectos sociopolíticos. Desse modo, os resultados desse ensino ficam sob responsabilidade do professor, como enfatizam Irala e Leffa (2014). Daí, recai sobre o professor a *culpabilização* de que ele precisa criar aulas interessantes e que provoquem a vontade nos estudantes em aprender o novo idioma, tornando os professores sujeitos acríticos acerca das possibilidades da língua, que é seu ponto norteador na vida profissional. Infelizmente, a sociedade acaba estigmatizando os professores, com essa perspectiva de que o professor de Inglês está ali para suprir dúvidas no âmbito linguístico (traduzindo palavras quando solicitado) dentro e fora da escola, ficando indisponível intelectualmente para expor pontos de vista sobre aspectos econômicos, sociais, culturais etc.

É necessário pensar quais são as concepções de língua e linguagem que os professores de línguas estrangeiras possuem e como eles entendem e ensinam L.I. na escola: como *língua* ou como *idioma*? Faz-se indispensável elencar o papel da *língua* enquanto recurso de interação sociocultural visto que, por vezes, é confundida com a ideia de *idioma*, sendo representada de forma simplista como substituta da língua. No entanto, quando se retrata uma L.E., está-se

falando de como um grupo social ou coletivo é representado, uma vez que se trata de aspectos que os constituem, uma vez que se é formado por um tripé: língua, linguagem e cultura, ou seja, além de falar sobre subjetividades, refere-se aos arcabouços culturais pelos quais os aparelhos ideológicos transitam. Enquanto o conceito de idioma é visto como uma alegoria – que representa simbolicamente uma nação/povo (ANTUNES, 2009).

É preciso despertar nos leitores o olhar minucioso que todo professor de L.E. precisa ter ao ensinar, levantando aspectos ideológicos implícitos desde o conteúdo gramatical mais simples ao mais complexo presente no idioma. Refletindo também sobre o discurso vazio e excludente que os PCNs do Ensino Fundamental trazem como justificativa para ser ensinada a oralidade enquanto função social de uma L.E. no Brasil, em vez de dar subsídios para a habilidade de leitura que abrangeria um número maior de estudantes, visto que existe uma parcela mínima de moradores em área de imigrantes. É muito comum que o ensino da L.I. possua o olhar direcionado para a gramática muitas vezes trabalhada sem contexto, como apontam Irala e Leffa (2014).

Por conseguinte, esses autores discutem a necessidade de ampliar os eixos teóricos nos cursos de Licenciatura em L.E., uma vez que é preciso falar de política no campo linguístico. A partir desse olhar, tornam-se mais coerentes as escolhas didático-metodológicas no desenvolvimento das aulas. Assim, os professores se colocarão na condição de formadores reflexivos que almejam por mudanças e as provocam nas salas junto aos estudantes (IRALA; LEFFA, 2014).

Os professores dos cursos de formação docente também têm responsabilidade na ausência de debates políticos-ideológicos, dado que colocam as instituições como espaços isentos desse campo sociocultural, esquecendo que a própria profissão se encontra pautada em um papel de constante resistência. A seguir, analisam-se as razões que levaram ao surgimento deste trabalho e um breve recorte da educação brasileira sobre como a profissão docente se foi estabelecendo.

### 3.2 SER PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

Suponho que o “impasse” para chegar às possíveis soluções dos problemas que permeiam o ensino de L.I. esteja na formação inicial – nas grades curriculares das Licenciaturas, nesta pesquisa, a de Letras, Língua Inglesa e Literaturas da Uneb Campus II, Alagoinhas (BA). A forma como os cursos são idealizados carece de adaptações constantes – em conformidade

com as mudanças observadas no convívio coletivo e, especialmente, nas escolas, futuro local de trabalho do professor.

Segundo Castro (2008, p. 294), acerca dos *parâmetros* que embasam os cursos de Letras e, em especial, a formação de professores de L.I.:

O modelo de formação docente [...] se embasa profundamente nas concepções epistemológicas do Positivismo e tem a atividade profissional antes de mais nada como instrumental, isto é, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação de teorias e técnicas que por sua vez refletem os resultados de pesquisas rigorosamente observados e quantificados (CASTRO, 2008, p. 294).

Significa dizer, na concepção de Castro, que os cursos de Licenciaturas em L.I. no Brasil são pensados numa perspectiva tecnicista, ou seja, funcionam, grosso modo, como o passo a passo do “conserto de uma máquina”. As teorias estudadas são vistas como capacitação para possíveis resoluções de problemas no futuro do âmbito escolar. Ainda, segundo a autora, é relevante uma reflexão a respeito dos currículos, pois, visivelmente, há uma divisão no fluxograma entre disciplinas do campo pedagógico – que norteará os planejamentos (sejam eles anuais, sejam semestrais etc.) –, colocados em segundo plano, enquanto se “supervalorizam” componentes voltados ao domínio linguístico e cultural.

O ensino de uma L.E. passou por um longo processo de adequação no Brasil, não obstante a continuidade do mesmo, porém, discutia-se o que seria ensinado e por meio de quais critérios, especulava-se a frequência e a relevância de estudar o componente. Até que em 1996 a LDB passou por mudanças e tornou obrigatório o ensino de L.I. no Nível Fundamental e Médio. A criação de outro documento que complementaria as discussões acerca da educação, no sentido mais amplo, surgiu em 1998, os PCNs (SILVA, 2018).

O documento oficialmente apresenta objetivos gerais para todas as disciplinas ofertadas pela escola e objetivos específicos para “atender” às especificidades dos componentes da melhor forma possível. Baseando-se nas peculiaridades de uma L.E., dividiu-se o que melhor funcionaria para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Apesar das intenções em facilitar a aprendizagem de uma L.E., na condição de professores que trabalham com a língua cotidianamente, consegue-se observar que a LDB, os PCNs, a BNCC não preenchem as lacunas apresentadas no contexto escolar, especialmente em sala de aula.

Os PCNs apresentam o ensino de uma L.E. como algo acessível e de fácil compreensão, como se fosse a Língua Portuguesa, nossa língua materna. No entanto, apesar de constar na Constituição brasileira que todo cidadão têm direito à educação, sabe-se que nem todas as pessoas têm esse acesso, e que a forma como os conhecimentos chegam até cada uma variam de um indivíduo a outro, representando a nítida exclusão no ensino de L.I. Para amenizar a

desigualdade de conhecimentos em sala de aula, algumas escolas fazem uso do livro didático, pois entendem que o material didático é um recurso acessível, visto que parte das escolas públicas recebe o material gratuitamente:

Visualizamos as vantagens de se poder contar com um material didático no ensino e aprendizado da Língua Inglesa como um aspecto positivo dos recursos oferecidos, pois a oferta do material amplia a possibilidade de continuidade e progressão no aprendizado da língua e, conseqüentemente, também a percepção de ganho de conhecimento por parte de alunos e professores, uma vez que os materiais desenvolvidos apresentam diferentes conteúdos e sugerem o uso de recursos variados (SILVA, 2018, p. 32).

Nem todos os professores concordam com a efetividade da aprendizagem de uma L.E. por meio do uso do livro didático, talvez por insegurança, já que o livro norteará os conteúdos que precisam ser trabalhados, situação bem diferente de haver um plano de curso passível de modificação. Não se pode negar que o livro pode “facilitar” o desenvolvimento linguístico dos estudantes, todavia, alguns professores não sabem ou não conseguem explorar questões culturais, sociais que possibilitariam reflexões até mesmo sobre a nossa cultura. Silva (2018) evidencia um ponto de destaque na desvalorização profissional do docente, que se reflete diretamente em sala de aula, que é a constante troca de profissionais – neste caso, o professor de L.I., especialmente nas escolas públicas, que mais uma vez, por interesses políticos, (especificamente, a terceirização de serviços para a redução de custos ) trabalha com contratos especificando as datas de início e término de sua função em vez de oferecer concursos, além da carga horária desumana que o professor da Educação Básica deve exercer, não possibilitando, por vezes, a formação continuada, que pode levar a contribuir com as práticas e reflexões dos professores.

Um dos reflexos dessa carga horária é a fragilidade desse profissional enquanto educador, pois, diante da demanda semanal, corre o risco de ser mero reprodutor de discurso, principalmente se dispuser do livro como acessório. E a situação torna-se mais agravada se o docente não dispuser de materiais complementares para sua prática, visto que é conhecido o “mito” de só ensinar o verbo *to be* durante toda a vida escolar sem compreender a sua funcionalidade, dentre outros conteúdos:

A função da escola, o papel social que esta desempenha na sociedade, é de nosso ponto de vista fundamental para as transformações sociais, ainda que pareça um argumento ingênuo – tendo em vista que a educação parece estar cada vez mais a servir o mercado focando em um ensino para as competências difundindo a ideia de que ao aluno é necessário entender a realidade para agir sobre ela promovendo na verdade seu “ajuste” à determinada realidade – as possibilidades estão postas (SILVA, 2018, p. 39).

As crenças de que estudantes de escolas públicas não aprendem Inglês e que alguns professores costumam reverberar o discurso podem ser percebidas nos PCNs, devido às divergentes formas de compreendê-lo, visto que o documento é de cunho interpretativo. É nesses momentos que as atitudes dos professores farão diferença, tendo em vista que a criação de um bom planejamento pode propiciar benefícios a serem alcançados que podem ressoar tanto na vida pessoal, profissional e social como um todo (SILVA, 2018).

É comum nos cursos de formação falar de métodos e metodologias direcionadas ao ensino de L.I., que, por vezes, não são colocados em prática e, se executados, não surtem o efeito desejado. Segundo Moita Lopes (1996, p. 180), “A sala de aula é, então, o lugar de utilizar este conhecimento já pronto sobre o processo de ensino desenvolvido por um pesquisador que, na maior parte das vezes, nada sabe sobre o contexto de ensino em que este conhecimento será usado”. Diante de tal afirmação, torna-se necessário considerar que os currículos das graduações em L.I. devem promover diferentes vertentes a serem construídas, gerando um olhar atento ao que realmente pode ser aplicado nas escolas. Visto que, o espaço escolar é produto de inúmeras “tramas interligadas”.

Um dos pontos a ser observado no processo de ensino da L.I. é o contexto. Pontua-se o contexto como prerrogativa nas práticas docentes por tratar-se da execução de características reais de convivência dos estudantes, por meio de gírias, modo de vestir, de pensar etc. Essa maneira de trabalhar a L.I. permite a efetivação da funcionalidade do idioma em questão. Moita Lopes (1996) intitula o contexto como procedimento interpretativo. O ensino por meio de contexto traz como consequência a oportunidade de se reconstruir socialmente, pois, ao aprender um idioma, permite-se “acessar” o mundo do outro – neste caso, a cultura, ideologias etc.

Baseado no contexto, o ensino pode tornar-se reflexivo, à medida que o professor inicie seu processo debruçando-se sobre práticas e atividades pedagógicas tomando como base o espaço físico e as pessoas inseridas na situação e quais resultados pretende alcançar. Assim, o processo de apuração nas aplicações se empodera gradativamente, garantindo uma sequência lógica e significativa nas práticas docentes. No ensino de L.I. para nível médio, Moita Lopes (1996) sugere que as aulas sejam estruturadas como um componente de Inglês Instrumental, tendo em vista que se espera após a conclusão do Ensino Médio que os estudantes deem continuidade aos estudos na universidade. Assim, a necessidade em aprender L.I. estaria direcionada às práticas de leituras e interpretações de textos. Supõe-se que, dessa forma, o ensino de uma L.E. ganhe leveza no contexto de aprendizagem.

Ainda no tocante à formação docente, o professor de L.I. é um sujeito em formação a partir da sua história de vida. Ser professor é um desafio maior no Brasil devido à necessidade de dialogar com uma língua que não é a sua e que muitas vezes está atrelada apenas a atender uma ideia mercadológica. No entanto, investe-se muito tempo para adquirir características do profissional reflexivo e comprometido com a aprendizagem dos estudantes. Portanto, o professor também vai definindo sua postura enquanto profissional em meio às diferentes hierarquias, sejam instituições de ensino, sejam sindicatos etc. Sabe-se que se hoje existe a necessidade de ensinar L.I. nas escolas, e deve-se isso ao avanço tecnológico e questões socioeconômicas, ou seja, mais instâncias passam a “delinear” que tipo de professor se deve ser.

Os fatores que determinam o perfil do profissional de línguas dependem das ações menos ou mais explícitas conduzidas fora do ambiente estritamente acadêmico e que afetam o trabalho do professor. Entre as ações mais explícitas estão as leis e diretrizes governamentais, o trabalho das associações de professores, os projetos das secretarias de educação dos Estados, os convênios entre diferentes instituições etc. Entre as menos explícitas estão aquelas que resultam das relações de poder que permeiam os diferentes setores da sociedade hoje globalizada (LEFFA, 2008).

Leffa (2008) levanta o questionamento acerca do tipo de formação disponibilizado pelos cursos de Licenciatura, destacando que é comum ocorrer o treinamento de estudantes em vez de realmente formá-los, ou seja, não se faz distinção entre as duas nomenclaturas, lembrando que existe um nível de complexidade que se encarrega de afastá-las:

[...] tradicionalmente tem-se definido treinamento como o ensino de técnicas e estratégias de ensino que o professor deve dominar e reproduzir mecanicamente sem qualquer preocupação com sua fundamentação teórica [...] formação é diferente: busca a reflexão e o motivo por que uma ação é feita da maneira que é feita. Há assim uma preocupação com o embasamento teórico que subjaz à atividade do professor (LEFFA, 2008, p. 334-5).

O currículo e os PCNs exigem uma conduta dos professores que não cabe mais no século XXI. O professor da atualidade precisa contrapor opiniões, desestruturar regras, harmonizando os espaços escolares de acordo com as realidades vivenciadas (BOHN, 2008). É essencial que o professor ensine aos estudantes como refletir criticamente sobre as situações vivenciadas no cotidiano. O espaço para o debate deve começar na sala de aula, visibilizando os sujeitos que fazem parte do processo de aprendizagem. São atitudes diretamente relacionadas à formação docente inicial.

Quando se fala em formar professores para ensinar uma L.E. de forma crítica e reflexiva, traz-se à tona a relevância e a necessidade de juntar as teorias da linguística aplicada ao cotidiano escolar, observado, estudado e praticado no Estágio Curricular Supervisionado como recurso formador não apenas das docentes, mas também dos estudantes que adiante farão parte desse processo.

### 3.3 O ESTÁGIO DA LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA NO COTIDIANO

Os PCNS, ao apresentar como premissa de ensino a leitura, o posicionamento dentro de um leque de possibilidades e que precisa ser considerado relevante no processo de aprendizagem de uma L.E., acabam por se tornar um documento “incoerente”, diante do que estudiosos têm defendido como ensino democrático. Para tanto, Borges (2015) sugere que o professor mantenha um olhar de pesquisador no contexto profissional, permitindo-se vislumbrar as reais urgências dos estudantes.

Como já mencionado anteriormente, as barreiras de interação entre os diversos países estão deixando de existir, trazendo mais uma vez a celeridade na análise de documentos para corresponder às demandas globais que reverberam nos diversos campos da socialização humana, sejam intelectuais ou profissionais, sejam socioculturais etc., e norteiam o ensino de uma L.E. no Brasil (PCNs, LDB e atualmente a BNCC), pois, além de autoritários, os PCNs demonstram preconceito com brasileiros que cotidianamente não se comunicam nem apresentam domínio da L.I.

Quando se fala das nomenclaturas ILF (Inglês como Língua Franca), ILI (Inglês como Língua Internacional), quebra-se o mito de a L.I. ser superior a outros idiomas, pois se trata de perspectivas em que a língua materna e a L.E. se encontram no mesmo parâmetro. Dessa forma, discutem-se as equivalências e diferenças entre as línguas, tornando-as mais próximas do cotidiano. A relevância da autorreflexão nas práticas pedagógicas é crescente:

Em suma, ao assumir uma postura intercultural em sua sala de aula, o professor deve estar atento às diversas armadilhas decorrentes de discursos alienados e preconceituosos por parte dos alunos. O desafio a ele imposto é o de demonstrar diante dos alunos a possibilidade de diálogos entre povos e culturas diversas desconstruindo a ideia de superioridade e submissão entre culturas diferentes (BORGES, 2015, p. 66).

Assim, ao abordar as diferentes culturas, a sala deve transmutar-se efetivamente em um espaço de diálogo democrático e coerente no que diz respeito a considerar os pontos de vista

dos países em questão, abordando a influência do inglês predominante na sociedade como os países “subordinados” ou em desenvolvimento, que acabam reagindo de acordo com o que é “determinado” socialmente:

A formação profissional voltada para pesquisa em linguística aplicada atrelada a um estudo sobre interculturalidade é um dos meios de melhorar a prática do professor de línguas e promover posturas que objetivem o respeito pela cultura do outro com o reconhecimento e valorização da sua própria cultura (BORGES, 2015, p. 70).

No contexto escolar atual, percebe-se a tentativa equivocada de imposição da influência de aspectos do ensino militar nas escolas como tentativa de “resgate aos valores morais e sociais”. Em contrapartida, tal postura interfere diretamente no posicionamento dos docentes em sala de aula, e o professor de L.I. não fica de fora, uma vez que o ensino que tem a perspectiva militar possui como base o conservadorismo e, quando se fala no ensino de uma L.E., refere-se a questões políticas, dada a necessidade de estudar e dominar a L.I. especificamente, pelas questões hegemônicas que norteiam a economia mundial. O acesso à educação é direito de todos, mas o que se vê é uma lacuna cada vez maior entre escolas particulares e públicas. Nas escolas privadas, em muitos casos, podem-se contar com recursos tecnológicos, bibliotecas digitais etc., muitas vezes bem diferentes do contexto público. É frequente o mesmo profissional trabalhar nos dois espaços educacionais, no entanto, as práticas são divergentes em cada um devido às limitações materiais muitas vezes encontradas nas escolas públicas.

O domínio do idioma como mencionado anteriormente pode contribuir para uma aula de qualidade. No entanto, as políticas de ensino ainda precisam melhorar os posicionamentos no que diz respeito à qualidade das instituições especialmente as públicas. Dentre vários fatores, é importante lembrar que a desvalorização do docente contribui bastante para a ineficácia do ensino. É importante pensar como estão constituídos os cursos de formação em L.I., sendo urgente refletir sobre a forma como estão sendo pensados os eixos de ensino, pois o mercado tem exigido autonomia, e, por vezes, durante a graduação, os professores em formação não costumam experienciar essa “liberdade” em sala de aula. Então, como é possível praticar algo que não foi estimulado? Fala-se em autonomia como prática de socialização entre alunos e professores, na escuta da sala de aula, das vontades dos educandos, vista também como material ou recurso propulsor para que a aprendizagem significativa ocorra independentemente do nível de aprendizagem (GIMENEZ, 2009).

Ser professor exige superação, e lecionar para turmas que possuem diferentes subjetividades é um aprendizado diário, pois demanda compreender a diversidade do cenário em que se atua. Essa complexidade se concretiza na sala de aula, numa cotidianidade invisível:

[...] pois é preciso estabelecer uma difícil convivência entre viver a realidade do que nos rodeia para introduzi-las nas aulas de cada dia, lembrar o passado para que as crianças reconstruam sua própria compreensão a partir do que foi criado por outros e projetar-se para o futuro com o objetivo de levar as novas gerações a criarem um mundo melhor. E isso não é fácil, embora possa parecer (IMBERNÓN, 2016, p. 34)

Ao optar por ser docente, é preciso investigar as miudezas por trás desse labor, questionando a invisibilidade que constitui essa profissão, como se forma o professor e quais posicionamentos são necessários para prosseguir na docência. As identidades, de acordo com Pennycook (2006), estão presentes na Linguística Aplicada Crítica. Tal afirmação reitera a linguística aplicada crítica como complementar aos componentes do Estágio Curricular Supervisionado, uma vez que ela deveria funcionar no cotidiano docente. Pennycook (2006) desconstrói a perspectiva da Linguística Aplicada defendida por Widdowson (2001), denominando-a como hipócrita e trazendo a necessidade de discutir temáticas que a Linguística Aplicada não agrega ao cotidiano escolar, nos espaços formativos, como sexualidade, ética, desigualdade, reprodução de alteridade etc. A primeira delas é “[...] reconhecer a importância de questões políticas (desigualdade, pobreza, racismo etc.), mas argumentar que essas questões não têm nada a ver com interesses acadêmicos ou da L.A. [Linguística Aplicada] ou que não há como decidir entre posições opostas do ponto de vista ético e político” (PENNYCOOK, 2006, p. 68-9).

Torna-se incoerente dizer que a Linguística Aplicada se preocupa com o contexto sociocultural e exclui temáticas que definem parte da população, possibilitando ou excluindo-a do convívio social por fazerem parte de linhas marginalizadas, como: características de identidades, classe, raça. Assim, sobre essa segunda hipocrisia, o autor defende que: “[...] a investigação crítica é frequentemente acusada de aderir a um tipo de ideologia particular, ao passo que aqueles que fazem tal crítica reivindicam uma posição neutra tanto política quanto intelectual” (PENNYCOOK, 2006, p. 69). Enquanto sujeito político, não existe a possibilidade de ser neutro no posicionamento cotidiano, uma vez que se está amparado por diversos aparelhos ideológicos que “contribuem” na forma como decidir as coisas, das mais simples às mais complexas. E, na condição de professores em formação, é necessário durante o curso ir organizando uma rede de teorias e de práticas construídas por meio de um coletivo, comunidades de aprendizagem e ensino que façam sentido para a construção identitária que se vai constituindo durante e após o curso.

O autor ainda faz uma crítica aos pesquisadores que se recusam a entender como teorias “recentes”, a exemplo de temas voltados para a identidade, se constituem, antes de criar um parecer e um enquadramento teórico como o pós-estruturalismo, modernismo etc., dando margem para o surgimento de preconceitos de ideias. No campo formativo, é importante especialmente ressaltar aos futuros professores que não se podem discordar de determinados temas antes de buscar compreender do que se trata, pois, enquanto professores, somos espelho para os estudantes e podemos acabar interrompendo o processo individual da aprendizagem dos envolvidos.

A última crítica de Pennycook (2006) ao ponto de vista de Widdowson (2001) está relacionada à ocultação da Linguística Aplicada quando se faz referência às temáticas que estão clamando por expressão em diferentes partes do mundo e a mesma finge que nada ocorre, eximindo-se do papel que lhe cabe. Por essa razão, o autor nomeia a Linguística Aplicada como transgressiva, pensando sobre o viés das necessidades do século XXI, como as relações de poder. Cita também alguns critérios defendidos por Janks (2000), nas discussões sobre o letramento crítico, que se encontram inter-relacionados nos contextos de formação, como: “[...] dominação (linguagem e a reprodução do poder), acesso (gêneros discursivos e línguas do poder), diversidade (reconhecer a diferença) e planejamento (criatividade e agenciamento)” (PENNYCOOK, 2006, p. 70).

O sentido de transgressão está relacionado a não se permitir ser subalterno no sentido mais amplo; e, pensando no campo da Linguística Aplicada, trata-se de “derrubar os muros” comumente impostos pela sociedade, pelos governantes, pelo *status quo*, que constantemente cerceiam os direitos dos indivíduos, especialmente, no campo educacional:

[...] uso o termo transgressivo para me referir à necessidade crucial de ter instrumentos políticos e epistemológicos que permitam transgredir os limites do pensamento e da política tradicionais. [...] utilizo a noção de teoria transgressiva para marcar a intenção de transgredir tanto política como teoricamente os limites do pensamento e ação tradicionais (PENNYCOOK, 2006 p. 74).

Pennycook (2006) apresenta outra perspectiva de transgressão defendida por Bell Hooks (1994, p. 75), trazendo a pedagogia como ponto transgressivo:

[...] inspirada principalmente pelos professores que tiveram a coragem de transgredir os limites que confinariam cada aluno a uma rota uma abordagem de aprendizagem como em uma linha de montagem. Transgredir [...] é opor, resistir e cruzar os limites opressores da dominação pela raça, gênero e classe.

Os professores das universidades e da Educação Básica, no quadro sociopolítico em que se vive, precisam trazer essas temáticas para a sala de aula com o intuito de “redesenhar” os

espaços educacionais com suas limitações físicas, mas com as infinitudes de pensamentos e conhecimentos que podem ser construídos a partir do que está posto. Para pensar a transgressão da linguística, Pennycook (2006) apresenta conceitos teóricos inter-relacionados como: “a translocalização” (aspectos globais nos espaços locais), “a transculturação” (cultura e seus desdobramentos no cotidiano), “transmodalidade” (considerar a variação linguística local), “transtextualização” (analisar os signos em diversas condições), “tradução” (pensar os conceitos além dos limites estabelecidos), “transformação” (buscar possíveis soluções nos âmbitos mais amplos).

Pennycook (2006) descreve, dentre a virada linguística, somática e performativa, os estudos sobre identidade. O pesquisador apresenta o conceito de performatividade por meio de Butler (1990, p. 25): “[...] pode ser compreendida como o modo pelo qual desempenhamos atos de identidades como uma série contínua de *performances* sociais e culturais em vez de expressão de uma identidade anterior”. Isso significa dizer que se desempenham diferentes papéis, de acordo como as circunstâncias sociais se apresentam, o que em sala de aula não é diferente. Na condição de futuros professores, torna-se necessário compreender que a rotina escolar aponta diferentes momentos em um único espaço e que ser docente é estar apto a agir e tomar decisões muitas vezes inesperadas.

Dessa forma, a pesquisa em questão torna-se relevante uma vez que o professor em formação de L.I., ao vivenciar o Estágio Curricular Supervisionado, encontra-se exposto a situações diversas em sala de aula em que se faz necessário adotar a postura de um profissional experiente. A partir desses conflitos, costumam-se iniciar os questionamentos acerca da profissão e do sistema que a rege.

Segundo Richards e Farrell (2011), tudo isso faz parte do processo do ser e fazer da docência: praticá-la, considerar as experiências em sala de aula, vivenciar espaços escolares reais, aprender e ensinar metodologias de ensino e aprendizagem. No entanto, alguns aspectos necessitam se fazer presentes entre as ponderações do constituir-se docente, a saber: ser capaz de se comunicar na língua escolhida – neste caso, a L.I. –; buscar modos de aprimorar a fluência constantemente; explorar conceitos que envolvem a profissão; construir relações e mediá-las.

A história de vida de cada um juntamente às experiências no cotidiano do curso de Licenciatura em L.I., atreladas aos aspectos citados por Richards e Farrell (2011), compõem a profissão e fazem parte do desenvolvimento da identidade docente. Para seguir um trilho consolidado, é importante que o professor em formação comece a desapegar-se da ótica de estudante em formação docente para assumir a de educador, construindo vínculos diplomáticos com os estudantes, tanto no estágio como após a conclusão do curso, mas, especialmente, que

o docente se conheça o suficiente para discernir a incumbência de ministrar aulas com relação aos aspectos sociais e culturais (RICHARDS, FARRELL, 2011).

Ao iniciar o Estágio Curricular Supervisionado, os estudantes colocam à prova os conteúdos estudados nos componentes durante os semestres anteriores. Ainda assim, os conceitos adquiridos não garantem que os estagiários conseguirão êxito nas práticas, mas também não os impedem de alcançá-los. Richards e Farrell (2011) destacam a importância de adquirir domínio linguístico e segurança, uma vez que o labor do dia a dia junto às escolhas metodológicas contribuem com o fortalecimento das práticas, tanto nas escolhas como nas formas como as atividades se delineiam. Os autores destacam características que diferenciam os professores mais experientes dos professores em formação, que é a capacidade de perceber futuros problemas e solucioná-los de improviso.

Durante a Licenciatura, os futuros professores de L.I. aprendem no Estágio Curricular Supervisionado noções de como explorar os conhecimentos adquiridos no curso, uma vez que é imprescindível criar coerências entre a teoria e a prática. Portanto, o curso é composto por componentes linguísticos, literários, mas também pedagógicos. Porém, a perspectiva crítica, já mencionada por Pennycook (2006) e reafirmada por Richards e Farrell (2011), sugere que o ensino de L.I. ocorra por meio de contextos e de forma argumentativa, assim se torna possível formar estudantes críticos.

Siqueira (2011) retrata os perfis de professor de L.I. muito comuns no contexto escolar: um é do *professor posticho*, que infelizmente, representa o contexto da Educação Básica pública, no qual profissionais de outras disciplinas são “obrigados” a preencher a carga horária de trabalho dando aulas de componentes que fogem de sua formação inicial. Talvez, por essa razão, o ensino da L.I. nas escolas não tenha tanta “força” como Português e Matemática, devido ao fato de a carga horária de L.I. ser menor que a dessas disciplinas e pela atribuição dada a professores aprovados em processos seletivos de cumprir componentes que não são de sua formação de origem nas escolas públicas devido ao sucateamento e a terceirização de serviços.

Um aspecto interessante a comentar é o descaso com relação ao componente de L.I., uma das poucas disciplinas que não reprova no currículo escolar e que só leva à reprovação quando a avaliação do aluno em L.I. é associada ao desempenho de disciplinas como Matemática, Língua Portuguesa etc. A ênfase nas atividades de gramática prejudica mais ainda a importância de estudar a L.I.

Dessa forma, pode-se conhecer o pensar criticamente acerca do ensino de uma L.E. do ponto de vista de Borges:

Fica evidenciado através de tais atitudes não só uma desvalorização do ensino da língua estrangeira como também uma defasagem com as reais necessidades do mundo atual, pois, se observarmos o grau de importância da Língua Inglesa como forma de abertura a conhecimento de culturas diversas, as consequências principalmente para os alunos das escolas públicas é o de deixá-los na mais completa situação de alienação diante do mundo que os cerca (BORGES, 2015, p. 57).

É uma realidade ver professores de Matemática dando aulas de Geografia, Inglês dentre outras Licenciaturas e componentes intercalados. Ao ofertar as aulas de L.I. para professores sem a formação específica, por vezes, perde-se a oportunidade de trazer as questões políticas e culturais que justificam a necessidade de serem estudadas na atualidade e que interferem diretamente no cotidiano de todos os cidadãos. Já fiz seleções para lecionar na Educação Básica no Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) no Estado da Bahia (BAHIA, 2020) e, ao acompanhar as convocações por grupos específicos nas redes sociais, verifiquei que os primeiros a tomar posse publicaram e até hoje publicam que têm passado por esta situação – ao assumir o cargo, os professores só têm duas opções: aceitar lecionar disciplinas diferentes da sua formação inicial ou abrir mão da vaga que lhes é de direito. O governo tem sucateado a educação há muitos anos, e, com isso, a rotatividade nas salas de aula é constante, interferindo diretamente na formação dos estudantes, especialmente na Educação Básica.

O segundo perfil delineado por Siqueira (2011) é do professor *mudo*. Essa definição refere o docente que possui formação inicial em L.I., no entanto, costuma agir como *professor postiço*. O *professor mudo* tem o domínio linguístico do idioma, conhece as metodologias e suas diferenças, mas deixa de explorar em sala de aula os aspectos linguísticos e socioculturais indispensáveis à formação de sujeitos críticos, especialmente com relação a um idioma que não é o nativo.

Por fim, o terceiro perfil menciona o *professor crítico-reflexivo* (SIQUEIRA, 2011), tema discutido por muitos pesquisadores e que se torna indispensável nas escolas atualmente, quando se passa por mudanças bruscas na educação que podem não garantir formação crítica aos estudantes que já se encontram matriculados e têm de desempenhar um trabalho com solidez com futuros alunos que podem não ter tido acesso a esse perfil de professor anteriormente.

Portanto, o Estágio Curricular Supervisionado se constitui como relevante e necessário na formação inicial da docência por ser o momento de mostrar aos futuros professores de L.I. os espaços que ocuparão, juntamente aos desafios que enfrentarão e, conseqüentemente, como se podem pensar em propostas que venham a modificar minimamente aquelas realidades a partir das práticas iniciais, seja no minicurso, seja nas regências de Nível Fundamental II e Nível Médio, para, posteriormente, esse hábito ser levado ao cotidiano enquanto professor formado.

Como afirmam Dias et al (2016, p. 21), “[...] toda prática está fundamentada em uma teoria. O papel das teorias é de instrumentalizar os (as) professores (as) a pensar a problemática da sua ação pedagógica, ajudando-lhes a refletir sobre o seu fazer cotidiano”.

Assim, no estágio é chegado o momento de acessar outras teorias direcionadas à sala de aula, como a didática, as relações e os contextos educacionais, dentre outros aspectos que compõem o âmbito escolar associados à instrumentalização teórica adquirida nos componentes anteriores, que permitem explorar com criticidade os recursos dos aparelhos ideológicos ao redor, reunindo conhecimentos para (re)pensar a docência no cotidiano. Contudo, o estágio torna-se importante para a formação inicial docente pelo fato de que:

[...] é entendido como parte importante do processo de formação dos(as) futuro(as) profissionais de educação não apenas por aproximá-los(as) ao campo de trabalho mas sobretudo por possibilitar a articulação entre teoria e prática. Dessa forma o estudante-estagiário (a) pode compreender e enfrentar os desafios do fazer pedagógico fortalecendo a sua consciência política e social como professor (DIAS et al, 2016, p. 23).

O fazer docente é processual, e nos componentes de estágio é solicitado aos estudantes que elaborem um material para registro das observações e das práticas que dialogam com as teorias selecionadas para discussões do componente, assim como a reflexão da formação de cada um enquanto estava na escola estudando L.I. Esses registros podem ser estruturados em relatórios, portfólios ou memoriais. No curso de Letras, Língua Inglesa e Literaturas em que leciono, é comum solicitar a produção de relatórios e portfólios. No entanto, Pereira (2013) reforça a profundidade da escrita de memoriais e portfólios, uma vez que tornam possível aos professores em formação analisar a trajetória de vida e refletir sobre a escolha profissional. Dessa forma, as narrativas (auto)biográficas se inserem na construção identitária pessoal e profissional desses sujeitos e a fortalecem.

Na Licenciatura de Letras, Língua Inglesa e Literaturas há quatro componentes de Estágio Curricular Supervisionado que se subdividem em: estágio de observação, de minicurso, de regência do Fundamental II e, em seguida, regência de Nível Médio. Abaixo, seguem os objetivos atuais de cada nível de estágio retirado do site da Uneb (UNEB, 2011a). Porém, o currículo do curso vem passando por modificações que serão homologadas a partir de 2021.

O Estágio Curricular Supervisionado I tem como modalidade a observação das aulas em turmas de Nível Fundamental II e Nível Médio: “Discute o contexto sócio-político e institucional do ensino de Língua Inglesa e as especificidades das classes de aprendizes de diferentes faixas etárias e níveis de proficiência. Orienta a elaboração de planos de curso e de aula e de elaboração de relatórios” (UNEB, 2011a).

O Estágio Curricular Supervisionado II é executado por meio da criação de um minicurso ou extensão a ser aplicado em uma instituição pública de Nível Fundamental ou Médio: “Planeja e executa as atividades docentes através de minicursos, curso de extensão, e outros, visando a prática docente para o Ensino Fundamental e médio” (UNEB, 2011a).

O Estágio Curricular Supervisionado III acontece em escolas públicas de Nível Fundamental II: “Orienta, reflete acerca da teoria e da prática do fazer pedagógico, avaliando e diagnosticando as deficiências do processo ensino-aprendizagem, elaborando formas de intervenção pedagógica através da regência no ensino fundamental” (UNEB, 2011a).

O Estágio Curricular Supervisionado IV ocorre em escolas públicas de nível médio. “Orienta e reflete acerca da prática pedagógica, avaliando e diagnosticando o processo de ensino-aprendizagem, elaborando formas de intervenção pedagógica através da regência no Ensino Médio” (UNEB, 2011a).

Diante das ementas supracitadas, a pesquisa em questão reafirma a necessidade e a responsabilidade de pensar acerca da formação de futuros professores de L.I. tendo em vista que enquanto sujeito na vida pessoal se está em constante mudança, e no âmbito social e profissional não é diferente. Por isso, a pesquisa se justifica relevante para repensar um contexto educacional que faça a diferença e possibilite a formação de estudantes críticos e atuantes na sociedade que é imposta.

## 4 PERCURSOS FORMATIVOS DO CURSO DE LETRAS, LÍNGUA INGLESA E LITERATURAS

O presente capítulo tem o intuito de apresentar a análise das entrevistas narrativas cedidas por quatro estudantes que se encontravam matriculados no Componente Estágio Curricular Supervisionado IV, o qual lecionei no primeiro semestre de 2019. As entrevistas ocorreram em dois momentos: durante a graduação com três colaboradores (uma vez que, não houve tempo hábil de coletar a entrevista da última integrante da pesquisa neste período) e, após a conclusão do curso com os quatro participantes. Assim, tornou-se possível analisar em momentos diferentes o sentido dado a suas formações, uma vez que já estavam inseridos no contexto escolar.

As entrevistas narrativas ocorreram individualmente, de acordo com a teoria de Jovchelovitch e Bauer (2008). Após apresentar a proposta da pesquisa (TCLE), pedi que os colaboradores se identificassem e falassem quem eram, com base no eixo formação-experiências-sentidos (citado no capítulo sobre metodologia). Fiquei emocionada sempre que os colaboradores demonstravam voz embargada em muitas passagens dos relatos, dentre outras características. Posteriormente, foi necessário retornar aos narradores para sanar dúvidas utilizando frases que ajudassem a esclarecer trechos indefinidos, como : “o que você quis dizer com..?”, “explique melhor sobre”, “você compreende...?” Após a transcrição das entrevistas, devolvi o texto aos estudantes para que, ao lerem a própria narrativa, as aprovassem, editassem ou retirassem qualquer informação que não gostariam de ver publicizadas. O último “encontro” ocorreu por meio de recursos online, pois então havia sido decretado isolamento social, em vista da pandemia que estamos vivenciando mundialmente, a Covid-19.

Nessa perspectiva, a linha discursiva do texto foi pensada tomando como categoria central a questão da “profissão docente” e as subcategorias de análise: “escolha profissional”, “contribuições do estágio para formação”, “currículo” e “práxis docente”.

### 4.1 ESCOLHA DA PROFISSÃO

Quando ainda crianças, por meio das brincadeiras e contextos vivenciados, inconscientemente, desenham-se/encenam-se vontades, sonhos e perspectivas de um futuro. Cria-se e recria-se a ideia de uma profissão. E como se escolhe ser professor? O porquê da escolha diante de tantas opções? Por que ser professor? A escolha da profissão é o primeiro

passo que se dá para a caminhada formativa, nesse sentido, é a partir da escolha que se começam a compreender as nuances que se vão estabelecendo na ideia da profissão docente.

Para investigar como a profissão vai sendo escolhida, desenhada e formada, optou-se por trabalhar com as narrativas de formação. Para tal, dialoga-se com Josso (2004) acerca dos usos das *narrativas de formação*, que permitem compreender as *experiências* que os colaboradores consideram relevantes para a própria formação enquanto sujeito individual e social. Para Josso (2004), o processo narrativo ocorre pela fluidez com que as vivências vão sendo narradas, sem necessidade de uma sequência lógica, mas que transborda sentidos ao narrador.

A narrativa dá protagonismo à “subjetividade” e traz a “intersubjetividade” em segundo plano como recurso propulsor, permitindo vislumbrar os sentidos obtidos pelos relatos. Assim, a abordagem biográfica é considerada um processo formador, partindo de experiências que levam o sujeito a perceber a importância que tais fatos ganharam no decorrer da sua história de vida e como elas refletem na formação profissional (JOSSO, 2004).

Segundo Ferrarotti (2010), a narrativa é a possibilidade de usufruir de uma *subjetividade explosiva*, visto que permite ao pesquisador o contato direto com o colaborador. Dessa forma, as relações se estreitam e propiciam a obtenção de uma linguagem também interessante para a análise dos dados como o aspecto não verbal, que se faz presente durante todo o processo metodológico.

Denomina-se a narrativa como uma seção da *práxis humana*, por compreender que cada atitude dos sujeitos representa determinados enredos sociais constantemente (re)moldados e aplicados. Tais processos foram denominados por este autor como *dimensão psicológica da subjetividade*. Significa dizer que a forma como se selecionam vocabulários ou modos de expressão (verbal, não verbal) fala muito do meio social do qual se faz parte, quais aparelhos ideológicos estão interferindo ou contribuindo para a formação enquanto indivíduo, reposicionando a cada momento essas informações de acordo com as necessidades que se apresentam (FERRAROTTI, 2010).

Para Josso (2010), o momento da narrativa oral tem o papel de evocar lembranças da vida do sujeito, possibilitando uma (re)análise de como os fatos ocorreram, elegendo o que quer que seja compartilhado, devido à necessidade, como denominou a autora, da *objetividade da narrativa*. Essa possível objetividade perpassa pela subjetividade, no momento em que se processa a linguagem “mais adequada”, assim como se busca administrar a lembrança das sensações e impressões resgatadas com o intuito de viabilizar o processo narrativo. Dessa

maneira, evitam-se sentenciar as informações para não desencadear um desequilíbrio nos sentidos que trazem.

O processo narrativo ocorre desde o momento em que os fatos são colocados em sequência, denominado por Josso (2010) como *momento charneira*, que representa um novo olhar aos fatos vivenciados e como podem ser ressignificados diante do contexto sociocultural proposto, pois esse processo incita à dubiedade: o que sou e o que esperam que eu seja.

Nesse sentido, a autora considera um momento fértil para conhecer os diversos personagens presentes no sujeito e as ações desenvolvidas que acarretarão o próximo passo: como se constitui o sujeito que cede a narrativa. Essa constituição tem como intenção observar elementos que impulsionam e abrem espaços para as idiossincrasias do colaborador. O processo formador mencionado por Josso (2010) é composto por três aspectos: *autonomização/conformização* (corresponde aos desejos individuais ou coletivos em diferentes âmbitos), *responsabilização/dependência* (condutas para lidar com o individual e o coletivo) *interioridade/exterioridade* (o que sou em essência e como sou para a sociedade).

Nessa perspectiva, sigo por um caminho de análise que visa compreender como a docência foi sendo tecida nesses movimentos individuais de cada sujeito, nos questionamentos vividos e enfrentados para constituí-la.

#### 4.1.1 Tessituras da docência na infância

Os excertos textuais dos colaboradores da pesquisa apontam que a profissão docente constitui um dispositivo que parece ser acionado na infância por meio das brincadeiras infantis, seja, por exemplo, imitando a professora da família, seja a professora da escola. Observa-se que, na trajetória de vida de cada sujeito, muitas brincadeiras da infância podem, ou não, perpetuar-se na vida profissional quando adulto. E assim a pesquisa revela alguns desses traços nas narrativas dos colaboradores como se pode observar na fala de Arcanjo:

Então eh... logo muito novo, logo na infância, eu gostava muito de brincar de escola e eu sempre gostava de ser o professor, então, os meus colegas eles, eh... se faziam de estudantes pra que eu pudesse ensinar, passar as atividades. E eu gostava muito dessa coisa de aplicar notas e, enfim, adorava eh... isso, eu deveria ter uns 8, 9 anos (ARCANJO, 2020).

A narrativa acima traz indícios de como o colaborador Arcanjo já demonstrava interesse pela docência. Brincar de ser professor, de aplicar notas, era uma forma de encenar essa docência que futuramente seria construída. Nas brincadeiras entre crianças, a docência nasce como uma possibilidade de ser sujeito.

A colaboradora Maria relata algo semelhante:

[...] falando quando eu me formei, eu sempre pensei em fazer ou Psicologia ou ser professora, então, ou de Inglês ou de Português né?!, enfim. Eu brincava sozinha dizendo que era professora, pintava tudo, essas coisas né?! Fazia prova e tudo! [...] E meu pensamento de... eu meio que relembrei o que eu queria ser né?! Disse: “Peraê, deixa eu pensar, quando eu era criança eu pensava o quê?!” Porque eu meio, eu achei que me perdi sabe, naquilo tudo né?! (MARIA, 2020).

Josso (2004) aponta que as primeiras referências de aprendizagem se formam a partir das circunstâncias nas quais as experiências da infância foram moldando significados. Nessa perspectiva, pode-se perceber que desde a infância se criam “teias” de acontecimentos e, no decorrer do tempo, se vão agregando referências e sentidos. Desse modo, a narração passa a fazer sentido para os narradores ao ganhar consciência do que viveram e o quanto aquelas experiências os fortaleceram e levaram à posição atual – e como foi necessário percorrer um trajeto e repensar se este deixou marcas e contribuiu para um crescimento enquanto sujeito individual e social. Para Maria, lembrar quem era ela, ou os sonhos que tinha, a levou à escolha da profissão docente. Nas brincadeiras de criança, estavam as primeiras lembranças da docência, os primeiros sentidos.

No contexto escolar, marcas da docência vão sendo deixadas na lembrança, vivência e corpo. Se na brincadeira de criança a profissão vai sendo encenada, na vivência da escola o corpo vai ao encontro desse professor imaginário das brincadeiras, que também deixou marcas e poderá muitas vezes constituir as referências de desejo ou hostilidade pela profissão.

#### **4.1.2 A presença/imagem do professor durante o período escolar**

A escolha pela profissão docente nem sempre é bem aceita socialmente, assim, muitas vezes ocorreu com alguns jovens, como também foi para mim. A desvalorização da docência de maneira social e histórica como um trabalho pouco remunerado, sacerdotal afasta por vezes muitos jovens de um trabalho que não é considerado prestigiado e que não trará grandes recompensas financeiras. A escolha da profissão parece muitas vezes secundária, quando, na verdade, pode ser uma escolha pela questão de existência social e de garantir uma renda familiar:

[...] confesso que eu nunca quis muito, nunca quis ser professor, sabe?! A gente nunca pensa em ser professor, a princípio!... quando, quando a gente tá estudando, né?! Eh... me lembro que só no 3º ano do Ensino Médio eu... falei assim: “Não, vou fazer vestibular pra... ser professor!” (NÚMERO DOIS, 2020).

“A gente nunca pensar em ser professor”, em ser desvalorizado, em não ter prestígio, em ser sobrecarregado nas funções. É-se direcionado a escolher cursos como Direito, Medicina,

uma profissão que agregue prestígio e dinheiro. Assim, por que ser professor, por que fazer vestibular para ser professor?

Ao ler Ortega e Apple (1989), Sacristán (1999, p. 67) afirma que “[...] é inegável que a imagem social interfere na escolha da profissão, assistindo-se a um processo de proletarização do professorado”. Significa dizer que, em cada país, a escolha pela docência funciona de maneira particular. No Brasil, a imagem do professor é de um profissional que vive em sofrimento, trabalha muito porque esse único trabalho não supre as contas e vive sobrecarregado de uma cobrança social e de atividades que extrapolam a carga horária de sala de aula.

Nesse ponto de adversidade da docência é que a possibilidade de ingressar numa Licenciatura pode ser vista como um acontecimento inscrito no campo da subjetividade e afetividade. Uma profissão escolhida por meio do afeto e admiração por um profissional que de alguma forma te tocou no processo de escolarização:

[...] eu acabei me apaixonando pelo Ensino Médio, acho que foram os melhores anos da minha vida, de verdade! E eu conheci muita gente legal, conheci muitos professores legais, e comecei a admirar esses professores. E aí, eu falei: “Poxa, não! Eles têm uma relação tão boa com os alunos, acho que quero ser professor!” (NÚMERO DOIS).

Ao se apaixonar pelo Ensino Médio, estabelecendo relação diferenciada com a escola e professores, as redes de afetividade com a profissão vão sendo desenhadas. A docência emerge em meio ao processo de querer estabelecer relações de afetividade e troca com outras pessoas. Josso (2004) denomina isso de *aprendizagem experiencial*, são os momentos que ajudam a constituir a formação do sujeito por meio de situações que utilizam aspectos emocionais e morais e que proporcionam diferentes nuances para referir-se ao mesmo sujeito. Entre o sujeito que não quer se professor e aquele que se encanta com a docência, há uma experiência que toca este e proporciona um outro olhar para ele e para o ser professor.

A escola vai além de uma instituição de poder. Ela também promove os processos relacionais discutidos por Dominicé (2010). Há quem não se sinta abraçado pela escola, e há quem se (auto)reconheça nesse mesmo espaço. Foi o que aconteceu com Número Dois. Para quem não imaginava a docência como uma profissão “respeitável”, foi necessário vivenciar momentos com colegas e professores que o fizeram sentir-se acolhido para que percebesse a importância daqueles profissionais no processo de coletividade e aprendizagem. Em contrapartida, Arcanjo demonstra sentimento de pertencimento ao espaço escolar desde cedo, sentia-se convidado a participar do processo educativo como se estivesse em uma situação familiar:

Eh... eu lembro também que eu sempre tive um carinho muito grande pelo meus professores, principalmente de Língua Portuguesa, porque eu enxergava a maneira deles se comunicarem, e parecia música pros meus ouvidos, sabe?! Eh... era muito bonito, uma coisa muito formal, muito eh...por vezes, até melódica e, aquilo me deixava encantado (ARCANJO, 2020).

Josso (2004) destaca que, quando se tem consciência das experiências que ajudaram no processo de formação, elas permitem visualizar possíveis modificações nos trajetos experienciais futuros. Assim, a fala de Arcanjo evidencia sensação de nostalgia pelo tempo vivido, mas também satisfação pela oportunidade de ter experienciado tais ocasiões que posteriormente solidificariam a escolha da profissão. Há uma afetividade que se inscreve não apenas na escolha da profissão, mas na relação que se tem com esses profissionais:

[...] eu no 2º ano... tive a oportunidade de conhecer uma professora que eh... me fez ter contato com a Língua Inglesa de forma eh... mais efetiva de escrever, mesmo de tentar falar, Eh, mais ainda, era muito pouco porque a carga horária é muito pequena e enfim. E foi a partir da minha relação com ela que surgiu a possibilidade de eu prestar o vestibular pra... Eh, fazer a Língua Inglesa. Isso nos dois anos depois [...]. Eh, eu decidi fazer vestibular, e foi quando eu consultei alguns professores que eu ainda mantinha contato, e a professora de Inglês foi uma dessas pessoas. Eh... aí, eu confessei a ela que eu tinha uma vontade muito grande de seguir a carreira docente, né?! (ARCANJO, 2020).

No excerto acima, pode-se visualizar o cuidado que a professora de L.I. tinha com os planejamentos e preferências metodológicas. Pelo olhar de Arcanjo, tratava-se de uma profissional que buscava tornar os estudantes aptos a utilizar e compreender a L.I. Tal intenção foi alcançada a partir do momento em que despertou o interesse ao menos de Arcanjo em seguir a mesma profissão. Outro ponto significativo foi o respeito dos professores quando Arcanjo solicitava a opinião deles para a escolha profissional. Percebe-se, então, uma relação de confiança entre ambos. A relação que Arcanjo vai desenvolvendo com a profissão docente está inscrita em um processo de afetividade e acolhimento. A forma como a escola torna-se para ele um espaço de convivências, trocas e afetividades faz o sujeito ter um olhar diferenciado para a profissão docente. A escolha é afetiva.

Escolher uma profissão é um processo complexo, pois é necessário fazer um mergulho de autoconhecimento para identificar o que agrada, com o que se tem mais afinidade dentre tantas capacidades intelectuais. Além de lidar, por vezes, com a pressão familiar, da escola, dos amigos e, a mais importante de todas, a própria cobrança de atender às expectativas de um grupo. Vale destacar que esse grupo não cobra apenas a aprovação nos vestibulares, mas a profissão que possibilitará alto retorno financeiro, especialmente se o sujeito pertencer a uma família economicamente abastada, além do *status* que essa profissão propiciará. Como já visto

antes com Arcanjo, a escolha pela profissão pode ser afetiva, mas também pode ser uma possibilidade de buscar um lugar de ascensão e de renda para o sustento da família:

E, no Ensino Médio, eu, como eu não lembro tão bem, além dos outros professores de Inglês, eu não lembro também de outras matérias, mas eu sei das disciplinas, e sempre foi as que eu mais gostava, e incluía Inglês, Português [que] eram e são para mim ainda, né?!, as melhores matérias que, enfim por toda a trajetória escolar, foram as que eu mais gostei [...]. Quando fui crescendo, fui meio que esquecendo, deixando de lado isso, eh, pela influência, eh, da sociedade com relação ah... meio que uma obrigação que você tem de se formar em algo que dê dinheiro. Então, eu meio que fui influenciada dessa maneira, eh... Acabei fazendo, fiz Direito. Fui fazer faculdade de Direito. Eu cursei dois anos e meio, e não aguentava mais (MARIA, 2020).

Percebe-se que Maria, no decorrer da vida escolar, foi se perdendo das brincadeiras da infância, apesar de manter a afinidade pelas disciplinas de L.I. e Língua Portuguesa. Esse relato reforça a desvalorização da docência como profissão, como categoria profissional. Assim, o curso de Direito era uma escolha de privilégio e que poderia trazer mais rápido e de forma mais segura o retorno financeiro. A escolha de Maria pelo curso de Direito foi uma opção direcionada não pelas escolhas pessoais, mas por uma motivação social e cultural.

Joana estudou boa parte dos anos escolares numa escola particular tradicionalmente conhecida até hoje, pela qualidade de ensino:

[...] a escola, considerável, considerada na época uma escola boa, a Escola Marista, que eu estudei. Desde a... 1ª série, quando eu tinha 7 para 8 anos até meu 1º ano do Ensino Médio. Eh... depois, no 1º ano eu perdi um ano, fui pra uma outra escola e, no meu último ano de minha formação, eu fiz um supletivo (JOANA, 2020).

Um aspecto interessante nesse relato é que Joana fez supletivo. O supletivo aparece pela primeira vez na pesquisa a partir da fala da colaboradora. Esse curso constitui uma modalidade praticada especialmente por estudantes que não concluíram o Ensino Fundamental ou Ensino Médio em escola pública ou particular. Essa modalidade de ensino tem o objetivo de possibilitar ao estudante a conclusão do Ensino Básico de forma mais aligeirada, possibilitando-lhe a inserção no mercado de trabalho e no ensino superior. Joana reforça um ponto comentado anteriormente por Maria acerca das profissões que os estudantes deveriam seguir para ser “bem-vistos” no mercado. Quanto mais alto é o nível social da escola, mais profissões de destaque econômico são reforçadas:

Na minha época da escola, as profissões que se falavam muito era Medicina e Direito. Era o que você via muito, e hoje é o que muitos colegas meus se formaram. E você não via muito essa opção de lecionar, de ser professor, que eu tava até me questionando esses dias: como é uma área que eu me identifiquei muito, que eu gosto, se eu tivesse oportunidade, na minha época, de ter conhecimento disso, escolas falarem mais sobre isso, eu acho que minha trajetória profissional poderia ter sido diferente, nesse aspecto (JOANA, 2020).

Joana aponta a necessidade de as escolas dialogarem mais sobre as profissões independentes, do status que possuem, pois, se a escola não apresenta os diferentes papéis na sociedade nem as famílias, certamente os estudantes podem correr o risco de limitar as escolhas profissionais às preferências familiares:

Só que, nessa época, eu gostava de Inglês porque eu via muitas séries, filmes e tudo mais... e ia pra, pro curso de Inglês. E... eu fazia Inglês numa escola específica de Inglês, e aí, eu... mas também nunca pensei, né?! em trabalhar com isso, em sala de aula e tudo mais! Eu entrei mesmo para entender minhas músicas e os filmes! (NÚMERO DOIS, 2020).

Número Dois traz nessa narrativa os motivos que o levaram a escolher o curso de Licenciatura em L.I. Pode-se observar que a escolha não representava uma decisão consistente sobre os benefícios que isso poderia, posteriormente, trazer para sua vida. Parece que cursar a Licenciatura supriria uma necessidade de como lidar com as diversidades linguísticas no contexto pessoal de aprendizagem, mas não se percebe consciência do impacto social que essa profissão possui. Em um segundo momento, Número Dois já se coloca como um curioso do que o curso tinha a oferecer enquanto profissão: “Eh, já me identifiquei de cara, porque já era uma área que eu trabalhava... eu trabalhei como tradutor em um site antes, e eu falei: ‘Não, vou entrar pra conhecer mais e entender mais isso’.”

Arcanjo sabia, desde cedo, que queria ser professor, porém, sua dúvida estava em decidir por qual disciplina optar, visto que demonstrava interesse pela docência em Língua Portuguesa, Inglês e Geografia. Todavia, dois aspectos fizeram a diferença na sua escolha profissional: o convívio com amigos graduados em Língua Portuguesa que não conseguiam trabalho e o conselho da professora em quem tanto confia:

Eh... aí foi quando eu fiz o primeiro vestibular pra Geografia, passei, tudo mais. Só que eu ainda não me enxergava, não conseguia, apesar de gostar da disciplina, enfim, não era aquilo que eu queria pra, pra minha, pra minha vida profissional. [...] Eu até conversei com, com a professora, nessa época, que eu ficava em dúvida entre Português e Inglês, só que Português eh..., eu percebi que tinha muita gente que... que estudava na época, amigos próximos a mim e que, infelizmente, depois que formavam, não tinha oportunidades. E eu enxergava na Língua Inglesa múltiplas possibilidades, né?! Os cursos particulares, aulas particulares, trabalhar como tradutor, enfim, e aí eu tomei a decisão de tentar o vestibular pra Língua Inglesa (ARCANJO, 2020).

A escolha de Arcanjo pelo curso de L.I. poderá unir dois fatores: afinidade e questões de espaço mercadológico. Ao optar pelo curso de L.I., ele avalia as possibilidades de atuação profissional, sem perder de vista suas marcas, as brincadeiras infantis e afinidades. Em contrapartida, Joana vivenciou a oportunidade de (re)pensar o futuro profissional quando algumas prioridades mudaram:

[...] Trabalhei muitos anos na área de Administração de empresas, mas na minha terceira filha, quando tive minha terceira filha [...], busquei retornar ao mercado de trabalho. Eu tive um pouco de dificuldade de encontrar trabalho. Foi aí que eu comecei, como eu gostava, gosto muito ainda de Inglês, eu resolvi cursar Letras com Inglês na Uneb (JOANA, 2020).

A escolha profissional de Joana foi feita após viver um momento de necessidade de retornar ao mercado profissional. Diante de uma dificuldade comumente enfrentada pelas mulheres – retornar ao mercado de trabalho após a maternidade –, Joana precisou refletir em como dar continuidade à carreira de uma maneira que permitisse conciliar as duas coisas, então, lembrou o quanto gostava de L.I. nos tempos da escola:

[...] a minha intenção quando eu entrei na Uneb, não era eh.. ser professora! Eu nunca imaginei eu como professora atuando em sala de aula! Eu queria trabalhar na área de tradução, esse era meu foco, minha intenção, mas, lá na Uneb, tudo mudou! Eu comecei a... a realmente querer lecionar, principalmente depois que eu comecei a atuar em sala de aula e até nos estágios. Quando eu tive o meu primeiro estágio de minicurso, aí eu comecei realmente a querer realmente atuar, né?!, na área como professora (JOANA, 2020).

Josso (2004, p. 42) afirma que “[...] as experiências que descrevem concretamente um processo de formação podem assim ser perspectivadas pela maneira como o autor da narrativa compreende a sua humanidade por meio das transações nas quais ela se objetiva”. Joana optou por cursar Licenciatura em L.I. com base nas expectativas da adolescência, vislumbrando uma carreira que não é a proposta central do curso, visto que é uma Licenciatura. No entanto, ela foi se adaptando ao que era apresentado no decorrer da graduação, a ponto de se reconhecer como futura professora.

Nesse sentido, percebe-se que os colaboradores de pesquisa optam pelo curso de Licenciatura em L.I. a partir de duas vertentes: as relações de afetividade com professores que marcam as lembranças escolares e de infância, assim como a busca por um espaço de atuação profissional que lhes possibilitasse uma atuação maior no mercado profissional.

#### 4.2 O CURRÍCULO DE LETRAS, LÍNGUA INGLESA E LITERATURAS: ENTRE O VIVIDO E O PRESCRITO

A Universidade do Estado da Bahia é uma instituição de nível superior *multicampii*, com distribuição por 24 campi universitários. Como já visto anteriormente, a pesquisa desta dissertação foi desenvolvida no Campus II, o qual é composto pelos Departamentos de Educação, Ciências da Terra e o recente Departamento de Linguística, Literatura e Artes (DLLARTES), que incorporou o curso de Licenciatura em Letras, Língua Inglesa e Literaturas.

O currículo do curso vem passando por modificações, buscando atender às novas demandas dos setores responsáveis pelo gerenciamento educacional, assim como ampliar a qualificação dos futuros docentes, a ser gradativamente executado a partir de 2020.

No entanto, esta pesquisa buscou analisar o curso de Licenciatura em L.I. como parâmetro de formação, dando ênfase ao currículo atual, implantado desde 2011. O curso foi aprovado pela Resolução Consepe/Unep No. 1314/2011 em 06/05/2011 (UNEP, 2011b). Não se pretende aqui analisar o currículo como uma categoria central do trabalho, mas pensar e refletir sobre alguns aspectos que o compõem a partir das provocações que emergem nas narrativas.

O curso de Licenciatura em Letras, Língua Inglesa e Literaturas propõe, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC, 2011, p. 132):

[...] a) formar licenciados capazes de compreender a língua como processo de interação e comunicação sócio-cultural, além de profissionais críticos e aptos a assumirem com competência sua função social no mercado de trabalho; b) facultar o desenvolvimento de habilidades de planejamento, execução e avaliação, com autonomia para a criação de alternativas educacionais envolvendo problemáticas cada vez mais complexas; c) estimular a capacidade de análise crítica envolvendo a comunidade interna e externa à universidade e, com isso, ampliando o horizonte de intervenção social; d) proporcionar, aos licenciados, a construção de ferramentas críticas, teóricas, historiográficas, metodológicas, para uma reflexão analítica e crítica sobre as linguagens, e os usos das novas tecnologias, como uma das condições de superação das desigualdades sociais e econômicas, impostas pelos processos culturais excludentes e hegemônicos; e) abrir perspectivas, enfim, para uma visão sistemática da cultura da linguagem e da linguagem da cultura, nesses tempos de institucionalização da malha cultural no Brasil e a emergência de novas tarefas para os profissionais de Letras junto aos novos órgãos de cultura.

Ao analisar o objetivo proposto no parágrafo inicial da alínea a) do PPC citado acima, Arcanjo afirma que:

[...] eis que eu chego no curso, me deparo logo no 1º semestre com os professores falando em Língua Inglesa, questionando, né?!, os colegas e a mim. E eu fiquei muito nervoso, muito. A princípio porque eu percebi que eu não ia dar conta. Eu não conseguia eh... corresponder da forma que os professores estavam esperando naquele momento... eh... e aí eu olhava pros meus colegas, percebia que a maioria deles já tinham tido contato com a língua, né?! em cursinhos, particulares, já estudavam muito antes, muito tempo antes, e que eu precisava correr atrás se eu quisesse continuar no curso (ARCANJO, 2020).

Assim como Arcanjo, Joana demarca esse primeiro impacto ao adentrar o curso de Licenciatura em Letras, Língua Inglesa e Literaturas, que era o “domínio” linguístico(a necessidade de começar o curso com certo domínio linguístico da língua inglesa). A falta de domínio linguístico, no caso de L.I., é um motivo comum de adversidade para os estudantes da Licenciatura em Letras, Língua Inglesa e Literaturas.

A ausência de informação sobre o curso muitas vezes direciona os estudantes à ideia de que irão aprender a língua nas vivências do curso:

[...] na verdade, quando eu entrei na Uneb, eu achei, eu acho que como muitos alunos, muitos colegas também, quando conversei com essa mesma questão, de achar que de certa forma você também iria aprender Inglês na Uneb. Quando você entra lá, você vê que é totalmente diferente. Na verdade, você já tem que entrar com o conhecimento já de Inglês para poder ter a formação realmente pra lecionar (JOANA, 2020).

Valendo-se da alínea supracitada, pode-se observar que a perspectiva inicial de formar estudantes com possibilidades de comunicação em L.I. ocorre desde o primeiro momento que os estudantes ingressam no curso. A primeira vivência no curso de Licenciatura é por vezes, mesmo que de forma inicial, frustrante para os estudantes, ao não conseguirem produzir uma boa interlocução com a L.I., gerando a errônea ideia de uma incapacidade precipitada.

O curso existe para formar professores aptos a lidar com o processo de ensino-aprendizagem da língua para com seus estudantes: “[...] facultar o desenvolvimento de habilidades de planejamento, execução e avaliação, com autonomia para a criação de alternativas educacionais envolvendo problemáticas cada vez mais complexas” (PPC, 2011, p. 132) – e não para ensinar o domínio linguístico, que deverá ser ampliado no curso e não ensinado no nível inicial, ao contrário do que acredita o ingressante:

Eu acho que o domínio da língua não está associado ao nível de estágio, porque, quando você entra na graduação, a princípio é o que a gente ouve lá, que você já deve estar sabendo Inglês, o que eu acho que isso também deveria ser repensado. Nessa questão, dos alunos que forem entrando em graduação já terem, não sei, uma forma até de comprovação de que já têm noção de Inglês (JOANA, 2020).

Joana reforça o ponto de vista de Arcanjo, inicialmente com a mesma expressão de espanto ao ver-se diante de um desafio que é falar ou, ao menos, possuir determinado conhecimento linguístico em Inglês com um nível elevado para ingressar na universidade. Todavia, essa prerrogativa demonstra uma valorização do curso e uma possível garantia de domínio linguístico para as futuras práticas enquanto docentes em formação. Por outro lado, a universidade propõe um teste de proficiência, que comprove o nível de domínio linguístico do graduando com o intuito de “eliminar” o componente de Inglês Instrumental até o nível identificado pelo teste ou comprovação via documento para que os novos ingressantes possam dispensar os componentes de laboratório, visto que já possuem “fluência” na língua. O que se pode tirar a partir de ambas narrativas (Arcanjo e Joana) é que é preciso haver maior conhecimento do currículo para lidar com os ingressantes do curso sem as devidas informações acerca de tais propostas, pois é preciso pensar qual é a noção de Inglês que está inserida nessa perspectiva e embasada em quais parâmetros.

Baseando-se no edital do Manual do Candidato – Vestibular 2019, pode-se visualizar uma perspectiva de domínio linguístico, uma vez que ali se listam as atribuições docentes:

[...] é o professor que planeja, organiza e desenvolve atividades e materiais relativos ao Ensino desta Língua Estrangeira. Sua atribuição central é a docência na Educação Básica, que requer sólidos conhecimentos sobre estrutura e funcionamento da Língua Inglesa e suas literaturas sobre seu desenvolvimento histórico e suas relações com diversas áreas (UNEB, 2019, p. 59).

Partindo desse princípio, pode-se afirmar que, apesar de a Uneb possuir uma política de inclusão de minorias (negros, índios, quilombolas etc.), o curso pode vir a mostrar-se excludente, pois, no momento em que os narradores demonstram surpresa na “exigência” de dominar a L.I. ao adentrar ao curso, podem sentir-se inseguros, o que pode dissuadir muitos estudantes de dar continuidade à Licenciatura ao ter de buscar outros meios que deem suporte à aprendizagem da língua e ao processo formativo, como um curso de idiomas. No entanto, os percalços podem ser maiores do que os estímulos, considerando o perfil da maioria dos ingressantes da Uneb, sem condição econômica tão favorável, destacando-se o valor que a instituição cobra pela inscrição no processo seletivo.

Dando continuidade à análise das propostas do PPC (2011, p. 132), a alínea b) indica: “[...] facultar o desenvolvimento de habilidades de planejamento, execução e avaliação, com autonomia para a criação de alternativas educacionais envolvendo problemáticas cada vez mais complexas”. Compreende-se facultar como oportunizar, dispor algo e, tratando-se do curso de Licenciatura, ofertar por meio do curso tais habilidades. No entanto, o relato de Número Dois desperta uma dúvida que pode variar do ponto de vista de uma pessoa a outra, como uma lacuna do curso:

A gente tem sim disciplinas que tratam disso! A gente passa por NEI [Núcleo de Estudos Interdisciplinares], que traz um pouco, deveria trazer mais essa interdisciplinaridade, mas não traz. Eh... com outras disciplinas que nos abarquem, né?! Que nos deem uma base, pra poder chegar mais preparado pra sala de aula (NÚMERO DOIS, 2020).

De acordo com Número Dois, o curso no decorrer dos semestres não promove essa interdisciplinaridade, que poderia contribuir com a possibilidade de elaborações mais complexas, mas isso não significa que o curso inviabiliza o processo de criação em algum momento, seja por interesse próprio do discente, seja dos núcleos docentes. Porém, se não houver esse diálogo em outras circunstâncias, tal ausência poderá impactar diretamente nas experiências vivenciadas no Estágio Curricular Supervisionado.

#### 4.2.1 Lacunas da formação

Neste momento de análise, avaliam-se as ausências sentidas na formação a partir do olhar dos colaboradores sobre o currículo vivido ao vislumbrar a formação de um futuro docente em L.I. Assim, serão destacados pontos que eles julgam ter limitado seu processo formativo.

Número Dois, durante o momento deste relato, fala com tom de decepção, de alguém que criou expectativas e não alcançou o objetivo desejado. Ele expressa a insatisfação sentida no momento da reflexão acerca de um curso de formação docente que possui o mínimo de quatro anos para vivenciar e aprender a gerir uma sala de aula:

[...] em relação à universidade, penso que ela deveria ser mais clara, penso que ela prepare a meios-terminos o estudante a de fato ser um professor! É claro que eh... a gente não fantasia sair daqui sabendo tudo ou imaginando que vai ser fácil. Isso não! Mas ter um choque com a realidade seria bom! E que os professores deveriam ou poderiam nos dar esse choque, porque a gente acaba no final das contas tendo isso no dia de ir pra escola, de fato! E isso não é muito legal! [...] a gente pega estágio, por exemplo, a partir do 5º semestre. Do 5º ao 8º e, sabe, deveria ser de antes, porque a gente precisa se manter na universidade, como eu mesmo... e comecei, assim que eu iniciei o curso, eu já comecei a dar aula. Então, eu tive que aprender no “cru”, sabe?! (NÚMERO DOIS, 2020).

O dissabor em não experienciar o espaço escolar previamente no curso de formação docente foi exposto por todos os participantes. A sensação de que estão sendo jogados na realidade escolar a partir dos estágios, curriculares ou práticos, nos contratos como o Reda, em escolas públicas, é uma pontuação comum dos estudantes de Licenciatura. Assim, torna-se necessário perguntar: qual a natureza do problema que parece desarticular os conteúdos concernentes à linguagem e sua relação com o ensino de língua em espaços educacionais? A ideia de se sentirem despreparados ao adentrar o espaço escolar perpassa, também, pela noção de um professor que precisa estar mais em diálogo com o espaço da Educação Básica no processo de formação. A ausência destacada por Número Dois faz pensar nessa lacuna como espaços separados entre a escola e a universidade, quando precisariam caminhar cada vez mais próximos, seja por meio de projetos de intervenção, seja de complementação ao ensino escolar. É preciso pensar em possibilidades de crescimento em conjunto:

[...] no primeiro estágio não foi sala de aula, foi estágio de observação, então eh..., eu acho que a partir desse estágio de observação eh... a gente já começa a ter um pouco né?! De... de entendimento né?!, na questão da sala de aula. Mas eu acho que até antes desse estágio de observação já era, eu acho, que seria possível pensar em outras formas de o aluno já ir para a escola, já tá indo para a escola, pra poder até ter mais embasamento; nessa questão da... da sala de aula, do contexto escolar. Existe essa lacuna, de ir para a escola antes (JOANA, 2020).

Joana enfatiza a importância de iniciar o estágio de observação com antecedência, visando conhecer os espaços escolares com o intuito de compreender os conteúdos curriculares

escolares e como esse conhecimento é produzido nas aulas de L.I., observando como as instituições educacionais funcionam no cotidiano. Arcanjo corrobora a opinião de Joana, destacando como as aulas das disciplinas do curso são trabalhadas e como ou se, elas funcionam na escola, na prática:

Porque como a gente aprende durante o curso eh... muita coisa na teoria e desperta a nossa sede, né?!, de colocar essa teoria em prática. Quando chega no estágio, que a gente percebe que não é nada daquilo, a gente se decepciona, e isso, contribui pra que a gente muitas vezes desista de seguir a carreira docente [...] (ARCANJO, 2020).

A ideia de uma teoria e prática é a grande questão dos estágios na Licenciatura. Como professora de estágio, é recorrente ouvir a queixa dos alunos acerca da dissociação de ambas as categorias durante o processo do curso de formação. Os colaboradores da pesquisa reforçam essa noção de uma expectativa *versus* realidade. A teoria aparece como esse espaço de expectativa que esbarra na prática da realidade escolar:

Tudo bem, eu até entendo que você aprende a dar aula dando aula, mas existe uma discrepância muito grande entre os textos e a realidade! Por que às vezes o professor aqui da Uneb chega, entrega um texto bem bonitinho pra gente, de uma pesquisa ou, de sei lá o quê, de teoria, mas que, na prática, você pensa: “Gente, quando que isso vai acontecer?” Sabe, ainda tô esperando aquela teoria se concretizar aqui na prática, porque a escola é extremamente diferente! (NÚMERO DOIS, 2020)

Arroyo (2013) destaca a ausência do “mundo real” nos currículos. Pode-se compreender essa afirmação como uma possibilidade de estreitar as relações interpessoais, a fim de repensar o papel da docência no processo escolar. Dessa forma, Arroyo (2013) reforça a necessidade de inserir conhecimentos docentes e discentes nos currículos para tornar a aprendizagem mais próxima do público-alvo. E assim fortalecer o PPC (2011, p. 132), como se lê na alínea c): “[...] estimular a capacidade de análise crítica envolvendo a comunidade interna e externa à universidade e, com isso, ampliando o horizonte de intervenção social”:

[...] o currículo do curso começou a me inquietar porque eu não tinha as disciplinas de práticas pedagógicas, que eram disciplinas que eu achava necessárias pra me preparar pra sala de aula. Preparar pra lidar com a individualidade de cada sujeito que ali estava e outras coisas me... começaram a surgir pra mim. Eh..., por exemplo, eu percebia que nosso foco no curso era muito mais voltado pra... pras disciplinas de laboratório. No sentido de aquisição da língua, do que aprender a ensinar essas habilidades, e pras disciplinas de Literatura, então as disciplinas pedagógicas, elas não aconteciam. Elas não tinham eh... não conseguiam se destacar nas discussões eh... do curso, né?! (ARCANJO, 2020).

Arcanjo apresenta um importante elemento da formação, o lugar das questões pedagógicas no currículo. No currículo vivenciado, eles sinalizam atenção maior às questões do laboratório linguístico, preterindo o lugar das questões pedagógicas, que aparecem mais evidenciadas no cenário dos estágios. Vale ressaltar que a prática pedagógica não pode estar

dissociada da própria aprendizagem de língua. O relato de Arcanjo dialoga com a proposta do PPC (2011, p. 148) acerca do foco direcionado ao campo linguístico:

É nesse contexto que se insere o Curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa e Literaturas desenvolvido pelo DEDC – II, um Curso voltado para a compreensão de um fazer social que se reflete no uso lingüístico. Um Curso que busca habilitar profissionais para a percepção das relações lingüísticas como reflexo das relações sociais, históricas, políticas e culturais, entendendo-as não como um elemento isolado, mas como parte de um todo que constitui o universo globalizado, cujas modificações atingem qualquer lugar e qualquer pessoa nele inserido.

Macedo (2006, p. 288) destaca a necessidade de interação com sujeitos heterogêneos:

Parto do princípio de que o currículo é um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e que essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo [...]. Não falo, portanto, de um espaço-tempo cultural qualquer, embora também dele, mas do currículo escolar (no Brasil de hoje) .

Todavia, ainda tomando como base o excerto de Arcanjo, percebe-se um destaque aos aspectos linguísticos no curso. O currículo demonstra as necessidades que a globalização vem demandando dos sujeitos em contexto social. Porém, por mais relevante e significativo que seja pensar o curso dentro de uma proposta da globalização, não se pode perder de vista que se trata de um processo de formação de professores. Uma Licenciatura que está para formar a diversidade de estudantes em sua perspectiva linguística e global:

[...] eu fiz uma tentativa de pegar uma matéria de um outro curso que tem a ver com práticas pedagógicas tal e tal... Infelizmente, foi indeferido, então, eu tive que buscar, na internet, ler livros, essas coisas, mas pra mim, Maria, pra mim não é suficiente! Eh... então, eu acredito que a universidade deveria ter componentes pedagógicos, componentes que se preocupam muito com... não apenas com o ensinar os alunos, não apenas passar conteúdo para os alunos, mas que eles eh... tenham disciplinas também, que envolvam o aluno, entende?! Não apenas o geral e sim aprender a lidar com os específicos uh... Então, é o que eu tô tentando buscar ainda, e é talvez por isso que estágio seja, pra mim, uma matéria, uma das matérias mais complicadas, uh... que me dá mais medo, que me dá mais ansiedade, enfim, que mexe muito comigo! (MARIA, 2020).

Maria reafirma o relato de Arcanjo sobre a relevância do acesso às práticas pedagógicas que ocorrem em outras Licenciaturas, que talvez possa ter a ver com a insegurança dela enquanto futura professora, por não saber como lidar com a subjetividade dos estudantes e com as surpresas do cotidiano profissional. Porém, mesmo estudando esses componentes, os graduandos poderiam sentir-se inseguros, pois é associando as teorias com a prática em sala de aula que se adquire domínio de conteúdos e posturas enquanto profissionais.

Arroyo (2013) afirma que a ausência de temáticas como *infância, juventude, função social do professor* torna a relação em sala de aula cada vez mais difícil, pois o professor continua sendo visto como um sujeito desinteressante ao olhar dos jovens e, por vezes, o

processo inverso também acontece, devido à falta de conhecimento do mundo infanto-juvenil. Para além disso, é preciso compreender a escola como esse espaço de pesquisa. O professor que está em formação deverá desenvolver a aptidão de pensar a escola como um espaço investigativo e não apenas de aplicação a partir das inserções dos estudos pedagógicos:

Curso inteiro nunca teve um foco pra falar sobre didática, né?! sobre a... a real educação eh... sobre reflexão. Então, infelizmente é o que eu sinto falta na universidade né?!, que inclusive é... não sei se já tem. Não sei se colocaram a matéria ou se tem em outros campi, né?! A matéria é didática, que geralmente tem pedagogia, né?! Então tem sinto as necessidades ainda né? Não teve, infelizmente, tá ahn... algumas matérias ahn... não, não foram condizentes com a ementa nem um pouco. Outra coisa. Infelizmente, alguns descasos de professores, e com relação a estágio (MARIA, 2020).

Maria, Joana e Arcanjo trazem uma inquietação na formação pela ausência das disciplinas de práticas pedagógicas e didáticas, por considerarem indispensáveis ao núcleo pedagógico do fluxograma, complementares aos componentes de estágio. Em contrapartida, o PPC (2011, p. 148) mostra que há uma proposta pedagógica do futuro professor de L.I., munindo-o de recursos implicitamente por meio do Estágio Curricular Supervisionado para que os licenciados estejam aptos a solucionar situações futuras visando à manutenção de relações sadias por meio também dos conhecimentos linguísticos e literários:

Para a formação desse profissional, busca-se, então, o desenvolvimento de suas competências não só linguísticas e literárias, mas também didático-pedagógicas, para que ele possa realizar as suas funções não como mero transmissor de conteúdo, mas como potencial incentivador de busca de soluções possíveis para problemas existentes, como investigador das ocorrências linguísticas e suas prováveis causas, como pesquisador dos processos históricos e sua interferência na construção dos textos literários, e sobretudo, como promotor de relações mais humanas .

Percebe-se, então, que na prática, partindo dos relatos, ainda há coisas por fazer e que se espera que essas lacunas metodológicas sejam preenchidas com a inserção de práticas pedagógicas no currículo novo. Maria aborda o descaso de alguns professores e a execução das ementas diferentes do que deveria ser feito. Partindo dessa afirmação, pode-se prever que cada professor pode criar o próprio programa por componente curricular, mostrando autonomia em suas práticas.

Dessa maneira, na perspectiva de Maria, a autonomia tem sido prejudicada, pois acaba fugindo das expectativas de alguns estudantes. O que os estudantes trazem como descaso evidencia a necessidade de alinhamento maior entre universidade-escola-planejamento. É preciso adaptar a formação do professor à realidade escolar. Não apenas privilegiar questões para discussão, mas problematizar a escola como espaço plural e investigativo:

E outra coisa também que me instiga, que eu gosto de pesquisar, que é a questão da educação especial. Eu acho que no curso de Letras com Inglês eu senti falta disso. Em nenhum momento você vê uma disciplina, um professor discutindo sobre isso, sobre educação especial, dificuldades de aprendizagem, porque o professor de Letras, o professor de Inglês, ele precisa também saber lidar com alunos que tenha dificuldades de aprendizagem em sala de aula, principalmente, na Língua Inglesa (JOANA, 2020).

Joana aborda uma das discussões mais relevantes da contemporaneidade, principalmente pensando no modelo de universidade inclusiva ao qual o curso pertence. A temática torna-se pertinente em diversos componentes, como no Estágio Curricular Supervisionado, Núcleo de Estudos Interdisciplinares (NEI), Linguística Aplicada, disciplinas teórico-práticas de tradução (audiodescrição etc.) e questões da Educação Especial, pauta de grande relevância no cotidiano escolar. É importante ressaltar que os profissionais necessitam debruçar-se sobre essa temática assim como em estudos linguísticos, literários e pedagógicos, uma vez que as escolas foram obrigadas legalmente a promover espaços de inclusão para alunos especiais e, até o momento, poucas instituições sabem como lidar corretamente com esse aluno munidas de recursos e materiais adequados e não apenas contando presença em sala de aula, como sempre ocorreu. Trata-se de uma luta constante para efetivamente ocorrer essa inserção na educação como um todo. Pode-se constatar que houve uma fissura no processo de formação desses estudantes no que diz respeito ao ensino especial, presente em dois relatos:

Acredito que, durante toda a minha formação, eu fui preparado pra atuar numa realidade. Eh... um pouco diferente da... da realidade. Sabemos que as pesquisas, elas existem... e elas são feitas com o objetivo de sanar né?!... os problemas eh... da sociedade em geral, mas eu me deparei com uma realidade diferente das teorias que tive acesso na universidade durante a minha formação. Então, por exemplo, eh... me deparei com a educação especial né?!... na prática diferente do que eu havia aprendido (ARCANJO, 2020).

Arroyo (2013) destaca que as produções socioculturais não fazem parte dos currículos durante todo o processo de Ensino Básico até a universidade. Macedo (2006) afirma que os estudos voltados ao currículo têm sofrido a influência das teorias pós-críticas no que tange à associação de currículo e cultura, assim como os estudos sobre *multiculturalismo*, com o intuito de empoderar as culturas consideradas minoritárias. Macedo (2006) se utiliza dos conceitos de Silva (1999) para referir o currículo pelo viés dos estudos culturais, destacando a possibilidade de explorar a subjetividade dos estudantes e trabalhar a identidade social.

Tomando como base esses pontos de vista, a alínea e) do PPC (2011, p. 132) ganha respaldo no curso de formação: “[...] abrir perspectivas, enfim, para uma visão sistemática da cultura da linguagem e da linguagem da cultura, nesses tempos de institucionalização da malha cultural no Brasil e a emergência de novas tarefas para os profissionais de Letras junto aos

novos órgãos de cultura”. Assim sendo, em algum momento do curso (componentes supracitados) almeja-se o debate da temática que necessita ser ensinada separada do componente Língua de Sinais, cada uma com suas especificidades:

Eu acho também que nós tivemos uma disciplina, foi Políticas Públicas, um semestre apenas, eu acho que isso poderia ser abordado mais, sobre a questão da educação brasileira, sobre leis, nós vemos pouco falar sobre leis na universidade, eu acho isso importante! LDBN, né?! foram pouco debatidas... e eu acho que um componente só apenas era pouco, com carga horária pequena também. Acho que poderia pensar nessa questão. Debater mais sobre isso na universidade. Não lembro de ter estudado as leis, PCNs nos estágios (JOANA, 2020).

A fala de Joana suscita algumas questões, principalmente na ausência de um estudo mais ampliado sobre leis e PCNs. Para os estudantes, como já citado em outro momento, uma possível resposta estaria na autonomia dos professores na universidade, que, ao eleger para as disciplinas conteúdo de interesses particulares, por vezes podem preterir questões centrais dos estudos pedagógicos. Nesse sentido, propõe-se acesso aos planejamentos executados nos semestres anteriores por turma, para que se identifique o que faltou e como reparar essas faltas nos próximos estágios, pois esses são conteúdos que contribuem cotidianamente com as práticas docentes, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior. É uma logística complexa para um curso de Licenciatura fazer um estudo mais aprofundado da legislação e dos PCNs com apenas um componente de carga horária inferior a 100 horas, embora seja necessário um conhecimento mais amplo das leis para direcionar o ensino nos componentes de Estágio Curricular Supervisionado. Esses questionamentos ganham destaque quando se indaga sobre o perfil de professores que está sendo formado. Ao considerar as perguntas que norteiam esta pesquisa, é provável que a citação anterior, de Joana, possa contribuir diretamente com a prática docente e com o planejamento dos colaboradores, assim como a de Arcanjo:

[...] eu comecei a problematizar sobre isso Por que não, se se trata de um curso de formação de professores? Eh... e aí o tempo foi passando e eh... agora que eu tô na iminência de formar, finalmente veio a proposta de reformulação do currículo do curso, que eu fiquei muito feliz com isso! Eh... a possibilidade de ter os futuros estudantes terem contato com as disciplinas de Prática Pedagógica, de Análise do Discurso, de literatura eh... infanto-juvenil, que eu sentia também uma necessidade muito grande disso, porque cada vez mais na escola estão contratando professores de Língua Inglesa pra a educação pro primário, né?! E o que falta, na verdade, é preparo desse desses profissionais. Então, que bom que o currículo... que há essa... possibilidade de mudança no currículo. E que bom que começaram a dar um... foco maior pras Práticas Pedagógicas (ARCANJO, 2020).

Arcanjo demonstra perfil de um professor pesquisador e reflexivo que busca compreender as situações a sua volta. E, mesmo não usufruindo dos futuros componentes do currículo, ele comemora a oportunidade de estar com os professores em curso, desfrutando dos

conhecimentos “específicos” que o mercado tem exigido cada vez mais. Para Josso (2004), esse olhar sobre o currículo, as ausências e as potencialidades de pensar a sua formação remetem ao sujeito em formação de qualidade, o papel de autogestor e auto-observador das necessidades de aprendizagem e de aprimoramento dos conhecimentos adquiridos.

Uma preocupação comum a todos os narradores é como o currículo poderia ser integralizado para permitir cursar ao mesmo tempo as disciplinas de estágios com os componentes do TCC I e II. Tendo em vista que os dois componentes de estágio estão direcionados ao ensino das turmas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio respectivamente, haja vista que devem elaborar as aulas junto com o professor regente, mas executá-las sozinhos. Os colaboradores da pesquisa argumentam que o currículo precisa ser repensado de forma que possibilite aos graduandos mais flexibilidade para cumprir os estágios e os TCCs, visto que se trata de um componente tão complexo quanto os estágios supervisionados. Portanto, torna-se interessante pensar como a reformulação do currículo contribuirá nas futuras práticas dos docentes e dos estudantes em formação:

Estágio IV, eu acho que não dever ser junto, no mesmo semestre com o TCC 2. É impossível um aluno se sair bem nas duas disciplinas. Não tem como! Essas duas disciplinas têm que ser dissolvidas, separadas. Quando a gente for para o Estágio IV, o Estágio IV a gente já tem que estar concluído. Eu acho, assim, que a gente já tem que ter feito o Estágio IV e depois começar a pensar no TCC. Então, eu acho que isso poderia... o Estágio I não começa no 5º semestre? Poderia pensar em começar um pouco antes, o Estágio I no 3º, 4º semestre. Pra quando chegar no final, o aluno não tá sobrecarregado, porque eu acho que tem que pensar nessa questão: como é que eu vou conseguir conciliar um TCC, que é algo tão importante para a formação do aluno-pesquisador, que tá ali começando a sua vida na pesquisa; eh... principalmente para mim, que foi pesquisa de campo; que eu tive que ir a campo. Então, foi bem... bem puxado. Eu consegui, graças a Deus, mas foi bem puxado eu lidar com o Estágio IV e TCC 2 (JOANA, 2020).

Dessa forma, por mais corrido que seja o cotidiano do professor, e os graduandos estejam sendo preparados para lidar com o fazer docente, é importante salientar que as ausências sentidas pelos estudantes, as reflexões vivenciadas até aqui permitem compreender que o lugar da formação do professor, no tocante à realização dos estágios, ainda é uma questão sensível das Licenciaturas, e é preciso se debruçar ainda mais sobre elas, principalmente para compreender o seu lugar na formação docente.

Até aqui tenho tentado pensar a profissão docente a partir das premissas da escolha, do currículo vivido e dos sentidos atribuídos à formação docente. Uma possibilidade de articulação a ser pensada entre os componentes de estágio de regência e os componentes dos TCCs talvez seja o estímulo ao desenvolvimento de pesquisas que estejam em torno do funcionamento da escola, das lacunas e dificuldades de tornar o ensino da L.I. na escola

satisfatório e eficaz. Dessa forma, os benefícios serão adquiridos pelas *duas instâncias*: os estudantes da escola e os futuros professores, que terão a oportunidade de enriquecer a própria formação além de construir conhecimentos que venham a modificar os contextos de ensino-aprendizagem de L.E. na Educação Básica. Passa-se agora ao momento de compreender mais de perto a consigna do estágio a partir das narrativas.

#### 4.3 FORMAR-SE E NARRAR-SE: UMA CONSTRUÇÃO DOCENTE

Costa e Martins (2018) sugerem visualizar a formação docente como *prática social* inserida em *conjunturas socioculturais* que ajudem a formar professores-pesquisadores nos componentes de Estágio Curricular Supervisionado partindo da tríade *sujeito-trajetória-interlocução*. Os futuros professores e sujeitos da pesquisa reiteram por meio das narrativas autobiográficas percepções e sentidos construídos em torno da formação e identidade docente.

Assim, Costa e Martins (2018) apontam que o impacto das narrativas na formação dos sujeitos, percebido no momento em que os estudantes narram a própria vida, desperta uma sensibilidade que os fortalece, levando-os a vivenciar experiências adversas que contribuem na forma como os sentidos se vão constituindo, tornando-se relevantes para o saber fazer docente. Nesse sentido, enfatiza-se que é por meio dos componentes do Estágio Curricular Supervisionado que se torna possível refletir sobre as práticas docentes e rever os diferentes papéis exercidos durante esse processo e que contribuem para a construção de um perfil docente.

##### 4.3.1 O estágio e seus ciclos experienciais

Segundo Dias et al (2016), a escola tem almejado novas perspectivas e, por consequência, a formação docente também sente a necessidade de ser repensada. Por esse prisma, o Estágio Curricular Supervisionado torna-se porta de acesso às escolas, possibilitando a reflexão da tríade *o pensar-o ser-o fazer pedagógico*.

Dias et al (2016) destacam dois aspectos durante a formação docente que merecem atenção via Estágio Curricular Supervisionado: pensar o papel da teoria na formação e como a formação pode contribuir, ou não, para intervir no campo educacional. Assim sendo, torna-se necessário criar uma correlação entre o campo pedagógico, linguístico e literário visando a

melhorias no ensino. O Estágio Curricular Supervisionado proporciona meios de como aprender a lecionar baseado na práxis pedagógica, experienciando a teoria na prática em busca da compreensão humana, que se constrói também na escola. A escola não é apenas o *lócus* da aprendizagem, mas um lugar em que se estabelece compromisso com a vida em toda complexidade, formando rede de relações e dispositivos educacionais que oportunizam um processo de educar para melhorar a si e ao outro.

Pimenta e Lima (2017) afirmam que, apesar de haver um ruído de comunicação com relação ao conceito de estágio nas Licenciaturas, tem-se notado que os cursos de nível superior ainda não conseguem preservar o papel dessas disciplinas no currículo de formação docente. Há quem argumente que o Estágio Curricular Supervisionado tem pouca relevância no processo formativo. No entanto, não há pontos em comum entre os núcleos disciplinares, e que, por consequência, o currículo não atende às demandas do mercado. Assim, está faltando ao fluxograma as perguntas que este trabalho vem buscando responder, como: Qual é o perfil de professor que o currículo neste caso, de Licenciatura de Letras, Língua Inglesa e Literaturas na Uneb Campus II, busca formar? Como esse currículo contribui para a formação do professor e como as vivências e teorias funcionam com o intuito de construir a identidade docente dos futuros professores?

Pimenta e Lima (2017) acreditam que a experiência com o Estágio Curricular supervisionado mostra que é possível conhecer sobre pontos que norteiam a profissão docente, como “[...] o sentido da profissão, o que é ser professor, como ser professor, a escola concreta, a realidade dos alunos nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, a realidade dos professores nessas escolas, entre outras”.

Segundo Pimenta (2017, p. 27) quando se pensam os componentes de estágio como teórico-práticos, outra lacuna pode ser resolvida com base na *práxis pedagógica*. A autora acredita que o estágio vem sendo pensado de forma errônea, pois não leva em consideração o fato de que são componentes teórico-práticos, mas vistos apenas como um processo de prática formativa (anulando o papel da pesquisa e análise situacional da escola para o melhor saber fazer pedagógico). Assim, é urgente pensar o estágio como um campo de pesquisa, envolvendo todos que fazem parte do processo formativo. Para aprender a lecionar, faz-se necessário, inicialmente, exercer o papel de pesquisador da sala de aula, criando possibilidades de intervenção, para em seguida propor práticas coerentes para um ensino de qualidade, mesmo sabendo que isso é insuficiente e apresenta limites.

A reprodução de práticas docentes é algo comum entre os graduandos e profissionais recém-formados, trata-se da utilização de experiências vivenciadas durante o processo de

escolarização. Nesse caso, é preciso pensar em duas vertentes de ensino: a da prática idêntica ao do professor (espelho), que, talvez, não atenda mais às necessidades atuais mas mantém o *papel social da escola*, e a das *práticas adaptadas*, que utiliza como parâmetro a *forma tradicionalista*, mas inclui materiais e propostas condizentes aos avanços atuais no planejamento das aulas. Assim, a segunda opção de ensino é a esperada pelos docentes em formação, que observam e criam os próprios modos de ensino, mas nem sempre é o que realmente acontece na prática, e que, por consequência, desmotiva os graduandos, que esperam ansiosamente por este momento – o lecionar.

A formação docente ainda deixa brechas no decorrer dos estágios, uma vez que o cotidiano escolar se torna complexo diante de um espaço rico em informações e aprendizagens cotidianas, exigindo mais atitudes de conciliação nas relações interpessoais dentro e fora da sala de aula do que, necessariamente, a valorização de conhecimentos de como pensar o ensino, as práticas, os planejamentos e torná-las funcionais ao contexto de vida dos estudantes. Dessa forma, há o reforço da *teoria* de que o estágio apenas funciona como prática do docente em formação, empobrecendo o campo de estudos que o constitui.

O Estágio Curricular Supervisionado tem como objetivo proporcionar aos professores em formação inicial a compreensão dos aparelhos ideológicos que embasam o ensino, partindo do aspecto político, metodológico, sociocultural, como PCNs, LDB, BNCC. Desse modo, os estudantes passarão pelo processo de elaboração e execução de planos de aulas, atividades, avaliações, compartilhamento de aulas com professores regentes, elaboração e execução de minicursos etc.:

[...] preparar o estagiário para a realização de atividades nas escolas, com os professores nas salas de aula, bem como para o exercício de análise, avaliação e crítica que possibilitem a proposição de projetos de intervenção a partir dos desafios e das dificuldades que a rotina do estágio nas escolas revela (PIMENTA, LIMA, 2017, p. 97).

O Parecer CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2015) exige que o Estágio Curricular Supervisionado ocorra desde o início do curso, correspondendo aos objetivos do PPC, juntamente aos interesses das universidades, Instituições de Ensino Superior (IES) e Educação Básica. (PIMENTA; LIMA, 2017). No entanto, nem todos os cursos de Licenciatura cumprem essa prerrogativa, a exemplo do currículo em análise desta pesquisa.

Outro aspecto agravante da formação docente, também citado por Pimenta e Lima (2017), diz respeito aos docentes dos cursos de Licenciaturas que ministram os componentes de estágio.

Professores que não fazem parte dos núcleos pedagógicos por vezes, *não se comprometem* (via conteúdos, didática, posturas) durante o curso de formação docente com o estudante que está sendo formado, seja porque nem sempre são bem preparados, seja por desconhecer o universo das escolas e assim acabam por considerar o estágio como um fardo. Dessa forma, ao chegar aos componentes de estágio supervisionado, os professores supervisores, que deveriam dar continuidade à formação, precisam iniciar um trabalho de “formiguinha” que já poderia estar no meio do caminho. Pois o processo de formação inicial seria mais produtivo se todos os professores do curso tivessem contato com as escolas ao menos algumas vezes por semestre, para compreender as reais necessidades das instituições.

Número Dois reforça a crítica em relação a começar os estudos de Estágio Curricular Supervisionado tardiamente, por sentir-se pouco preparado para vivenciar a sala de aula de acordo com o fluxograma, além da necessidade financeira, que o levou “precocemente” ao mercado de trabalho, quando, no entanto, ele nem sabia como preparar um plano de aula com os critérios pedagógicos necessários:

Eh... só reafirmando o que eu disse: a gente sai meio preparado pra ser professor porque existe... existe a questão da prática que a gente precisa, claro! Mas também a contrapartida da universidade, que acaba não dando, não tendo eh... a gente pega estágio, por exemplo, a partir do 5º semestre. Do 5º ao 8º e, sabe?!... deveria ser antes, porque a gente precisa se manter na universidade, como eu mesmo... e comecei, assim que eu iniciei o curso, eu já comecei a dar aula. Então, eu tive que aprender no “cru”, sabe?! Cheguei no 5º semestre, 6º semestre, eu acho ou 7º? Eh... no 7º semestre eh... e fui aprender a fazer um plano de aula porque eu sempre fiz da maneira mais tosca possível, eu achando que tava ótimo, porque, ninguém nunca me ensinou! (NÚMERO DOIS, 2020).

A lacuna de um trabalho mais concentrado nas questões pedagógicas traz dificuldades sentidas na forma de planejar, pensar um planejamento. O estágio realizado tardiamente, nas palavras dos colaboradores, acaba por dificultar o próprio exercício da profissão, que muitas vezes antecede a realização dos componentes curriculares. Joana argumenta sobre a necessidade de os núcleos do fluxograma dialogarem, propiciando uma formação com mais qualidade, visto que considera que a falta de afinidade com os componentes literários se justifica pela lacuna presente no currículo. Portanto, devido a essa fissura curricular, talvez, a análise crítica interdisciplinar torne-se inviável no processo formativo:

Eu acho que o curso não dá o suporte de preparar para o estágio unindo as disciplinas de Literatura, Linguística e pedagógicas. Até porque eu sempre falei isso na graduação, não sei se foi porque até o currículo do curso de Letras, mas eu nunca me identifiquei muito com Literatura. Nunca me identifiquei, tanto que muita gente falava como era que um professor de Letras não gosta de Literatura. Eu fiz: “Gente, eu não sei! Não é algo que me chama atenção”. Eu acho que isso pode até ser porque essas três áreas não conversavam (JOANA, 2020).

Esse é um dos pontos que desvinculam a formação docente da escola. Baseados nesses aspectos, os conhecimentos teóricos estudados antes de iniciar os estágios supervisionados podem parecer incoerentes nos espaços que em breve serão ocupados para observação (PIMENTA; LIMA, 2017).

#### 4.3.1.1 Estágio I

Dias et al (2016) descrevem o Estágio Curricular Supervisionado 1 como *etnografando o chão da escola*, significa dizer que, no momento em que adentram as escolas, os licenciandos experienciam um mundo aparentemente desconhecido, pois a forma como visualizarão o cotidiano escolar virá carregado não só de lembranças do tempo em que ocuparam aqueles espaços enquanto estudantes da Educação Básica, mas munidos de conhecimentos teóricos aprendidos na universidade que precisam demonstrar sentido no processo de formação.

É então, nesse contexto, que os conflitos internos começam, pois, na condição de espectador, há situações de evidências de como a escola funciona assim como dubiedades entre o que se aprende e o que se vê, exigindo então desse docente em formação novas atitudes e reflexões diante das reais necessidades da escola e de como a formação em andamento poderá fornecer subsídios de melhoria efetiva. Baseado nessa perspectiva, o papel de pesquisador ganha protagonismo, já que durante as aulas de estágio na universidade os relatos coletivos podem desencadear reflexões que levem à concretização de ações que contribuam na prática com um ensino de qualidade (DIAS et al, 2016).

Dias et al (2016) afirmam que, durante esse período de observação e pesquisa, que também é considerado um recurso de formação denominado *pesquisa-formação*, os graduandos iniciam concomitantemente o processo de narrar-se. Então, eles têm a oportunidade de (re)pensar como ocorreram os períodos de aprendizagem na escola, os métodos aplicados, qual era a imagem construída acerca dos professores, o papel e a relevância que tinham na formação escolar.

Portanto, partindo dessas lembranças, eles começam a pensar na futura profissão em contato com as professoras do Fundamental II (Estágio 1 – observação) e a professora supervisora do estágio, tornando-se possível observar se o espaço da escola preenche suas necessidades profissionais.

Dessa forma, aplica-se o método (auto)biográfico:

Assim, o método (auto)biográfico se faz presente no Estágio como pesquisa, ensino e extensão e se constitui como método de formação, autoformação e heteroformação, à medida que os estudantes/professores se inscrevem como atores desse processo formativo, que se traduz numa possibilidade de revisitar a práxis de cada um de nós, individual e coletivamente (DIAS et al, 2016, p. 26).

Pode-se observar, portanto, a complexidade que está por trás do componente de Estágio Curricular Supervisionado, ao qual alguns estudantes não dão a devida importância por não serem alertados ou por não se darem conta de como isso se revela um momento de potencialidades, revisão e construção desse ser professor no âmbito individual e coletivo.

Pimenta e Lima (2017) abordam o abalo emocional como um dos primeiros reflexos enfrentados no estágio de observação, ao perceber que os textos estudados destoam do que é possível vivenciar: “Em relatórios de estágio, a primeira revelação de muitos alunos é sobre o pânico, a desorientação e a impotência no convívio com o espaço escolar.” (p. 97)

**O Estágio 1** não preparou tanto para a sala de aula, mas o Estágio 2 sim, gostei até do tema que nós abordamos. O Estágio 1 ficou parecendo que nós só abordamos gamificação. Não, eu acho importante você trabalhar isso em sala de aula, a questão da utilização de outras ferramentas, o aluno eh... com jogos, perguntas e respostas até para você diversificar e tornar o aluno também mais interessado em participar na sala de aula. Eu acredito que são hoje em dia, que a gente tá ouvindo falar muito nas questões das metodologias ativas, né?! O aluno ser mais participante, mais atuante na sala de aula, eu acho importante isso (JOANA, 2020) (*grifo nosso*).

Joana, durante a narrativa, demonstrou tom de desapontamento, ao mencionar esse excerto justamente, porque o Estágio I girou em torno da *Gamificação* – teoria direcionada ao ensino de L.I. via tecnologia, resultando na colaboração de uma sequência didática e um *banner*. Ela afirma que concorda com ferramentas pedagógicas para diversificar o ensino, mas acredita que o enfoque do Estágio I poderia ter sido ampliado. Dessa forma, justifica-se o comentário de Joana na discussão anterior acerca da falta de debates dos PCNs etc. nos componentes de estágio:

Eu senti falta de algumas aulas eh... contextualizadas, né?! Com relação a esse sistema, então está junto o Estágio II eh... que foram apenas... não foram exatamente as aulas, né?! Ministradas foram minicursos, projetos e minicursos, onde algumas coisas que os professores né?!... de estágio eh... pediram pra gente praticar não quanto à qualidade do aluno, na verdade, com a realidade da escola. Então foi muito difícil a gente lidar com isso... com relação a isso. Foi um pouco frustrante até o primeiro, segundo estágio por conta disso, né (MARIA, 2020).

Entretanto, Maria, durante a narrativa, demonstrou negação à contribuição do estágio em sua formação, levando a pensar acerca dos incômodos do estágio e refletindo sobre o papel dos professores de estágio e os professores da escola. Nesse excerto, ela enfatiza a falta de contexto nas aulas da Uneb, assim como conflitos constantes com a realidade escolar, na

maioria das vezes desprovida de recursos. Mas, enquanto futura professora, como deveria reagir? Se é preciso continuar ocupando aquele espaço por determinado tempo, como contribuir para garantir um ensino de qualidade, ainda que provisório? Uma graduação em formação docente precisa ajudar a encontrar e formular respostas como essa. O estágio e suas sequências são a oportunidade que o graduando tem de ir vivenciando aos poucos a escola mais de perto, sem partir do princípio de uma escola real ou ideal, mas de uma escola que é viva e precisa ser conhecida mais de perto por esses estudantes.

#### 4.3.1.2 Estágio II

O Estágio Curricular Supervisionado II prima por desenvolver atividades de intervenção, tomando como base os registros das observações obtidas no semestre anterior – o estágio de observação. Faz-se necessário elaborar um projeto de intervenção pedagógica, que pode ser um minicurso ou oficina, com duração de 45 horas. Geralmente, as propostas que surgem possuem um teor de criatividade que difere um pouco do ensino cotidiano na escola, talvez pelo fato de os graduandos considerarem que o lúdico será mais atrativo, por vislumbrar a aceitação dos estudantes das escolas e priorizar gostos em comum (pela proximidade da faixa etária) e também por tratar-se de uma carga horária reduzida, como afirmam Dias et al (2016, p. 24): “As inquietações experienciadas pelos(as) estudantes/professores(as) de Estágio os (as) levam a buscarem reinventar uma metodologia de ensino que supere as suas expectativas”.

Segundo Dias et al (2016), após, a aplicação do projeto de intervenção, a construção do trabalho final é um portfólio que levará a pensar enquanto docente em formação sobre as práticas utilizadas durante esse período e os sentidos produzidos, e se as propostas desenvolvidas conseguiram preencher e/ou superar as dificuldades observadas no Estágio I e como as experiências permitiram sentir e refletir sobre o papel docente.

Joana refere esse processo:

No **Estágio II**, foi o momento do minicurso que nós fomos para... nós fizemos um minicurso que foi sobre eh... eu não lembro o tema agora, mas os alunos tinham que tirar fotos e, a partir dessas fotos, eles tinham que fazer uma legenda em Inglês. Então, foi a sequência didática que nós fizemos, e com o uso de gamificação. Que isso eu lembro, que foi o foco, foi essa gamificação, nós tínhamos que trabalhar com essa **gamificação** na sequência didática. [...] no Estágio II eu senti melhor e mais motivada porque são alunos que vão participar, que têm o interesse realmente, tá ali porque quer participar, tem o interesse, são alunos motivados, alunos que participam eh... Então, eu achei mais significativo para mim nesse processo de formação o Estágio II (JOANA, 2020) (*grifo nosso*).

Joana fala sobre a *gamificação* como proposta pedagógica que resultou em um minicurso que explorava vocabulários e sentenças, referentes às fotos feitas pelos estudantes. Um ponto que chamou a atenção é o fato de Joana enfatizar que nesse estágio se sentiu motivada devido ao interesse dos estudantes. Dessa forma, a colaboradora confirma a teoria defendida por Dias et al (2016) acerca da criação de metodologias com o intuito de superar as expectativas de quem cria e de quem participa.

Pimenta e Lima (2017) asseveram que os estágios de minicursos e oficinas – referentes ao Estágio II – têm servido como exemplo de gratificação às escolas durante a formação docente, por oferecer a oportunidade de utilizar o espaço escolar como observatório. No momento do Estágio II, os estudantes têm a oportunidade de sentir mais de perto a escola, principalmente de se sentirem mais acolhidos, uma vez que estão realizando minicursos com participantes que buscaram entender um pouco mais sobre as temáticas dos estagiários.

#### 4.3.1.3 Estágio III

Dias et al (2016) entendem o Estágio Curricular Supervisionado III como um *divisor de águas na formação*, visto que o licenciando depara com a obrigação de lecionar para turmas do Ensino Fundamental II, contando com a parceria do professor-regente e da supervisora de estágio. Assim, para além de administrar uma turma e mobilizar os conteúdos curriculares e a criação de metodologias, os estudantes de estágio estão também numa posição desafiadora cotidianamente. Nesse momento, os papéis são invertidos, e eles buscam meios para cumprir o planejamento diário.

Então, quando cheguei no Estágio III, a minha experiência já foi eh... inferior à do II. Por quê? Porque no minicurso os estudantes que estavam ali eram estudantes que, de fato eh..., se colocaram à disposição de participar. É diferente de vocês já ir pra uma sala de aula, né, onde os alunos eles estão ali eh... Muitos não queriam estar ali, mas estão porque são obrigados pelos pais, enfim, pelo sistema [...]. Então, quando os alunos começaram a faltar, que eu fui vendo o número cada vez menor, eu fiquei desesperado, preocupado, o que que eu vou fazer? O que que tá acontecendo? Foi quando me veio a ideia de premiar [...]. Então eu comecei a pensar: “Poxa, talvez muitos desses alunos às vezes nem tenha uma refeição, a primeira refeição em casa. Então eu vou criar métodos de atraí-los se não for pelo conteúdo a ser ensinado vai ser por outra coisa; vou puxar pela barriga (rsrs), como dizem”. E aí eu comecei a levar eh... bolos, refrigerantes, chocolates pra tentar atraí-los, e esse número começou a crescer (rsrs) de participantes. E outra coisa muito legal é que, além de irem pras aulas, eles participavam. Então, eu fiz jogos de mímica, e eles já falavam nas línguas, em Inglês, as palavras em Inglês eh... Eu comecei a fazer jogo da memória, forca, porque eu percebi que, se eu levasse só atividade impressa ou pedisse para eles responderem no livro, ou até passasse o conteúdo, não era suficiente, porque eles ficavam inquietos (ARCANJO, 2020).

Diante desse contexto, o estagiário tem a oportunidade de recuperar as lembranças do estágio de observação, quando visualizou as lacunas da sala de aula e as atitudes dos professores, tendo como base as fragilidades e críticas geradas naquele momento. Dessa maneira, pensar em estratégias de como planejar e ensinar, a partir da análise das dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de formação, poderá ajudar o professor aluno a compreender que o exercício da docência não é fácil, mas que é possível superar. Quando o graduando se permite meditar sobre tais situações, ele está colocando em prática uma das posturas que se espera do professor reflexivo. Arcanjo vai se revelando o professor-pesquisador que se autoavalia constantemente e vai percebendo nos meandros da prática as ausências e potencialidades:

Por isso, nesse momento, o(a) estagiário(a) deve assumir a sala de aula com uma proposta pedagógica que visa intervir no cotidiano escolar, com práticas educativas que possam ressignificar os conteúdos curriculares [...] de forma interdisciplinar, que garantam a aprendizagem dos(as) estudantes, visando formar o falante/leitor/escritor/cidadão poliglota de sua própria língua (DIAS et al, 2016, p. 27).

Partindo do pré-julgamento no Estágio I, acerca das práticas docentes, almeja-se que, no decorrer dos estágios, torne-se possível um amadurecimento pedagógico, no sentido de pensar diferentes modos de ensinar e aplicar conteúdos e atividades que tragam sentido (funcionalidade) aos envolvidos no processo.

#### 4.3.1.4 Estágio IV

O Estágio Curricular Supervisionado IV possui a mesma perspectiva do Estágio III, mas agora direcionada ao Ensino Médio. O Ensino Médio e o Estágio IV fazem parte do fechamento de ciclos, porta de entrada para novas experiências – a inserção à universidade e/ou ao mercado de trabalho respectivamente. Cada um com as suas complexidades e necessidades de atenção. O Estágio IV vai exigir do graduando um planejamento direcionado à instrumentalização dos estudantes visando alcançar uma pontuação nos processos seletivos do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Junto do professor regente, bem como no estágio anterior, haverá um planejamento de aulas baseado nos conteúdos previstos para o ano letivo, dialogando como ensinar e avaliar conteúdos. Neste caso, utilizando questões similares às seleções, com o intuito de aproximá-los da realidade. Para a finalização do estágio, é elaborado um portfólio que deverá refletir as experiências e a formação em questão, narrando, descrevendo e discutindo os movimentos das aulas e as relações sociais

construídas nesse período, bem como as aprendizagens e os sentidos que foram produzidos no decorrer dos ciclos, visto que é o último semestre da graduação.

Assim sendo, o Estágio IV pode ser considerado rico tanto de experiências, devido às outras vivências, como de conhecimentos adquiridos; pois, considerando que houve tempo para aprender na teoria e na prática diferentes metodologias, torna-se necessário refletir sobre a forma de utilizá-las em sala de aula nas ações pedagógicas do cotidiano docente.

Todavia, Dias et al (2016, p. 27) confirmam que:

A proposta do estágio é, portanto, de um trabalho voltado às necessidades da escola e da comunidade na qual o Departamento se insere, com possibilidade de execução conjunta com projetos, simpósios, encontros, oficinas, minicursos, atividades de regência nos segmentos da Educação Básica, dentre outras atividades pedagógicas. Todas essas ações são desenvolvidas não de forma esparsa, isolada (daí a orientação dada às estudantes para que realizem as três últimas fases nas mesmas escolas observadas durante a primeira), para que se promova a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Significa dizer que os cursos de Licenciatura só funcionam em parceria com a escola e vice-versa. Uma vez que uma depende do papel social da outra, para fazer com que o conhecimento continue sendo difundido entre diferentes povos, etnias, classes sociais etc. Apesar dos cerceamentos sofridos em diferentes aspectos na educação, não se sabe até quando, ainda há alguns recursos para continuar na militância por uma educação pública e de qualidade:

Então, acredito que é importante a experiência no estágio eh... no sentido de garantir ao estudante de Licenciatura eh... ter consciência de que ele está se formando pra atuar naquele contexto, naquela escola, com aquele sujeito [...] precisamos refletir desde muito cedo no curso sobre o nosso ambiente de trabalho, porque, como a realidade da universidade é outra, o comportamento, as relações entre professor e aluno é outra... é mais respeitosa, é mais comunicativa. Eu acredito que muitas pessoas confundem. isso com a prática na escola básica, e não é assim, né?! (ARCANJO, 2020).

É interessante perceber que Arcanjo demonstra preocupação em compreender como é sua futura profissão no cotidiano, conhecendo os espaços e suas peculiaridades. A partir dessa aproximação com o local de trabalho e conhecendo os contextos e as possibilidades do futuro professor, aprende-se a lidar com os imprevistos, desenvolve-se a perspicácia, reflete-se a sua realidade e a sua identidade, fortalecendo-se mediante conhecimentos teóricos, o que resultará em um profissional comprometido que busca aprender e estudar possibilidades de crescimento pessoal e coletivo na formação docente.

#### 4.3.1.5 Divergências entre as teorias estudadas e a escola real

O ensino é compreendido efetivamente quando em situações adversas se torna possível exercer o planejamento preconcebido, mesmo que seja necessário inverter a sequência e os modos de avaliar no momento em que elas se apresentam, sem deixar transparecer dificuldade em (re)elaborá-las. Dessa forma, percebe-se o quanto o curso de formação tem contribuído para que esse futuro professor vivencie a realidade de fato. Todavia, Pimenta e Lima (2017) fazem uma crítica a teorias estudadas na universidade que distanciam cada vez mais os conhecimentos teóricos do contexto escolar, causando mais fragilidade na profissão docente. Assim como enfatizam a (des)credibilidade da Didática Instrumental que prioriza as técnicas aplicadas em sala para obtenção de resultados. Este excerto foi utilizado no tópico currículo, mas também serve para discussão do tópico em questão.

Tudo bem, eu até entendo que você aprende a dar aula dando aula, mas existe uma discrepância muito grande entre os textos e a realidade! Porque às vezes o professor aqui da Uneb chega, entrega um texto bem bonitinho pra gente, de uma pesquisa ou, de sei lá o quê, de teoria, mas que na prática, você pensa: “Gente, quando que isso vai acontecer?” Sabe, ainda tô esperando aquela teoria se concretizar aqui na prática, porque a escola é extremamente diferente! (NÚMERO DOIS, 2020).

Número Dois demonstra indignação com as diferentes realidades entre o que consta nos textos e o que ele vivenciou nos estágios. A teoria da Didática Instrumental, mesmo não sendo ensinada em algumas Licenciaturas, ocorre no dia a dia das observações de estágio endossando a superficialidade do ensino. Visto que este é muito mais complexo do que meras aplicações de técnicas e resultados de práticas. No espaço escolar, há um leque de temáticas envolvidas, que uma pesquisa não daria conta de analisar. A partir de Pimenta e Lima (2017), pode-se compreender que pensar a sala de aula é refletir sobre a multiplicidade de teorias em um único espaço, assim como a análise dos sujeitos envolvidos. Portanto, enquanto se visualizar a escola com unicidade, continuam-se boicotando as possibilidades de crescimento crítico-reflexivo de toda a comunidade. Isso inclui os estagiários, que necessitam enxergar além do que podem ver, exigindo de cada um a sensibilidade necessária para compreender as reais dificuldades do saber fazer, do planejamento pedagógico, dos aspectos sociopolíticos imbricados nesse espaço.

Pimenta e Lima (2017) reforçam que ser professor é lidar com ação e prática; compreender a prática como regras estabelecidas pelos espaços educacionais e as ações à disposição do sujeito social em agir com determinados propósitos, supondo certo saber e conhecimento. Para tanto, define-se ação pedagógica como atividades produzidas com objetivos preestabelecidos pedagogicamente, que envolvem as necessidades dos estudantes

enquanto sujeitos em formação, sujeitos sociais, e os valores estabelecidos pelas instituições escolares. Portanto, as teorias tornam-se protagonistas do processo de ensino, visto que são esses recursos que nortearão as escolhas adequadas às necessidades do público-alvo de uma determinada série, visando à emancipação da aprendizagem dos envolvidos.

Pimenta e Lima (2017) sinalizam que, apesar de não ser a realidade de alguns fluxogramas, todos os componentes são constituídos concomitantemente por embasamentos teóricos e práticos. Para além disso, reforçam a indissociabilidade entre todos os componentes, com o intuito de permitir a formação de um profissional plural e que se adapte às dificuldades e imprevistos por meio do exercício crítico-reflexivo que compõe a profissão docente.

Os autores referem com preocupação, de acordo com o Parecer CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2015), as novas regras de cumprimento do Estágio Curricular Supervisionado (400 horas) , uma vez que consideram a proposta insuficiente para formar um professor com o mínimo de qualidade, tendo em vista que a forma como os estágios vêm ocorrendo tem desencadeado cada vez mais fissuras nessa formação, como, por exemplo, descontextualização do PPC (PIMENTA, LIMA, 2017) .

Pimenta e Lima (2017) apontam uma imperfeição das universidades, pautados em Alarcão (2016), que pode vir a prejudicar o desenvolvimento dos estudantes no Estágio I, elevando o número de estudantes nas turmas e as dificuldades dos professores da universidade em lidar com as situações adversas sem o devido apoio institucional. Nesse sentido, percebe-se que algumas dificuldades vivenciadas nas escolas também são comuns nos espaços universitários, como a desvalorização do professor e o ensino precário, como relata o colaborador:

O professor de estágio [...] de observação eh..., de regência, acaba tendo que se dividir em vários pra poder visitar cada aluno que está ali, assumindo aquela turma, e nem sempre dá tempo ou dá conta! Eh... é algo a se pensar também! (NÚMERO DOIS, 2020).

Número Dois sugeriu uma reflexão acerca do número de estudantes a ser observados por um único supervisor de estágio, todavia, hoje se vivenciam momentos de sucateamento nas universidades, portanto, não há número de professores disponíveis para as observações de estágio, o que influencia diretamente na formação dos estudantes, visto que a falta de *feedback* das aulas contribui para desestimular esse futuro docente, assim como obriga o supervisor a acreditar, apenas, no planejamento da aula.

Pimenta e Lima (2017) argumentam que os docentes vivenciam constantemente as modificações nas leis que regem a educação, mas não percebem mudanças favoráveis aos profissionais, e, por consequência dessa falta de cuidado, os professores continuam nas mesmas condições de trabalho, porém sujeitos a doenças e queda na autoestima, o que influencia diretamente nas práticas cotidianas. Portanto, questionamentos sobre a escolha profissional são constantes aos estagiários que chegam às escolas:

[...] então, eu me preocupei com esse menino, mas eu me senti totalmente incapaz de fazer: “Oh, meu Deus, eu sou uma estagiária, ninguém vai escutar uma estagiária, os professores, infelizmente, não têm essa empatia, esse cuidado mais, porque perderam a paciência: “Ah, porque eu já tô aqui há muitos anos e você não sabe como é, eu já escutei isso de alguns professores, você vai saber um dia e, tal!” (MARIA, 2020).

Maria traz uma situação que demonstra fragilidades: primeiro do lado do aluno da escola pública, devido à “incapacidade” de reagir ao que acontece nas aulas; segundo, do estudante estagiário, por ter sido solidário à necessidade desse aluno e não ter como ajudá-lo, uma vez que seu período de estágio pode não ter sido suficiente para mudar a realidade presenciada; e o terceiro está relacionado ao professor com diversas funções dentro da sala, além das questões mencionadas por Pimenta e Lima (2017). Não se justifica o tempo de exercício profissional da professora com a falta de interesse do estudante, por outro lado, não se conhece o cotidiano dos envolvidos. No excerto de Maria, ela demonstra que esteve atenta à sala de aula, exercendo o papel de professora-pesquisadora. Outra situação comum durante os estágios é o choque entre o calendário universitário e o escolar. Para Pimenta e Lima (2017), infelizmente, existem épocas que são “desfavoráveis” ao Estágio Curricular Supervisionado nas escolas, pois são períodos em que a escola se encontra com projetos de revisão de conteúdos para processos seletivos ou quando é início do ano letivo. Situação semelhante ocorreu na turma de Arcanjo:

E aí, agora, no Estágio IV, infelizmente veio alguns problemas, né?! Enfim, com a própria universidade que não me permitiram eh... iniciar efetivamente. Mas, pelos textos que a professora propôs, eh... já pude perceber que a ideia é justamente refletir o tipo de professor que nós queremos ser e também a realidade que nós vamos nos deparar, e eu achei interessante (ARCANJO, 2020).

Essas incompatibilidades acarretam desgaste físico e emocional nos graduandos e na supervisora de estágio, visto que a professora se torna responsável pelas dificuldades enfrentadas, sob o ponto de vista dos alunos, que, por vezes, não aceitam as divergências entre as performances da academia e das escolas. Outro aspecto que impacta na formação é a carga horária das práticas e observações, que precisam ser diluídas em aula teórica em decorrência de empecilhos que desmotivam os professores em formação. Todavia, para essa carga horária ser

preenchida e mais bem utilizada, cabe ao professor formador e ao supervisor explorarem mais conhecimentos teóricos nas aulas na universidade.

Pimenta e Lima (2017) explicam que é interessante observar as políticas internas de cada espaço educacional, bem como ficar atento aos sentidos que são produzidos entre os estudantes envolvidos nos processos de ensino e como eles reagem nesses lugares a partir das classes sociais aos quais pertencem – e se há “[...] discriminações nas suas práticas e relações, mas também como autoproduzem condições de superação dessas práticas e ações” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 10). Por ocupar dois espaços distintos, os estagiários têm a oportunidade de analisar os objetivos de cada um – escola e universidade – e buscar compreender como um espaço pode contribuir e complementar o outro, quais significados cada um tem e como podem enriquecer sua formação enquanto futuro docente.

#### 4.4 E ASSIM DESABROCHEI DOCENTE!

Nesse momento, vou me dedicando a compreender como se construiu essa identidade docente nos processos formativos dos colaboradores. No decorrer da reflexão pedagógica, as concepções do que é mesmo um *bom professor, método, paradigma processo-produto*, busquei analisar as condições de ensino, respectivamente, provocando uma desestabilização na profissão. Nos anos 1980, os estudos acerca da docência e dos comportamentos da profissão de professor passaram a ser colocados em evidência por meio de Ada Abraham (1984) e, posteriormente, com Jennifer Nias (1991 apud NÓVOA, 2000, p. 15), enaltecendo o papel docente, lembrando que “O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”. Significa dizer que não se pode separar o sujeito individual do profissional professor e vice-versa. Partindo dessa premissa, a discussão da identidade profissional da docência ganha espaço para análise.

Nóvoa (2000) destaca uma tríade que propõe contribuir com o percurso formador da identidade docente, a saber: *adesão-ação-autoconsciência*. Compreende-se por adesão a maneira como é feita a adaptação à profissão escolhida partindo de características que definem cada docente por comportamento, relevância social, ética e compromisso. A ação diz respeito ao equilíbrio entre o que me pertence enquanto sujeito e como me posiciono enquanto professor; isto é, haverá momentos em que o eu pessoal se fará presente na sala de aula, assim como o eu profissional também se manifestará em um contexto fora do local de trabalho. A autoconsciência compreende o papel do professor reflexivo: como tenho pensado e planejado

as aulas? Minhas posturas estão coerentes com o planejamento? Como melhorar as práticas e o modo de lidar com o inesperado? Nesse sentido, a autoconsciência torna-se responsável pela consolidação dos dois aspectos anteriores.

A identidade docente converte-se em receptáculo de alegrias e dissabores da profissão no cotidiano, por vezes exigindo uma maturidade profissional que só o tempo permitirá adquirir dentre tantas situações vividas, selecionando a atitude que melhor se adéqua ao momento que se apresenta, além de renovar as reflexões sobre a docência. O processo identitário representa a forma como se desempenha o papel de profissional que sabe o porquê e como fazer em acordo com desejos e anseios pessoais e profissionais concomitantemente (NÓVOA, 2000)

Os estudos (auto)biográficos estão ganhando espaço no campo científico e educacional, pois permitem a autorreflexão de si no processo formativo e permanente da docência. Nóvoa (2000) destaca outra face desses estudos que pode vir a causar certo desconforto entre os estudiosos, uma vez que há a possibilidade de alcançar a compreensão acerca das possibilidades de análises das práticas docentes por meio dos relatos. Para Nóvoa (2000), torna-se “[...] um sucesso perigoso”, definido primeiramente pelo alcance momentâneo que se tem, tornando-se um “modismo”; e, na sequência, por oportunizar excesso de informações que por vezes podem não ser refletidas como deveriam, inutilizando-se o crivo que merece, pedagogicamente falando.

Huberman (2000) define dois passos que comumente fazem parte do percurso profissional dos sujeitos que independem do ser professor: as sequências de exploração e a estabilização. A exploração refere destacar dentre o leque profissional algumas posturas para vivenciá-las e, a partir delas, analisar os resultados obtidos. Pensando em dados positivos após a execução dessas “práticas pedagógicas”, inicia-se o momento da estabilização; isto é, o aprimoramento das práticas e a adesão a outras, dando a sensação de “controle” sobre o que está sendo desenvolvido e trabalhado. Um aspecto que merece destaque é a mobilidade desse decurso, que varia de um profissional a outro, como apontado pelo colaborador:

Não prestavam atenção, haviam conversas paralelas. Então eu comecei a perceber que eu precisava criar um... é sempre isso, né?!... eu sempre tinha essa necessidade de perceber o clima e trabalhar em cima disso. Então eh... o que que eu fazia? Eu levava conteúdo, tentava de uma forma muito resumida explicar no quadro pra que eu não tomasse muito tempo da aula, pra que eu também não deixasse eles entediados. Eu explicava de uma forma expositiva, resumida, e no segundo momento a gente fazia os jogos, né?! (ARCANJO, 2020).

Arcanjo demonstra atenção às necessidades e a forma como os estudantes se tornam mais receptivos à aprendizagem. Partindo dessa percepção, ele foi modificando as aulas até que conseguiu a participação da turma. Cada profissional construirá o próprio trajeto baseado nas

afinidades e limitações que experiencia no fazer pedagógico. Assim, Huberman (2000) apresenta alguns perfis comuns aos profissionais em formação, como o processo exploratório sobre o *choque do real* ou sobrevivência, momento em que o profissional se aproxima da lida diária da profissão e se dá conta de que nem tudo aprendido teoricamente funciona na prática em termos de expectativas do que será a docência, os altos e baixos da profissão, que incluem as relações intrapessoais (capacidade de se relacionar com as próprias emoções e sentimentos) e interpessoais (relacionamento com pessoas no contexto familiar, escolar, de trabalho ou da comunidade):

Poxa, eu falava “eu tô aqui na frente, ensinando, eu tô sendo tão legal, eh... mas mesmo assim eu não tô conseguindo chamar a atenção deles como deveria, sabe?!” E eu não quero impor nada, eu não quero hierarquia literalmente aqui em sala de aula. Eu não sou disso, sabe?! Eu não sou como alguns professores que passaram por minha vida, eh... eu quero ser totalmente, diferente disso! Então, comecei a ter várias reflexões sobre isso eh... no Estágio II... a mesma coisa, né?! (MARIA, 2020).

Maria sente-se desmotivada durante as aulas, pois não consegue encontrar as causas de os estudantes não participarem de sua aula. Diante dessa reação negativa, ela passa a questionar-se: “O que preciso fazer para mudar essa realidade?”

Assim, há a *descoberta*, que é o momento de euforia por estar em contato com a profissão, e a *ansiedade*, por imaginar o que está por vir. A existência delas não faz parte da regra geral, mas todas em alguns momentos se complementam: a *indiferença* alcança pessoas que cursam a Licenciatura mas não têm interesse pela sala de aula, a *serenidade* daqueles que já vivem a docência há um longo período e a *frustração* sentida pelo sujeito que por alguma razão não se encontra satisfeito com o campo profissional.

Huberman (2000) define como *pôr-se em questão* ou *meio de carreira* a condição de quando os profissionais já passaram do momento de *estabilização* e vêm aperfeiçoando as práticas cada vez mais, no entanto, trata-se de um período em que surgem questionamentos sobre essas mesmas práticas, desejos e desempenhos profissionais, o que pode levar a refletir sobre a continuidade ou não da profissão exercida:

[...] eu lembro de um episódio que eu chorei muito, muito, muito, quando a diretora me apresentou a turma [em] que alguns alunos questionaram se eu tinha idade pra ser professor. Eles tiveram uma certa resistência em relação a minha estada na sala, como você professor, enfim. Eh... aí eu lembro que as atividades, uma parte da turma fazia; outros já não queriam, reclamavam, diziam que eram atividades eh... de crianças né?!... porque eu apelava muito pro lúdico (ARCANJO, 2020).

A situação que Arcanjo vivenciou lhe causou certo desconforto, tendo em vista que não foi apenas o problema da pouca idade enquanto professor mas também as indagações (dele e

dos alunos) acerca das práticas pedagógicas aplicadas em sala que o levaram a questionar a própria capacidade profissional e intelectual.

A *serenidade* se justifica pelo amadurecimento na profissão e por consequência na identidade docente. Os questionamentos externos sobre a metodologia não têm tanta força no cotidiano, pois o docente sabe que o contexto em sala de aula varia de um colega para outro, bem como a série ou a disciplina – tudo tem impacto diferenciado. Por outro lado, destaca-se que após alguns estudos se observaram que os professores jovens têm maior aceitação por parte dos alunos, uma vez que os consideram mais próximos culturalmente (HUBERMAN, 2000).

Moita (2000) afirma o papel social que o professor tem e como esse aspecto necessita ser ressaltado no processo de formação. Esta autora se utiliza dos conceitos de identidade social e identidade pessoal defendido por Lipianski (1990), buscando compreender como pensar o sujeito, que é formado por múltiplas facetas e pensamentos amplos. Assim, concebe a identidade social como um recurso pragmático, que demonstra o personagem que a sociedade quer ver; enquanto a identidade pessoal refere os diversos sujeitos existentes dentro do ser social que faz uso da subjetividade, inerente ao ser humano, como pontua Joana:

[...] eu acho que essa graduação de Letras contribuiu muito não só nessa questão da identidade profissional, mas na identidade pessoal também! Então, foi um curso muito bom pra mim, e eu me descobri na verdade como professora, porque eu já me sinto professora quando comecei a trabalhar realmente na área, com educação infantil e nos estágios né?! Foram onde gostei bastante de atuar, né?! Nos estágios (JOANA, 2020).

Desse modo, observa-se a relevância da docência e a construção de uma identidade no processo de experiência, que toca em um emaranhado de situações que envolve o mundo interno e seus complexos de qualidades e defeitos. O ser docente não está em concluir apenas a graduação, mas vai-se fazendo e tecendo a profissão em sala de aula, no estar lá com os alunos, na experiência da troca.

Baseando-se nos sujeitos social e individual, é preciso surgir a identidade profissional. Por meio dos conceitos de Derouet (1988), Moita (2000, p. 116) afirma que a identidade “[...] é uma construção que tem uma dimensão espaço-temporal, atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até à reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola”. Portanto, é possível dizer que a identidade docente se inicia desde o momento em que se escolhe um caminho profissional a seguir em detrimento de outros.

Hameline (1999) aborda sobre o que está por trás da palavra “processo”, quando utilizada para falar de algum recurso metodológico. O processo tem um sentido dubio, uma vez

que as práticas selecionadas são passíveis de sucesso ou (in)sucesso, como pontua a colaboradora:

O que mais me angustia, obviamente, é o ahn... grupo de recém-formados né?! E, principalmente, agora nesse período de vírus do Coronavírus. É essa tragédia que tá acontecendo, né?!... com o nosso mundo e a... eh... o trabalho é triplicado na verdade, né?! Porque a gente precisa se reinventar... como nós vamos nos reinventar né?! (MARIA, 2020).

A colaboradora, assim como muitos professores, encontra-se neste momento vivenciando a condição de trabalhar com uma carga horária elevada em casa – além das tarefas domésticas –, o que não torna o processo menos pesado para os olhos de alguns, porém, ao contrário, ela está experienciando situações da docência que já havia experimentado, perdendo espaço familiar, tornando-o local de trabalho. Isso pode desencadear situações de estresse e ansiedade por precisar produzir excessivamente e não poder “sair de casa”.

Portanto, para que esse processo seja posto em prática, necessitam-se de *ações e agentes*. Lembrando que professores são mediadores das ações pedagógicas e conhecimentos. Todavia, ao dedicar-se à prática de um processo, o mediador torna-se conhecedor de algo, definido por Hameline (1999) como *doctus, peritus e sapiens*; sendo *doctus*, “o conhecedor de causa”; *peritus*, “quem percebe algo sobre tal temática”; e *sapiens*, “aquele que aprecia antes de fazer qualquer modificação”. Os três encontram-se no mesmo nível.

Hameline (1999) destaca como o conceito de *excelência* vem sendo utilizado exacerbadamente e tem alcançado a educação. A *excelência* seria um recurso propulsor, uma estratégia que passou a fazer parte da cultura pós-moderna. Porém, a palavra *excelência* possibilita um pensar múltiplo, pois algo que se apresenta excelente para uma pessoa pode não soar da mesma forma para outra. Assim, como explica Hameline (1999), num doutorado, por exemplo, a pesquisa está sendo construída a partir da interpretação dos relatos colhidos. Para alguns, o pesquisador terá escrito uma tese rica de situações que passam despercebidas na academia, enquanto, para outros, a pesquisa poderá não cumprir os objetivos propostos. Assim, acontece na docência, o olhar de dois professores para a mesma situação talvez não será interpretada da mesma forma.

Hameline (1999) levanta também a temática do *rendimento*. Acredito que esse é um conteúdo complexo e que desde meu processo de formação sempre me incomodou, pois rendimento bom ou ruim é questão de perspectiva, visto que deveria envolver aspectos como a questão emocional, as relações intra e interpessoais e não apenas conhecimentos lógicos. Existem critérios socioculturais que interferem no modo como se visualiza o rendimento no processo formativo.

Assim, por meio de analogias que, cabe ao professor lidar com imprevistos pois, faz parte dos domínios da rotina e que alcança o autocontrole é o recomendável para que a identidade profissional se renove sem prejuízos emocionais, psicológicos, didático-pedagógicos. No entanto, cabe ressaltar que, durante o processo, os docentes em formação são aconselhados a pensar em planos de aula e estratégias que precisam ser revistas no plano pedagógico. Logo, é importante pensar que, se o plano preparado para a aula não deu certo, pode-se recorrer a outro, mas, talvez, o autocontrole dependa de fatores que independem apenas do profissional, como o número de estudantes presentes em sala e a situação que está em análise. Portanto, seguindo os pressupostos de Popkewitz (1986), Sacristán (1999, p. 65) apresenta três aspectos que interferem diretamente na conjunção pedagógica: “a) o contexto propriamente pedagógico; [...] b) o contexto profissional dos professores; [...] c) um contexto sociocultural”. O autor afirma que o contexto pedagógico trata de ações docentes; enquanto o profissional se relaciona às posturas e conhecimentos; e, por fim, o sociocultural diz respeito aos padrões culturais.

Nesse sentido, construir uma identidade docente está para além de ser um bom professor, das excelentes práticas ou mesmo da capacidade criativa; construir uma identidade profissional a partir dos teóricos e dos excertos narrativos é um processo de olhar para si, para as próprias práticas, para os estudantes e suas dificuldades. Construir-se professor tem sido para os colaboradores entrevistados um desafio de se reinventar constantemente em cenários adversos, inclusive de pandemia, é recriar-se dentro de uma lógica que muitas vezes desconhecem, mas que demanda dos professores calma e cuidado com a educação.

Sacristán (1999) assegura que o curso de formação docente não dá conta de tantas demandas sociopolíticas e culturais. A práxis docente se relaciona com aspectos didáticos, no entanto, há uma lacuna que parte da necessidade de interligação de vários campos da educação, pois se faz necessário incluir a sociedade como um todo, não apenas o espaço escolar e universitário, como afirma a colaboradora Maria:

Com relação à formação, eu confirmo tô... reafirmo o que eu disse na entrevista com relação a nossa formação de professor na Uneb, né?! Eu sinto falta de muitas coisas que não foram passadas nesses anos, infelizmente, eh... tive que buscar e ainda procuro buscar, na verdade, né?! Outros meios eh... pra complementar... né?! (MARIA, 2020).

Maria, nesse excerto, demonstra decepção por não ter estudado e aprendido o que considerava importante para a formação, especialmente conteúdos direcionados ao campo da didática. Por outro lado, demonstra ser uma profissional engajada na melhoria da própria formação visando à construção de um pensar crítico-reflexivo pelos alunos.

Sacristán (1999) sustenta que, historicamente, a práxis é resultado da junção do eu (indivíduo) com a *cultura intelectual*. Por conseguinte, as dificuldades com a práxis, apesar de possuir teor científico, surgem em decorrência das diversas situações vivenciadas. Assim, a cultura profissional funciona via interesses educacionais e posições pedagógicas individuais que afetam o professor cotidianamente, pelo fato de lidar com sujeitos heterogêneos tanto intelectual como socialmente, o que dá uma *estremecida* na construção identitária do professor.

Costuma-se referir a *competência docente* como um conhecimento preestabelecido que funciona com base em regras. No entanto, para Sacristán (1999, p. 74): “O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes”. Ou seja, o professor demonstra competência profissional ao posicionar-se de forma conciliadora, mediando conflitos, dúvidas ou quaisquer outras situações que venha a enfrentar por meio dos conhecimentos adquiridos no cotidiano profissional, das vivências e sentidos que foram sendo formados no decorrer da profissão docente.

#### **4.4.1 Saberes da docência, experiências e identidade docente**

Devido às divergências dos cursos de formação docente e dos processos de ensino das escolas, Pimenta (2012) sugere que é necessário repensar a identidade docente. Após algumas tentativas de incluir tais discussões em cursos de formação contínua, como especializações, aperfeiçoamentos, e obter pouca eficácia, autor sugere os estudos acerca da identidade profissional a partir dos saberes que se encontram inseridos no processo formativo.

Pimenta (2012) vem buscando contribuir no avanço dessas pesquisas por meio de práticas didáticas utilizando situações-problema, com o intuito de fazer perpetuar as reflexões levantadas durante os encontros no cotidiano dos professores, visando refletir sobre outras possibilidades do saber fazer docente a partir do contexto profissional, visto que esse deveria ser o papel das Licenciaturas.

A identidade docente surge na reflexão do papel que se exerce enquanto profissionais numa sociedade. Portanto, é considerada individualmente, pois essa identidade é pensada a partir do olhar que cada sujeito põe sobre a própria aprendizagem, uma reflexão profissional baseada nas próprias posturas sociopolíticas e culturais. Por outro lado, a identidade se complementa no convívio social com os pares e em sociedade como um todo.

Pimenta (2012) define os saberes necessários para a docência como a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. Sempre almejando elevar a qualidade do ensino nos

diferentes contextos. Para os estudantes da Educação Básica, dispõe-se de saberes, e não poderia ser diferente no campo universitário. Por isso, Pimenta (2012) apresenta indagações consideradas corriqueiras que já iniciam um processo de saber da experiência, como: os motivos que os levaram até a escolha de determinado curso, o que era a escola e quais os seus sentidos, como se constituem os sujeitos envolvidos no processo educacional.

Os questionamentos buscam trazer aos estudantes o contexto profissional em que atuarão no futuro, tirando-os da posição de espectadores para agentes da docência. Outra perspectiva desse modelo de saber está relacionado às experiências vivenciadas no decorrer da vida, no caso desta pesquisa, as experiências do Estágio Curricular Supervisionado, como afirma o colaborador:

[...] creio eu que esse fazer e esses saberes docentes você vai adquirindo com a prática durante a sua jornada, certo? Então é um... uma obra que vai estar sempre inacabada, mas que vai progredindo sempre, eh... tem sido o.k. Tenho aprendido muito com as minhas práticas em sala de aula e fora dela também eh... Trazendo né?!, levando comigo, carregando comigo todo o aparato que eu tive durante a minha formação e durante os estágios, ainda que com falhas. A gente vai ajustando isso na sala de aula, né no processo contínuo de formação que tenham (NÚMERO DOIS, 2020).

Número Dois demonstra ter compreendido durante o processo de formação inicial que há aspectos na profissão docente que começam na graduação e não se finalizam após a obtenção do diploma, como o exemplo citado, o fortalecimento dos saberes docentes no cotidiano profissional, pois se concretizam e continuam a sofrer modificações no decorrer do exercício profissional. No entanto, não se pode *romantizar* a situação e pensar: “Ah, mas vai dar certo, na prática sempre dá certo!” Sim, dará certo se ele for um profissional que busca aprender e compreender o que está acontecendo nas diversas situações pedagógicas, aprofundando os conhecimentos construídos e pesquisando sobre o fazer docente, permitindo-se sempre ousar.

#### **4.4.2 Saberes do conhecimento**

Pimenta (2012) compreende os saberes do conhecimento como todo conteúdo que impacta socialmente a vida do docente e as práticas pessoais e profissionais a partir dos sentidos produzidos. Como, por exemplo, qual é o sentido de aprender a L.I. se vivemos em um mundo globalmente conectado? Para facilitar a compreensão, pode-se pensar na mesma perspectiva mas em âmbito profissional: qual a necessidade de falar inglês, na atualidade, uma vez que vivemos em um mundo globalizado?

Pimenta (2012) utiliza os conceitos de Edgar Morin<sup>3</sup> (1993) para discutir o sentido de conhecimento como algo que vai além da superficialidade, que necessita de um período para apreensão, fazendo-se necessário buscar meios de conexão e de comprometimento com o que está sendo ofertado. Pimenta (2012) ainda discute sobre o poder que repercute pela produção do conhecimento, bem como promover esse conhecimento por meio de algum recurso. Ao acessar essas informações, parece referir algo muito trabalhoso, no entanto, em poucas palavras, podemos definir isso como fazer o estudante pensar! Para Pimenta (2012), todas as escolas aplicam essa forma de conhecimento, mas vêm sofrendo as consequências de um mundo ciberconectado. Porém, a partir do acesso a essa modalidade tecnológica de ensino, torna-se possível ampliar os modos de aquisição de conhecimento que dependem das especificidades dos professores (ex.: o professor de L.I.).

#### 4.4.3 Saberes pedagógicos

Costuma-se alegar que *ter didática é saber ensinar*. No entanto, Pimenta (2012) assegura que esse conceito está equivocado, partindo da ideia de que a didática são blocos de instruções com o passo a passo a ser aplicados em sala de aula e que irão solucionar as situações-problema que surgem no dia a dia letivo. Em contrapartida, Morin (1993 apud PIMENTA, 2012) defende a relevância dada implicitamente à experiência, que necessita dos conhecimentos pedagógicos para permitir aos estudantes o acesso ao conhecimento.

Todavia, há uma situação que vem ganhando destaque nas pesquisas, o ensino descontextualizado do Estágio Curricular Supervisionado. Pimenta (2012) sugere focar nas *práticas sociais* dos professores em formação. Para tanto, os futuros professores estariam envolvidos em compreender *o que fazer* para possibilitar a construção de determinado conhecimento aos estudantes da Educação Básica.

Para Pimenta (2012), as inquietações acerca da formação pela prática social crescem, de modo que a autora propõe que os estagiários façam registros das aulas dos docentes. Dessa forma, o processo investigativo no estágio começa a surgir. E os saberes pedagógicos apontam recursos para propor uma política que repense a prática de ensino. Assim, a autora afirma que se torna possível fortalecer o papel do professor enquanto agente social atuando, então, como

---

<sup>3</sup> MORIN, Edgar. Toffler e Morin debatem sociedade pós-industrial. World Midia – suplemento do jornal **Folha de São Paulo**. 12/12/1993.

um professor reflexivo que pensa o exercício da profissão e como aprimorá-la, como se percebe nas palavras do colaborador:

Se fosse fazer uma análise do perfil de professor que eu sou, eu me considero um professor reflexivo porque eh... eu consigo pensar a minha prática. Eu o tempo todo faço autoavaliação né?! do meu comportamento. Eh... das práticas em sala de aula eh... porque acho que não é suficiente você só avaliar o aluno. Não é suficiente você só olhar os defeitos do aluno. Você precisa também enxergar o porquê que não tá, por que a coisa não tá acontecendo. A culpa também é do professor né?!... que não faz essa leitura né?! Então eu acredito que o professor, ele precisa fazer essa autoavaliação no sentido de repensar sua metodologia. Hoje eu vejo que a própria universidade trabalha em cima de eh... de acabar com o ensino mais tradicional e tentar trazer um ensino mais crítico-reflexivo que os mais autônomos, né?! (ARCANJO, 2020).

Arcanjo corrobora com os conceitos apresentados por Pimenta (2012) e Sacristán (1999) sobre a necessidade de executar esse papel do profissional que reflete sobre a prática, o comportamento dos estudantes, o espaço de trabalho e constrói possibilidades de promover um ensino crítico-reflexivo e de qualidade.

Pimenta (2012, p. 33) chama a atenção para as propostas de Nóvoa (1992) no que tange à perspectiva do professor reflexivo e apresenta “[...] três processos na formação docente: produzir a vida do professor, produzir a profissão docente, produzir a escola”. Compreende-se por *produzir a vida do professor*, bem como *refletir sobre o fazer docente*, as práticas e conhecimentos teóricos que dizem respeito a esse núcleo. Nesse sentido, concomitantemente no repensar das práticas e posturas da docência, o espaço profissional também sofre mudanças, pois é onde o professor buscará alinhar o novo pensar docente e pedagógico:

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como *contínua* dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação (PIMENTA, 2012, p. 35).

Sacristán (1999, p. 75) afirma que o professor investigador deve analisar a profissão docente como um todo, não limitando o olhar à prática pedagógica, pois “É preciso enfrentar as questões do poder na educação, não aceitando uma limitação do papel dos professores aos aspectos didáticos”. Tendo em vista que, como agentes sociais, o papel do professor é muito mais amplo do que apenas ensinar, mas de formar sujeitos constantemente em meio às práticas pedagógicas, como se vê na fala do colaborador:

A formação de modo geral foi muito boa. Eh... me deu aspectos de... teorias e de... embasamentos teóricos, mesmo que eu só percebi quando acabei me envolvendo com uma outra instituição de ensino superior. Eu... me especializei. Fiz uma especialização e eu me deparei com um conteúdo. Eu percebi que eu já tinha visto praticamente tudo aquilo na minha graduação. Então eu... parei pra... refletir que a minha graduação me deu, sim, uma boa base pra seguir (NÚMERO DOIS, 2020).

Considerando que esse processo de (auto)formação e reflexão necessita ser feito constantemente, não só durante os estágios em sala de aula, mas enquanto docente em formação. É questionar como esse componente pode contribuir para a formação. Com esse exercício desde o início da graduação, torna-se possível formar professores reflexivos e preocupados em melhorar sempre! Tornar-se professor, demandar desse sujeito uma pluralidade de saberes como se viu até aqui por meio das discussões de Pimenta (2012). Construir uma identidade docente, um ser professor, está inscrito em saberes, práticas, teorias, vivências, experiências e, por que não dizer, inscrito em um processo cultural global.

#### **4.4.4 Entre a cultura e a formação: a construção da identidade docente**

Raymond Williams (2015), ao desconstruir estereótipos, alerta sobre o preconceito criado pelo olhar do outro. Exemplo: quando uma pessoa se denomina brasileira, existem razões particulares e distintas de outras culturas, além do solo em que nasceu, que a fazem perceber-se como brasileira. Ao deparar com um árabe, por exemplo, inicialmente, muitas informações negativas ou preconceituosas podem perpassar a mente dessa brasileira, infelizmente, influenciada pelo conhecimento midiático, que a todo o momento decide como quer que a população absorva a programação televisiva.

Tratando-se da formação do professor de L.I. especificamente, há eventualmente preconceito com o sotaque inglês de pessoas países minoritários, especialmente por quem adota a noção de que apenas o inglês britânico e o americano são corretos e aceitos. Portanto, o profissional que tenha aprendido uma L.E. com sotaque distante do padrão imposto pela sociedade hegemônica poderá ser considerado até mesmo por estudantes inapto para lecionar.

Williams (2015) destaca uma percepção em torno das categorias alienadas e alienantes no sentido amplo, que é bastante comum, especialmente no espaço de ensino, pois há a falsa ideia de que os sujeitos, na condição de estudantes, estão naquele local apenas para aprender, sendo desconsiderado, muitas vezes, o conhecimento que já trazem consigo:

[...] a formação de uma sociedade é a descoberta de significados e direções comuns, e seu desenvolvimento se dá no debate ativo e no seu aperfeiçoamento, sob a pressão da experiência, do contato, e das invenções, inscrevendo-se na própria terra [...] ela se constrói e se reconstrói em cada modo de pensar individual (WILLIAMS, 2015, p. 93).

No ensino de forma geral, a constituição do indivíduo continua sendo formada, seja na escolha dos grupos, seja nos tipos de conversa etc. No entanto, apesar de seguir um regulamento interno-institucional, isso não significa que os professores e estudantes só agirão com base no

que lhes é imposto. Pelo contrário, o fato de esses cidadãos conviverem em sociedade não os impede de pensar com unicidade e a partir das próprias reflexões; espera-se que eles exponham pontos de vista, lutando por uma posição/grupo social ou não. Segundo Miranda (2018, p. 19):

[...] a comunidade não é apenas o contato com a diferença representada pela alteridade, mas a expressão de que os indivíduos são constituídos e contaminados subjetivamente pela figura do outro, o que desestabiliza as fronteiras que garantem a coesão identitária e subjetiva dos sujeitos.

Percebe-se o reforço do ponto de vista identitário, citado por Hall (2000) no livro **A identidade cultural na pós-modernidade**, em que o indivíduo não possui convicções literalmente estruturadas. Como ser social, aprende-se e ensina-se, trocas que poderão agregar ou não na formação desses indivíduos, dando-lhes a oportunidade de ressignificar conceitos previamente estabelecidos por si mesmos. Miranda (2018) denomina tal premissa como a partilha do sensível de Rancière, quando é preciso identificar o que já se sabia e o que se adere no contato com o outro. Isso significa dizer que vivemos em um filtro social, que corresponde à noção do quanto e até que ponto se permite ser afetado pelo ponto de vista alheio.

Não se pode esquecer de destacar alguns detalhes acerca da cultura da profissão de professor que evidenciam até hoje a desvalorização desse profissional. Tendo em vista que ser professor era muitas vezes tido como de pouca importância, para não dizer invisível, função que só deveria ser exercida por homens e só bem depois por mulheres, ainda com a justificativa de trabalhar por vocação e por amor. Por conseguinte, essa profissão tem sido comumente vista há séculos como sem *status*, sendo consequentemente remunerada inapropriadamente.

Outro aspecto a ser destacado na cultura do ser professor é a construção da imagem que esse profissional precisa manter diante da sociedade, pois o professor, do ponto de vista de alguns, precisa ser perfeito, moralmente falando. Isso significa dizer que esses profissionais vivem em constante vigilância dos estudantes e de todos ao redor, iniciando, assim, um processo de repressão do verdadeiro eu do sujeito, já que, parte desses profissionais, passa a não se sentir livre para usufruir a própria sua vida enquanto cidadãos livres e com direitos.

O reflexo desse controle pode contribuir com o aumento de doenças psíquicas, além de reduzir a autoestima dos professores, levando-os aos consultórios psiquiátricos com mais frequência e prejudicando a qualidade de suas práticas e reflexões sobre elas. Assim, Eagleton (2005) lembra que nos espaços educacionais a cultura é demarcada pelos anseios políticos, tornando-se um vetor indispensável para a constituição dos sujeitos. O autor endossa que, se a criticidade na cultura for mantida, será possível um diálogo consciente com os bens materiais, especialmente pelo fato de a cultura ser aberta e contraditória, o que permite uma *liberdade* aos

sujeitos de escolher seu modo de vida e como agir em sala de aula, surgindo a necessidade de refletir sobre as próprias práticas como docentes. No entanto, é preciso ter cautela com essa liberdade defendida por Eagleton, pois, ao mesmo tempo em que se mostra positiva por permitir decidir como se quer viver, pode levar ao autossabotamento.

Williams (2015, p. 94) aborda a ideia de que “[...] a cultura é de todos: em meio a todas as mudanças, vamos sempre nos ater a isso”. No entanto, não se pode esquecer que isso para o povo na realidade não funciona. A cultura exclui, e quem a controla tem consciência disso. Essa distinção colabora com a separação entre as classes sociais.

Todavia, não causa surpresa a necessidade de a elite ser diferenciada das pessoas financeiramente desfavorecidas, não bastando a estas ser prejudicadas apenas no que diz respeito às finanças, mas também na qualidade da educação, dentre outros aspectos. Williams (2015) acredita que será por meio do ensino de qualidade, que ainda se encontra distante do ideal no Brasil, que se poderá dar oportunidade para a cultura de massa ganhar espaço na sociedade, para que o povo possa lutar pelos seus interesses. Felizmente, aos poucos, tem-se visto esse deslocamento ocorrer.

Portanto, como professores em constante formação, é preciso cotidianamente repensar como cada um se vê e como os estudantes têm se formado tanto nas universidades quanto nas escolas, visando à necessidade de discutir os recursos, que muitas vezes fazem parte do modo de vida dos estudantes, considerados como não culturais por muitos, especialmente pelos representantes da cultura dominante para dentro das universidades e escolas, com o intuito de dar oportunidade a todos para contribuírem com a própria aprendizagem. Fazendo um paralelo aos autores clássicos, que ainda são cobrados nos exames nacionais e exigem dos professores pós-formados refletir acerca da posição que ocupam, tendo em vista que a maioria dos educandos nas escolas públicas na condição de professor ou/e aluno vivenciam diariamente essa cultura tão desvalorizada mas também utilizada pelos mais abastados por meio de danças, livros, ritmos etc., como recurso de lazer ou até mesmo de rejeição, como pontua Kumaravadivelu (2006), quando sugere a resignificação de velhas ideias e práticas e a execução destas por meio de crenças, vivências etc.

## ALGUMAS PALAVRAS FINAIS

Concluir um texto, escrever notas finais de uma pesquisa que ainda reverbera tanto em mim é uma tarefa difícil. Ainda mais quando se fala de subjetividades, sujeitos, histórias, vidas, formação, profissão docente. Este texto faz umas viagens por categorias que me são caras no processo de vida-profissão e, por isso, a pesquisa se escreve primeiro em mim e transborda a partir dos colaboradores narradores.

Pesquisar o estágio, sendo professora desse componente, é uma difícil tarefa que me exigiu vários deslocamentos, inclusive de, ao ouvir as narrativas sobre o estágio, ser a pesquisadora e não apenas a professora que está sempre se preparando para acalantar e direcionar os alunos nessa caminhada sensível que é formar-se professor.

A pesquisa teve como intuito **compreender como a práxis pedagógica contribui na construção da identidade docente no período de Estágio Curricular Supervisionado dos docentes em formação vinculados ao curso de Letras, Língua Inglesa e Literaturas da Uneb Campus II** e não se conclui neste momento. Afinal, não há como concluir histórias, projetos de vida-profissão desses estudantes. Este trabalho neste momento faz uma pausa, é dessas pausas que vou falar aqui, do que foi encontrado até o momento, sendo que com certeza ainda há muito por vir.

A coleta de dados ocorreu por meio do método da pesquisa (auto)biográfica de abordagem qualitativa, por meio de entrevistas narrativas de quatro graduandos do curso de Letras, Língua Inglesa e Literaturas. Por meio das narrativas biográficas, foi possível indagar sobre o que envolve o processo formativo no curso em questão, a partir dos tópicos: iniciação à docência, currículo, contribuições do estágio e construção da identidade docente. Buscando desvendar quais as ausências, potencialidades, lacunas e emergências de pensar a formação docente.

Percebeu-se que os sentidos e as experiências vivenciadas no processo de escolarização têm grande influência nas escolhas profissionais devido aos processos de coletividade e de aprendizagem que permitiram aos formandos experienciar a sensação de pertença e acolhimento naquele espaço educacional. Nos espaços da infância e da escola, os colaboradores de pesquisa experimentam os primeiros gostos e encenações do ser professor. Na admiração por professores, na negativa em ser como alguns deles ou mesmo na brincadeira de criança de dar aulas, a docência se inscreve de forma afetiva na memória desses sujeitos.

Ao visualizar o papel do currículo de Letras, Língua Inglesa e Literaturas, constata-se que cumpre a proposta de desenvolver a criticidade cultural, tendo em vista que se convive com povos e culturas diversificadas no dia a dia, seja presencialmente, seja virtualmente, e por tratar-se de uma língua globalmente utilizada para fins diversos. Busca fortalecer a perspectiva de profissionais independentes linguisticamente, autônomos nas práticas e engajados nas necessidades da comunidade. No entanto, percebe-se que alguns conhecimentos teóricos merecem um espaço de discussão mais amplo, voltado à inserção de temáticas presentes no cotidiano escolar que ainda se tem apresentado timidamente nas aulas da universidade, de acordo com os relatos coletados. É preciso, enquanto formador, repensar a contemporaneidade e suas demandas, dialogar mais com as questões pedagógicas, com os processos de inclusão social e, sobretudo, acolher mais esses estudantes em suas dúvidas e anseios sobre a carreira docente.

Percebeu-se, também, que, a interdisciplinaridade necessita ser melhor discutida entre os núcleos do fluxograma com o intuito de fortalecer a formação docente, possibilitando aos graduandos que aprimorem conhecimentos que os levem a refletir sobre o cotidiano escolar e seu papel social, tornando-os capazes de identificá-los e de criar estratégias pedagógicas, especialmente ao iniciarem o Estágio Curricular Supervisionado. Como alguns colaboradores sinalizaram ao longo das narrativas, falta mais diálogo com escolas de educação básica conveniadas com a Universidade, há uma lacuna entre o fluxograma da universidade e a vivência com o cotidiano escolar.

Em decorrência do ingresso tardio ao Estágio Curricular Supervisionado, nota-se a necessidade de conhecer o espaço escolar e suas diferentes instâncias no 1º semestre dos cursos de formação docente, tendo em vista que o PPP propõe mas não dispõe de reflexões suficientes sobre as práticas pedagógicas, de acordo com os colaboradores. Assim, o currículo apresenta a lacuna referente à práxis pedagógica, que diz respeito ao papel de um professor pesquisador e reflexivo, o qual consegue compreender e analisar as fragilidades do contexto escolar e disponibilizar modos de reduzir as dificuldades presentes no processo escolar e nas práticas docentes.

O hiato constatado deve-se à falta de diálogo entre os componentes curriculares, o que provoca a quase ausência da interdisciplinaridade, citada anteriormente, assim como o pouco conhecimento dispensado às categorias *educação especial*, *inclusão*, *diversidade*. Além disso, necessita-se de um currículo que dialogue amplamente com a legislação educacional e possibilite que os futuros professores consigam refleti-las na prática docente durante os estágios, problematizando as possibilidades de aplicação das mesmas.

Baseando-se nas narrativas coletadas, pode-se observar que o Estágio Curricular Supervisionado I e II, apesar de terem trazido resultados positivos para alguns dos sujeitos da pesquisa, poderiam ter sido mais bem explorados, para que os estudantes pudessem apreender mais sobre a formação docente e profissionalização. A escolha do professor formador em trabalhar com os recursos tecnológicos – como foi citado por alguns colaboradores – deixou um espaço a ser preenchido na formação docente, a partir do momento em que não houve a inserção e contextualização dos conhecimentos acerca dos aparelhos ideológicos que permeiam o tempo inteiro o processo formativo e o espaço escolar, como LDB, PCNs e BNCC.

Como foi citado no tópico sobre o currículo, o fato de os componentes III e IV estarem associados ao TCC I e TCC 2, há um impacto no processo formativo dos futuros docentes, uma vez que a prática de 45 horas de estágio com turmas de Fundamental II e Ensino Médio, respectivamente, exige planejamento, estudo de conhecimentos teóricos e de conteúdos para a elaboração das aulas. Isso, além das leituras e produções escritas do projeto de pesquisa e, posteriormente, as análises de dados. Sendo assim, em alguns momentos os estudantes se colocam na posição do que priorizar, além do terceiro componente do estágio, Laboratório Instrumental Avançado, diretamente relacionado às práticas nas aulas de estágio.

Desse modo, por vezes, as reflexões necessárias para os planejamentos semanais do estágio não acontecem da maneira mais adequada, resultando em possíveis lacunas de conhecimentos pedagógicos a ser pesquisadas, estudadas após a conclusão da graduação. Portanto, em decorrência do excesso de obrigações, por vezes, os estudantes não conseguem cumprir com as leituras das aulas teóricas de estágio na universidade durante esse período, refletindo diretamente nas experiências do fazer docente no local do estágio. Para tanto, os colaboradores apontam para a necessidade de um planejamento conjunto, visando ao diálogo entre as disciplinas de TCC e Estágio Curricular Supervisionado, vistos inicialmente como entraves no processo formativo. Assim, discussões teóricas correlacionadas darão a oportunidade ainda que tardia de potencializar o olhar sobre a formação dos estudantes e o sistema educacional.

As narrativas (auto)biográficas permitiram que os futuros professores conseguissem visualizar o contexto vivenciado em cada Estágio Curricular Supervisionado e percebessem algumas razões que os levaram a ir se autoformando, buscando complementos, tentando suprir ausências que sentiam nas práticas pedagógicas enquanto docentes em formação. Dentre elas, a ausência ou pouca contextualização das aulas na universidade com o cotidiano escolar e suas peculiaridades, que geraram conflitos entre o dizer e o experienciar a sala de aula, especialmente nos dois primeiros estágios, conforme relatos dos colaboradores. Trata-se, enfim, da

necessidade de compreender os processos da escola em poucos semestres de Estágio Curricular Supervisionado e desenvolver uma visão crítico-reflexiva abruptamente, por não ter sido trabalhada teoricamente desde o início do curso.

Assim, pode-se confirmar que é possível refletir sobre as contribuições legadas à formação docente por meio desse currículo pelas práticas dos estágios supervisionados. Todavia, nem todas as contribuições são positivas. Por outro lado, enquanto futuros professores, as mesmas experiências que os fizeram comentar sobre as falhas do curso permitiram uma visão panorâmica do que vivenciaram e do que está por vir após a obtenção do diploma. Foi possível observar as nuances, os altos e baixos do fazer docente e a constatação de que enquanto professor nunca se está pronto, precisando da constante vigilância acerca dos saberes docentes mencionados por Pimenta (2012) para poder promover o desejado ensino de qualidade.

Dessa forma, o Estágio Curricular Supervisionado contribui para a construção da identidade docente seja pelo distanciamento dos conhecimentos teóricos, seja pelas dificuldades em colocar os saberes docentes em prática. Por uma ou outra razão, a inquietação do saber fazer existe, e cabe a nós professores buscar sanar essas dificuldades junto de gestores e instâncias educacionais concomitante à continuidade dos processos formativos. O estar é e tem sido dentro do fluxograma acadêmico a oportunidade que os estudantes têm de defrontar seus medos, incertezas e saberes na escola básica. É no estágio que os estudantes vão estabelecendo as relações de repensar os saberes e certezas quanto à escola e na relação estudante-professor. No espaço do estágio, o estudante experimenta uma docência singular, mas importante para a constituição do ser professor.

Assim, compreende-se que a práxis pedagógica promovida pelo currículo analisado ainda necessita do engajamento coletivo entre os docentes do curso, vislumbrando uma formação libertadora na prática, defendida por Freire (1996), a qual empodera os futuros professores a refletir sobre a própria formação desde o momento em que são inseridos na universidade. Que possamos promover mais eventos em que dialoguem a necessidade da interdisciplinaridade e o fazer docente no cotidiano dos futuros professores, trazendo para o espaço universitário o chão da escola e vice-versa, como propõem Dias et al. Que tratemos com normalidade na universidade o espaço escolar, tendo em vista que este será o segundo local ao qual todos nos faremos presentes, seja para a observação dos estagiários, seja pelas práticas dos mesmos durante o processo formativo.

Enquanto professora de estágio, e após a análise dos dados desta pesquisa, sinto-me na obrigação de aproximar-me cada vez mais das escolas independentes, dos períodos do Estágio Curricular Supervisionado; como observadora e pesquisadora, posso contribuir com propostas

que visem ao crescimento intelectual dos sujeitos desses espaços, buscando compreender as dificuldades dos professores e estudantes em enfrentar o cotidiano escolar, e os sentidos que aquele espaço promove, como ampliar os estudos sob o olhar do professor regente e do estudante estagiário com o intuito de melhorar as reflexões em sala.

Devo ajudar a construir novos sentidos para o papel de professora formadora no espaço universitário, buscando trazer cada vez mais uma prática que busque mobilizar e refletir sobre a práxis universitária e a práxis escolar, em um diálogo com o saber fazer dos professores da Educação Básica, professores universitários, estudantes universitários em formação inicial e estudantes da Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAHIA (Governo do Estado). Edital de Convocação. Cargo - Professor Educação Básica e Básica no Campo. **Diário Oficial**. Salvador, Sábado, 1º de junho de 2019 - ANO CIII - No 22.6. Disponível em: <[https://admin.folhadirigida.com.br/filemanager/files/concursos/SEC-BA\\_convoca\\_aprovados\\_para\\_o\\_cargo\\_de\\_professor\\_de\\_educacao\\_basica.pdf](https://admin.folhadirigida.com.br/filemanager/files/concursos/SEC-BA_convoca_aprovados_para_o_cargo_de_professor_de_educacao_basica.pdf)>. Acesso em: 15 set. 2020.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, G.; ALLUM, N.C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 15-35.
- BOHN, H.I. Maneiras inovadoras de ensinar e aprender- A necessidade de des(re)construção de conceitos. In: LEFFA, V. J. (org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 123-132.
- BORGES, Mônica Veloso. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a sala de aula de Língua Inglesa em tempos de globalização. In: BORGES M.V.; NETO, R.B.F. **A linguística aplicada vai à escola: um diálogo com os PCN de Língua Inglesa**. Salvador: EDUnesb, 2015, p 49-72.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº: 2/2015, aprovado em: 9/6/2015**. Ministério da Educação. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 25/6/2015, Seção 1, Pág. 13. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category\\_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 21 out. 2020.
- CASTRO, S.T.R. Formação da competência do futuro professor de Inglês. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2008, p. 307-322.
- CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.
- COSTA, E.A.S.; MARTINS, E.S. Narrativas autobiográficas em estágios curriculares supervisionados na Unilab: encontros entre África e Brasil na formação de professores. In: FURLANETTO, E. C. *et al.* (Org.). **Espaços formativos, trajetórias de vida e narrativas docentes**. Curitiba: CRV, 2018, p. 165-177.
- DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRN/São Paulo: Paulus, 2008.

\_\_\_\_\_. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016

DIAS, A.R.S. et al. O estágio no curso de Letras do departamento de Educação da Uneb Campus II: trajetórias, avanços e desafios. In: PEREIRA, Áurea da Silva et al. **Estágio e prática pedagógica: letramentos e tecnologias digitais na sala de aula**. Curitiba: CRV, 2016, p. 19-33.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010, p. 83-95.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (ed.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995, p. 77-92.

EAGLETON, Terry. **A idéia de cultura**. São Paulo: Edunesp, 2005.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010, p. 33-57.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010.

GIMENEZ, T. Ensinar a aprender ou ensinar o que aprendeu? In: LIMA, D.C. (org.). **Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009, p. 107-112.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HALLIDAY, Michael. The functional basis of language. In: BERNSTEIN, B. (ed.). **Class, codes and control: Applied Studies. Towards a Sociology of Language. Volume II**. London: Routledge, 2003. p. 343-366.

HAMELINE, Daniel. O educador e a acção sensata. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1999, p. 35-62.

HARMER, J. **The practice of English language teaching**. New York: Longman, 2000.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2000, p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

IRALA, V.B.; LEFFA, V.J. Passando a limpo o ensino de línguas: novas demandas, velhos problemas. IN: \_\_\_\_\_. **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014, p. 261-279.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. Abordagem biográfica em situações educativas: Formação de si. **Presente! Revista de Educação**, Salvador, ed. 15, n 57, p. 14-20, jun. 2007.

\_\_\_\_\_. As narrações centradas sobre a formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade singular-plural. **Revista Faceba: Educação e contemporaneidade/ Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I** – v. 17, n. 29, jan/jun 2008, p. 17-30.

\_\_\_\_\_. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010, p. 59-79.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, Vozes, 2008, p. 114-136.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

HOOKS, B. **Teaching to transgress: education as the practice of freedom**. New York: Routledge, 1994.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, 2002, n.19, p. 20-28.

LEFFA, V.J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: \_\_\_\_\_. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2008, p. 353-376.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2006, vol.11, n.32, p. 285-296.

MIRANDA, W.M. A pós-crítica e o que vem depois dela. **Suplemento Pernambuco**, p. 18-21, v. 1 fev. 2018.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2000, p. 111-140.

MOITA LOPES, L. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

MOTA, K.M.S. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo – novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SHEYERL, D. **Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras**. Salvador: Edufba, 2010, p. 37-62.

MUYLAERT, Camila Junqueira et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev. Esc. Enferm. USP**, São Paulo, v. 48, n. spe2, p. 184-189, Dec.

2014 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342014000800184&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342014000800184&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 20 jan. 2021.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

\_\_\_\_\_. Os professores e as histórias da sua vida. In: \_\_\_\_\_. **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2000, p. 11-30.

PASSEGGI, M.C. A experiência em formação. **Educ.**, v. 34, n. 2, mai-ago, 2011, p. 147-156.

PASSEGGI, M.C.; SOUZA, E.C. O movimento (Auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigación Cualitativa**, 2(1) p. 6-26. 2017.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L.P. **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-84.

PEREIRA, A.S. Portfólios e memoriais: dispositivos metodológicos no estágio de letras. In: PEREIRA, A.S.; VILELA, M.A.M. (orgs.). **Letramentos no Estágio Curricular Supervisionado e formação de professores**. Salvador: Eduneb, 2013, p. 179-203.

PEREIRA, A.S.; MOTA, K.M.S. “Espaços biográficos”: o lugar das memórias autobiográficas. In: PEREIRA, A.S. (org.). **Práticas de pesquisa autobiográfica: letramentos, memórias e narrativas**. Curitiba: CRV, 2015, p. 105-117.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 15-38.

PIMENTA, S.G.; ALMEIDA, M.I. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2017.

RIBEIRO, S.L. Estágio Curricular Supervisionado: potencializando a construção de saberes para a formação docente. In: PEREIRA, A.S.; VILELA, M.A.M. (orgs.). **Letramentos no Estágio Curricular Supervisionado e formação de professores**. Salvador: Eduneb, 2013, p. 73-95.

RICHARDS, J.; FARRELL, T.S.C. **Practice teaching: a reflective approach**. New York: Cambridge University Press, 2011.

SACRISTÁN, J.G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto: LDA, 1999, p. 63-92.

SILVA, R.H.P.G. O lugar da Língua Inglesa no currículo escolar: os discursos dos documentos oficiais e a realidade das escolas públicas. In: \_\_\_\_\_. **A docência em Língua Inglesa na escola pública: reflexões de professores sobre os alunos, a escola, a finalidade e a prática do ensino**. Curitiba: CRV, 2018 , p.23-53.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIQUEIRA, S. O ensino de inglês na escola pública: do professor postiço ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo. In: LIMA, D.C. (org.) **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011, p. 93-110.

SOUZA, E.C. História de vida e práticas de formação: escrita de si e cotidiano escolar. **Boletim o Salto para o Futuro**: história de vida e formação de professores. MEC/SEED, p. 3-14, 2007.

\_\_\_\_\_. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, v. 4, p. 37-50, 2008.

SOUZA, E.C.; SOUSA, C.P.; CATANI, D. B. A pesquisa (auto)biográfica e a invenção de si no Brasil. **Revista FAEEBA**, v. 17, p. 31-42, 2008.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 112-128.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNEB. Projeto de reconhecimento do curso de licenciatura em letras com habilitação em língua inglesa e literaturas. 2011<sup>a</sup>. Disponível em: <<https://portal.uneb.br/alagoinhas/wp-content/uploads/sites/14/2017/01/PROJETO-PEDAG%C3%93GICO-7.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução Consepe/Uneb No. 1314/2011**. Retifica a nomenclatura dos cursos de Licenciatura em Letras dos Departamentos que indica e dá outras providências. Universidade do Estado da Bahia, 2011b. Disponível em: <[https://portal.uneb.br/conselhos/wp-content/uploads/sites/103/2020/03/RESOLU%C3%87%C3%83O-N%C2%BA-1314\\_2011.pdf](https://portal.uneb.br/conselhos/wp-content/uploads/sites/103/2020/03/RESOLU%C3%87%C3%83O-N%C2%BA-1314_2011.pdf)>. Acesso em: 18 out. 2020.

\_\_\_\_\_. **Manual do Candidato – Vestibular 2019**. Disponível em: <[http://vestibular2019.uneb.br/wp-content/uploads/2018/10/manual\\_do\\_candidato\\_Vestibular\\_2019\\_WEB.pdf](http://vestibular2019.uneb.br/wp-content/uploads/2018/10/manual_do_candidato_Vestibular_2019_WEB.pdf)>. Acesso em: 2 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Sobre o curso. Letras – Língua Inglesa e Literaturas/Universidade do Estado da Bahia, 2020a. Disponível em <<https://portal.uneb.br/santoantoniojesus/cursos/letras-lingua-inglesa/>>. Acesso em 15 out. 2021.

BAUMANN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. 258p.

WILLIAMS, R. **Recursos da esperança**: cultura, democracia, socialismo. São Paulo: Unesp, 2015.

## Apêndice A – Entrevista com Arcanjo

**P:** pesquisadora **C:** colaborador

**P:** Boa tarde!

Bem após ser explicado a vocês sobre o termo de confidencialidade, TCLE e você ter aceitado participar do projeto.

**C:** Sim.

**P:** Você sugere algum nome fictício que você se sinta confortável para a pesquisa?

**\*\*Arcanjo** leva uns segundos para pensar!

**C:** Rsrtrs, pode ser arcanjo?

**P:** Pode ser! OK, Arcanjo por favor, fale quem é você?

**C:** E eu começo falando desde a minha infância até aqui?

**P:** Sinta-se à vontade pra contar...

**C:** Então, eu vou começar pelo que me motivou vir até aqui pra cursar Letras. Então eh logo muito novo, logo na na infância, eu gostava muito de brincar de escola e eu sempre gostava de ser o professor, então, os meus colegas eles, eh...se faziam de estudantes pra que eu pudesse ensinar, passar as atividades e eu gostava muito dessa coisa de aplicar notas e enfim, adorava eh ...isso. eu deveria ter uns oito, nove anos. Eh... eu lembro também que eu sempre tive um carinho muito grande pelo meus professores, principalmente de língua portuguesa, porque eu enxergava a maneira deles se comunicarem e parecia música, pros, meus ouvidos, sabe?! Eh... era muito bonito uma coisa muito formal, muito eh...por vezes, até melódica e, aquilo me deixava encantado então, essa admiração, ela foi crescendo crescendo e no Ensino Médio, eh resultou, na em eu dar uma atenção muito maior a às atividades de língua portuguesa. Posteriormente, de Língua Inglesa, porque na educação, no fundamental dois, que é do do da quinta série na época, né da quinta série até a oitava série, eu não tive professor de de inglês, geralmente, os professores não tinham a formação na área, mas eh... assumiam a disciplina, né eh porque era necessário mesmo pra cumprir carga horária, o currículo eee então, só no Ensino Médio que eu tive esse contato é mais efetivo com a Língua Inglesa, mas desde muito jovem, eu já admirava o português e, isso se refletia, por exemplo, nas atividades, eu costumava fechar as minhas redações. Eh... os professores costumavam elogiar muito a forma que eu me comunicava, porque eu comecei a perceber que eu reproduzia a forma. deles se comportarem, e enfim, eh e aí, eu no segundo ano não ainda é segundo ano. eu tive a oportunidade de conhecer uma professora que eh... me fez ter contato com a Língua Inglesa de forma eh... mais efetiva de escrever, mesmo de tentar falar, Eh, mais ainda era muito pouco porque a carga horária é muito pequena e enfim. E foi a partir do da minha relação com ela que surgiu a possibilidade de eu prestar o vestibular pra. Eh, fazer a Língua Inglesa isso nos dois anos depois eh, porque o que que

acontece, eu tive alguns problemas no Ensino Médio, né?! Frente a sexualidade e problemas, conflitos familiares mesmo e aí tudo mudou. Eu mudei de endereço, tive umas transformações e por conta disso. Eh minha frequência baixou na escola, Eh enfim, e aí eu tive que procurar trabalho.

Quando chegou os meus dezoito anos que eu vi realmente que eu precisava tomar um rumo na minha vida resolver o que de fato eu queria que eu pretendia fazer da minha vida. Eu resolvi prestar o vestibular. Isso eu já tinha tido contato com meu primeiro emprego. Então, CÊ imagina né, umm menino, do subúrbio da capital, né, de Salvador Eh que sempre estudou em escola pública. Eh. sempre tive uma boa relação com a minha família. Minha mãe, ela tentava, ela sempre foi muito presente na minha educação. Isso eu não posso negar. Eh, ela participava das reuniões. Ela cobrava, eh boas notas, eh e então, quando eu alcancei a maior idade que tive contato com o meu primeiro emprego e percebi que aquilo ali ainda era muito pouco pra mim. Eh, eu decidi fazer vestibular e foi quando eu consultei alguns professores que eu ainda mantinha contato e a professora de inglês foi uma dessas pessoas e aí eu confessei a ela que eu tinha uma vontade muito grande de seguir a carreira docente, né?! Que eu gostava desde muito novo. Eu já me enxergava naquela posição. Só que eu não sabia exatamente o que eu queria dentro desse contexto. Eh e aí foi quando eu fiz o primeiro vestibular pra Geografia, passei tudo mais. Só que eu ainda não me enxergava, não conseguia, apesar de gostar da disciplina, enfim, não era aquilo que eu queria pra pra minha pra minha vida profissional. e aí eu fiz um novo vestibular e dessa vez eh, eu até conversei com com a professora nessa época que eu ficava em dúvida entre português e inglês, só que português eh, eu percebi que tinha muita gente que estudava na época amigos próximos a mim e que, infelizmente depois que formavam, não tinha oportunidades e eu enxergava na. Língua Inglesa múltiplas possibilidades, né?! Os cursos particulares, aulas particulares, trabalhar como tradutor, enfim, e aí eu tomei a decisão de tentar o vestibular pra Língua Inglesa.

Eh, na época e aí eu volto pra parte do conflito com minha família e ter mudado de endereço. Eh aos dezesseis anos. Eu fui morar com uma amiga da minha mãe, na verdade, muito antes disso porque minha mãe trabalhou pra pra família dela no interior e aí eu fiquei sob responsabilidade. dessa senhora desde então e aí eh ela também reforçava essa necessidade de seguir pro ensino superior de me qualificar de me preparar mesmo, . sempre me deu muito incentivo e foi quando eh. ela descobriu que tava com câncer e aí foi um sofrimento muito grande. (o colaborador demonstra emoção). Aí, eu interrompi um pouco, né. Eh a minha vontade do meu sonho de entrar na na Universidade Pública e continuei no meu trabalho dei suporte a ela e, dois anos depois se eu me engano, ela veio a falecer e eu não via mais sentido em continuar na capital. Eu senti a necessidade de ir embora. Queria me distanciar também um pouco eh da minha família, né de sangue, Queria eh, tinha desejo de mudança de conhecer novas pessoas de viver, uma outra vida de tentar ser uma nova pessoa e aí foi quando eu conversei com os amigos e aí falei que eu queria mudar de estado enfim, e aí eles falaram que pela minha idade, pela minhas condições financeiras e emocionais na época, eu não não deveria arriscar ir pra tão longe.

Então, me sugeriram que eu comesse indo pro interior e aí, nas minhas pesquisas, né, veio Alagoinhas e aí eu fiz essa mudança, passei no vestibular, fiz essa mudança de cidade. No início foi bem difícil, porque como eu falei, eu não tive essa educação desde a minha quinta série, Eu até antes, né. Tem muitas crianças que tem essa possibilidade de ter contato na escola com inglês muito cedo. Isso não aconteceu comigo. Só veio acontecer como eu já disse efetivamente, no. Ensino Médio e aí, eis que. eu chego no curso, me deparo logo no primeiro semestre com os professores falando em Língua Inglesa, questionando né os colegas e a a mim. e eu fiquei muito nervoso muito. a princípio porque eu percebi que eu não ia dar conta. Eu não conseguia eh corresponder da forma que os professores estavam esperando naquele momento eh e aí, eu olhava pros, meus colegas percebia que a maioria deles já tinham tido contato com a língua, né, Em cursinhos, particulares, já estudavam muito antes muito tempo antes e que eu precisava correr atrás que se eu quisesse continuar no curso. Certa vez, eu estava na cantina da da universidade, quando a professora de laboratório sentou comigo por coincidência tá. Eu já estava. Ela chegou, pediu pra sentar comigo e aí, durante a conversa, eu expus a ela, a minha inquietação, as minhas aflições, falei que eu tava pensando em desistir do curso até, por não ter conseguido Eh como é que eu posso dizer, eh, perceber que que, perdao! Por ter percebido que o meu nível não estava adequado aos meus colegas que isso poderia me prejudicar posteriormente nas avaliações, enfim, e aí ela foi muito atenciosa. me ouviu até o final e contribuiu bastante falando sobre a construção dela, enquanto professora falou que não foi fácil, eh que o a mãe dela era diarista, né?!, E o pai era pedreiro e que ela não tinha condições de de pagar uma uma faculdade. Mesmo assim ela eh começou a trabalhar e aí investiu numa “privada”, tanto no curso de Letras ainda e que, enfim correu atrás de construir o profissional que ela é hoje e aí morou alguns anos fora na em Londres, onde ela trbaalhou em escola, chegou a ser coordenadora de curso. Ela falou sobre isso. Teve contato com outras pessoas, outros falantes e percebeu que na verdade chega ser ignorância. Você eh menosprezar a forma que você fala em inglês, a forma que é o tempo que você tem pra aprender, né?! Porque tem gente que é mais rápido tem gente que leva mais tempo pra aprender e aí depois dessa conversa, eu cheguei à conclusão de que eu não deveria desistir, mas sim, correr atrás de chegar ao nível dos meus colegas, né. E dá o meu melhor! Então, eu comecei a fazer um cursinho no Sindicato dos Comerciantes daqui de Alagoinhas, onde eles cobravam uma taxa mínima de vinte reais na época e como eu não tinha condições de pagar um curso como CCAA, FISK, enfim, eu optei pra ir pra esse. O professor era um senhor muito velho!!. Que fazia isso porque gostava mesmo e por isso o valor tão pequeno eh, ele era muito brincalhão e ele não era de usar o quadro. Ele era muito mais de conversar e Ele trabalhava em cima de um método no qual ele falava e pedia pra gente refletir e aí na aula seguinte, ele já te questionava e aí você tinha que responder de acordo com o que já havia estudado. e eu achava interessante isso, né, porque ele não ficava preso ao quadro e ao papel. E de certa forma, forçava a oralidade a perder a vergonha, né a timidez na frente do colega. até porque a turma eu lembro que tinha um é quinze inicialmente e depois foi caindo aos poucos, eh, enfim, o tempo passou e eu parei de frequentar o curso, por condições mesmo, outras coisas foram surgindo. Eh monitoria os semestres foram avançando, ficando cada vez mais difíceis e eu

precisava dar conta, então optei por sair do curso, mas não deixei de estudar. Eu continuei. Estudando a língua, encima das dicas que ele que ele dava eh de ouvir músicas, assistir filmes legendados, Eh ler muito né?! Ele falava muito sobre essa questão de leitura que é importante e oralizar e sempre que eu tivesse a oportunidade de poder conversar com outra pessoa que falasse a Língua Inglesa sem esse medo de errar essa insegurança, .

Então eh. Eu comecei a me entrosar mais no curso então, comecei a conversar mais com os meus colegas. Comecei a fazer parte. de projetos de extensão monitoria de ensino, uma dessas monitorias foi eh a proposta da professora na época de que o colega que soubesse um pouco mais desse suporte ao colega que soubesse menos e aí ela fez uma espécie de teste em sala de aula pra ver aqueles que estavam eh de certa forma no nível condizente com com a com a disciplina, que era básico dois na época e depois de intermediário um que foi a mesma professora e ela seguiu eh utilizando essa metodologia e nas duas atividades que eu fiz na época, né as duas avaliações. Eu, por incrível que pareça demonstrei ter condições de ser monitor de ensino de outros colegas e então foi quando eu comecei a ajudar os meus colegas, então eu estudava em casa e dava suporte aos colegas na sala de aula e isso também me ajudou muito a desenvolver a a língua, né ?!. Então, eis que no terceiro semestre eu tive a oportunidade de meu primeiro contato com a iniciação científica. Foi.com pesquisa eh, propriamente dita quando a professora a convite da professora eh fui voluntário por um ano e depois disso, bolsista por mais dois anos. Eh, durante esse período, eu pude pesquisar mais sobre o contexto de formação de professor, então desde o terceiro semestre. eu já tive essa oportunidade. Então isso me deu possibilidade de ter uma outra visão da Universidade, do curso. Eh da profissão né!/ Que eu vou exercer futuramente. Uma outra coisa também que que é importante falar nesse sentido é que ainda nesse período terceiro, quarto semestre, eu tive a oportunidade também de trabalhar na escola, como eu falei, Eh por eu ter vindo de uma outra cidade por ter morado na casa de Estudante toda. essa problemática né de de ter que me manter na cidade, eu consegui um emprego numa escola e aí, nessa escola. eu cheguei muito virgem e aí eu digo em relação a tudo, né. é malícia mesmo de de aluno, né. Quando a gente tá do outro lado, é bem diferente, o comportamento e então eu tive meu primeiro contato. eh com a sala de aula enquanto professor no terceiro semestre e ainda muito novo, muito cheio de vícios. Né?!. Digo em relação a comportamento, por exemplo, o braços cruzados. eh essa demonstração mesmo de de maturidade, ainda que a gente vai perdendo com o tempo e aí eu lembro de um episódio que eu chorei muito muito muito. quando a a diretora me apresentou a turma que algumas alunos questionaram se eu tinha idade pra ser professor, ele tiveram uma certa resistência em relação a minha estada na na sala, como você professor, enfim. Eh e aí eu lembro que as atividades, uma parte da turma fazia outros já não queriam reclamavam, diziam que eram atividades, eh de crianças, né, porque eu apelava muito pro Lúdico. Eu acreditava que por ter aprendido na na universidade, que nas aulas do curso que a teoria né, de de ah, tem que ser atividades lúdicas, tem que fazer um acompanhamento mais próximo ao aluno. Eh os seus gostos, né pra que eu pudesse trabalhar o ensino da língua em cima dessas perspectivas. Eh, então eu comecei a sofrer muito

porque eu tentava aplicar a teoria e não conseguia. Eu chorava, passava a noite, né, planejando as aulas e quando eu tentava colocar em prática ia por água abaixo ou os alunos não conseguiram corresponder as atividades propostas ou o tempo era insuficiente ou, a escola cobrava uma outra coisa completamente diferente, enfim eh... E aí foi quando depois desse período eu decidi me dedicar exclusivamente ao curso e a iniciação científica. Então foi quando eu me tornei bolsista. Eh, e aí como, já como bolsista, já tendo essa experiência de na sala de aula, né? Enquanto professor eu comecei a desenvolver o o projeto em cima dessa perspectiva de ensino aprendizagem da língua, eh métodos, enfim, tudo, problematizar tudo isso e a minha orientadora, ela me deu muito suporte nesse sentido, porque eh. eu não poderia, de certa forma, eh colocar ou resumir a pesquisa às minhas frustrações, né?!. Que eu tive durante a minha experiência, tendo em vista que outros colegas tinha tido outras experiências diferentes e outras que ainda nem tinham tido essa oportunidade. Então, quando cheguei no quinto semestre, tive contato com o estágio na nas aulas de observação. A escola era outra, o comportamento dos alunos era outro e, o que me chamou atenção foi que eh ainda que eu tivesse tido essa essa experiência. eu acreditava que tinha sido um azar, que a escola era daquela forma, mas que talvez uma outra fosse completamente diferente e aí foi um equívoco muito grande, porque algo que eu acreditava que ia melhorar, piorou! (rsrs), Os alunos. tinham um outro comportamento ainda mais agressivo e desinteressado, sabe?!. De você chegar, o que que tá acontecendo e eles eh, demonstrarem que na verdade não estão preocupados com a formação deles e ainda mais com a disciplina de inglês que eles subestimam tanto, falam que não não aprendem português, quem dirás uma outra língua eh que que inglês não reprova, então isso tudo também foi me frustrando. Ou seja, o que eu achei que ia passar, né?!. Aquela fase ruim que eu iria dessa vez eh tomar ainda mais gosto pela Docência. pelo contrário, me jogou ainda mais no chão e aí foi quando eu comecei a questionar mesmo “puxa, será que é isso que eu quero, sabe?!” outros professores eh e aí já não mais na universidade, mas eh nas escolas que eu tive a oportunidade de conhecer falavam: “Poxa, você é novo! Eh vai cursar uma engenharia, um um direito, enfim, eh num vai para a, sala de aula que você pode adoecer.” Só que a minha vontade de ensinar era muito maior do que tudo isso. Então eh, eu continuei na perspectiva de procurar eh, outras maneiras de ensinar de levar pra sala de aula e foi quando eu percebi que o meu jeito mesmo eh descontraído de ser com os meus colegas. poderia me ajudar. Então quando eu chegava na sala, eu fazia brincadeiras sobre o dia a dia me comportava entre aspas como eles. Só que de uma maneira de chamar atenção foi quando eu percebi que era uma maneira de chamar atenção também deles. Então eh, eu era conhecido como o professor legal do professor, que sabe?! descolado que ia com camisas de super-herói e eles gostavam disso então, eu me utilizava disso, pra poder eh, fazer com que eles participassem das atividades que eles interagissem durante as aulas, sabe?! e eu percebi que surtiu efeito, então os alunos que outra hora. saiam da sala. não queriam assistir aula. às vezes, nem iam pra escola, passaram a frequentar. Então, eu eu me lembro que no início eu tinha cerca de quarenta matriculados, mas só frequentavam quinze, por exemplo, e com o passar do tempo muitos outros começaram a frequentar e eu até brincava. falava : “quem é você que eu nunca vi é dessa sala?” E eles davam risada porque um colega ia falando pro outro, que ia falando pro outro, Ah, tem

professor assim, ele é novinho, não sei o quê e isso chama a atenção dos alunos até porque a escola só tinham professores. eh com idade avançada(rsrsrs). Então, eh, eles curtiam essa ideia de ter um professor eh relativamente próximo a idade deles que tivesse mais eh eh interação, né sobre coisas, gostos, etc.

Então eh no estágio dois, eu tive ainda na mesma escola. tive a oportunidade de aplicar o minicurso e aí foi em dupla. Surgiu meu primeiro minha primeira preocupação porque minha colega ela gosta e não gosta da sala de aula. Ela é muito amadora muito responsável, mas ela não sabe muito bem lidar com o indisciplina, então como eu já tava indo por esse viés de que talvez a saída fosse desse jeito mais descolado, um professor eh eh, que tenta ser mais compreensivo com o aluno, eu fiquei muito preocupado de como seria essa parceria e aí acabou dando certo, porque tanto ela conseguia ceder quanto eu. Então, a gente conseguiu chegar a consensos, por exemplo, o tema do curso foi o inglês ao meu redor. Então o nosso interesse era fazer com que os alunos tivessem percepção do quanto o inglês faz parte do cotidiano deles. Então, a gente começou a pedir pra que eles. Começassem a ver embalagens de produtos em casa, a estabelecimento na rua, placas de estabelecimentos, eh livros, revistas. Tudo que tivesse próximo a eles dentro de casa na rua, na própria escola que eles pudessem eh, ter noção de que tá tão perto, sabe ?!e aí a gente chegou a esse consenso de que o tema seria esse - *English around me* e depois disso a gente decidiu as atividades. Então, a gente revezava. ela ficava com a parte de de confecção, por exemplo, eh como a gente fazia muitos jogos, ela gostava. Então ela ficava com essa parte. Eu já era muito mais na questão de aplicação, fazer os planos, de organizar sala, então a parceria funcionou! Os alunos, a gente começou com um número muito bom, inclusive, muito maior do que os outros colegas da turma. Isso chamou bastante a nossa atenção porque tinha um, com propostas de trabalhar com jogoss online com propostas que de certa forma chama muito mais atenção, né dos estudantes, eh, mas ainda sim a gente insistiu nisso e conseguimos um número significativo de participantes. Eh, e por incrível que pareça, seguimos do início ao fim com o número de estudantes que se matricularam no curso Eh, então, a gente criou um grupo online a gente se comunicava com eles. A gente criou um grupo no Facebook e, eles interagem lá com as atividades com questionamentos que a gente colocava no grupo e eles fazendo em inglês e por mais que eles utilizassem ferramentas. a gente começou a eh, eh ensiná-los como utilizar ferramentas criar maneiras de perceber se tá certo. se tem algum erro, né?! E fazer também com que eles eh quebrasse um pouco essa ideia de erro pra que eles pudessem perceber, largar de lado a timidez e se comunicar sem medo de errar colocar a língua mesmo em prática e funcionou eles arriscavam quando a gente fazia. na sala de aula já estavam respondendo. Já construíram frases ainda que curtas e eh esse que a gente montou uma sequência de atividades que no final a gente conseguisse ter um produto final e a gente pensou de que forma que poderia ser feito. Como a gente tá numa era em que tudo é fotografia, a gente falou: “Então vamos trabalhar com fotografia e legendas”. Então a foto e com uma legenda em Língua Inglesa. Então, os alunos eles tinham a oportunidade de fotografar tudo aquilo que eles gostavam que eles quisessem e quando

chegassem em sala, a gente começava a construção de frases que pudessem servir de legendas pra essas fotos e eles adoraram a ideia!

Começaram a a tirar foto de tudo, de todos e chegou o tempo da gente falar: “ gente, não de pessoas tem que ser de animais de coisas, né, de plantas!”.E aí, eles começaram a fazer isso e muitos deles já chegavam na sala de aula com a frase pronta, porque eles se empolgaram tanto que em casa, eles já preocupavam em fazer essas legendas e, por incrível que pareça, eu tenho alunos até hoje que publicam as fotos nas redes sociais, eu tenho alguns deles e colocam as legendas lá em inglês e me marcam pra ver se dá certo pra eu comentar. enfim, e eu acho isso maravilhoso que significa que de certa forma marcou eles, a vida deles!

Então, quando chegou no estágio três, a minha experiência já foi eh inferior a do dois. Por quê? Por que no minicurso os estudantes que estavam ali eram estudantes que, de fato eh, se colocaram à disposição de participar. é diferente de vocês já ir pra uma sala de aula, né, onde os alunos eles estão ali eh. muitos não queriam estar ali, mas estão porque são obrigados pelos pais enfim, pelo sistema, talvez. Aí isso foi complicado pra mim no início eh entender, que o desinteresse ia acontecer novamente, né. Daquela minha primeira experiência e aí eh. eu comecei a tentar aplicar essa metodologia de que, de ser o professor descolado, só que também não funcionou e aí o número de vinte e cinco alunos inicialmente, começou a cair como era estágio a professora regente, ela me deu total liberdade. Só que os alunos eu acredito que eles eh se sentiam no direito. de não irem pras aulas porque não era a professora regente era um estagiário. Então, quando os alunos começaram a faltar faltar que eu fui vendo o número cada vez menor, eu fiquei desesperado, preocupado o que que eu vou fazer? O que que tá acontecendo? Foi quando me veio a ideia de premiar. Eh, como era uma escola pública, a maioria da turma eram moradores da zona rural. Então eu comecei a pensar: “Poxa, talvez muitos desses alunos às vezes nem tenha uma refeição, a primeira refeição em casa. Então eu vou criar métodos de atraí-los se não for pela pela pelo conteúdo a ser ensinado vai ser por outra coisa; vou puxar pela barriga(rsrs) como dizem” e aí eu comecei a levar eh, bolos, refrigerantes, chocolates pra tentar atraí-los e esse número começou a crescer (rsrsr)de de participantes e outra coisa muito legal é que, além de irem pras aulas, eles participavam. então eu fiz jogos de mímica e ele já falavam nas línguas. em inglês, as palavras em inglês eh.eu comecei a fazer jogo da memória, forca, porque eu percebi que se eu levasse só atividade impressa ou pedisse para eles responderem no livro ou até passasse o conteúdo não era suficiente porque eles ficavam inquietos. Não prestavam atenção, haviam, conversas paralelas. Então eu comecei a perceber que eu precisava criar um. é sempre isso, né. Eu sempre tinha essa necessidade de perceber o clima e trabalhar em cima disso, então eh. o que que eu fazia: eu levava conteúdo tentava de uma forma muito resumida explicar no quadro pra que eu não tomasse muito tempo da aula pra que eu também não deixasse. eles entediados. Eu explicava de uma forma expositiva, resumida e no segundo momento a gente fazia os jogos, né. As atividades interativas e eles adoravam adoravam!, Tanto que algumas aulas eu passava do horário tanto que a outra professora ficava na porta aguardando e eu ainda tava lá terminando de

fazer as dinâmicas porque eles se empolgavam. Eh eu tinha um aluno, eu lembro que no final do do estágio, eu encontrei com alunos que me cobravam, ficavam falando: “Professor, quando é que você vai voltar lá pra poder...” teve uma que. foi muito curioso :Ela era até a líder da turma. Ela chegou pro professor de estágio que tava me acompanhando e aí falou bem assim: “Melhor estagiário que já teve nessa escola!” e eu fiquei superlisonjeado, né?!. Porque apesar de de talvez outras estagiários já terem ouvido isso, mas aquele foi um momento meu. Foi um momento que eu provei que eu consegui dar conta, apesar de todas as. situações que eu tinha passado inicialmente.

E aí agora no estágio quatro e infelizmente veio alguns problemas, né, Enfim, com com a própria universidade que não me permitiram eh, iniciar efetivamente, mas pelos textos que a professora propôs, eh, já já pude perceber que a a ideia é justamente refletir o tipo de professor que nós queremos ser e também a realidade que nós vamos nos deparar e eu achei interessante, porque na verdade o que eu senti falta no curso foi de ter essa percepção do curso logo desde o início querendo ou não, eu percebo que o curso eh, mostra uma escola maquiada, uma escola que seria ideal, mas não.é a que temos na realidade, né. Então nós sabemos que as escolas elas vivem uma realidade com falta de recursos, de equipamentos, de merenda e de estrutura. enfim, e isso é muito preocupante! Porque como a gente aprende durante o curso eh muita coisa na teoria e desperta a nossa sede, né de colocar essa teoria em prática, quando chega no estágio, que a gente percebe que não é nada daquilo, a gente se decepciona, e isso, contribui pra que a gente muitas vezes desista de seguir a carreira docente eh e aí. [..]

No ainda na minha experiência, voltando pra uma experiência de de pesquisa, eu comecei a problematizar sobre essas coisas. Então o currículo do curso, por exemplo, o currículo do curso começou a me inquietar porque eu não tinha as disciplinas de práticas pedagógicas, que eram disciplinas que eu achava necessárias pra me preparar pra sala de aula. Preparar pra lidar com a individualidade de cada sujeito que alí estava e outras coisas me me começaram a surgir pra mim. Eh, por exemplo, eu percebia que nosso foco no curso era muito mais voltado pra pra disciplinas de Laboratório. No sentido de aquisição da língua, do que aprender a ensinar essas essas habilidades e pras disciplinas de Literatura, então as disciplinas Pedagógicas, elas não aconteciam. Elas não tinham eh, não não conseguiam se destacar nas discussões eh do curso, né?!. E eu comecei a problematizar sobre isso Por que não, se trata de um curso de formação de professores? eh e aí o tempo foi passando e eh agora que eu tô na iminência de formar, finalmente veio a proposta de reformulação do currículo do curso que eu fiquei muito feliz com isso! Eh a possibilidade de de ter os futuros estudantes terem contato com as disciplinas de Prática Pedagógica, de Análise do discurso, de literatura eh, infanto-juvenil que eu que eu sentia também uma necessidade muito grande disso, porque cada vez mais a escola estão contratando professores de Língua Inglesa pra a educação pro primário, né?!. E o que falta, na verdade, é preparo desse desses profissionais. Então, que bom que o currículo que há essa essa possibilidade de mudança no currículo e que bom que começaram a dar um um foco maior, pras Práticas Pedagógicas.

Se fosse fazer uma análise do do perfil de professor que eu sou, eu me considero um professor reflexivo porque eh eu consigo pensar a minha prática. Eu o tempo todo faço autoavaliação, né do do meu comportamento. Eh, das minhas práticas em sala de aula, eh porque acho que não é suficiente você só avaliar o aluno. não é suficiente você só olhar os defeitos ou ou do aluno. você precisa também enxergar o porquê que não tá , porquê a coisa não tá acontecendo. A culpa também é do professor, né que não faz essa leitura, né? Então eu acredito que o professor ele precisa fazer essa autoavaliação no sentido de repensar sua metodologia. Hoje eu vejo que a própria universidade trabalha em cima de eh de acabar com o ensino mais tradicional e tentar trazer um ensino mais crítico reflexivo que os mais autônomo, né?!, Que estudantes também tem uma possibilidade de interagir com com o conhecimento com a sua aprendizagem. Eu acho que o professor ele precisa se atualizar nesse sentido. Então, a relevância do estágio pra pra minha formação é que eu vou...vou começar falando um pouco sobre a relevância na vida dos meus colegas, que já não tiveram essa experiência que eu tive que tive a oportunidade de ter eh com a sala de aula antes de dar experiência no estágio. Eu acredito que os colegas que optam por cursar Licenciatura que sabem que vão ser professores, mas que muitas vezes esquecem disso no início do curso, né que às vezes a gente, apesar de tá no curso de informação de professor, esquece que um dia a gente vai pra sala de aula, né?! Foca muito em outras coisas, em pesquisa, em extensão, enfim.

Então eu acho que é uma experiência importante que deveria, inclusive, começar a experiência do estágio deveria começar nos primeiros semestres, pra que essa identidade fosse construída logo no início do curso. Infelizmente, não acontece assim, então os alunos eles vão nós, né?! Nós, alunos. só vamos ter contato com o estágio no quinto semestre, que é o de observação e aí a gente já possui por muita coisa. já viu muita teoria e aí no quinto semestre, quando a gente chega pra observar escola, a gente vê que muita coisa não é como é dito no curso, né?! Eh que a realidade é completamente outra e aí o que fazer sabe?! Então, acredito que é importante a experiência no estágio eh no sentido de garantir ao ao estudante de de Licenciatura, eh ter consciência de que ele está formando pra atuar naquele contexto naquela escola com aquele sujeito, então ele, nós precisamos refletir desde muito cedo no curso sobre o nosso ambiente de trabalho, porque como a realidade da universidade é outra, o comportamento, as relações entre professor e aluno é outra. é mais respeitosa, é mais comunicativa., eu acredito que muitas pessoas confundem. isso, com a prática na escola básica e não é assim, né?! Parece que a gente esquece que a gente também eh eh, estudou né. lá eh na quinta, sexta e tals e que a gente também aprontava e que a gente não queria fazer as atividades, que a gente fazia em cima da hora e aí, quando a gente tá no no contexto de formação de professor, a gente meio, que apaga essa ideia da bagunça do desinteresse e foca numa numa numa utopia de que vamos chegar na escola e vai tá tudo muito bonitinho, que os alunos vão estar sentados nas carteiras, vão fazer as atividades e vão prestar atenção no que você tá explicando e que você vai passar a atividade pra casa e no dia seguinte eles vão trazer respondida. Não!! não é assim que acontece. Infelizmente, gostaria muito, mas isso me faz lembrar até uma uma vez que eu passei uma atividade pra casa, olha aqui erro!! Fazendo atividade pra casa pra uma turma de oitavo ano e eh tinham

vinte e cinco alunos somente duas alunas fizeram atividade de casa que eu passei pra casa e aí como era um atividade que eu prometi avaliar dando nota, eh...eu falei: “Olha, então só elas vão ter a nota que eu atribui e aí os outros começaram a ficar preocupados, né?! Precisavam da nota, enfim, enfim, e aí começaram a perguntar se, poderiam entregar depois no dia seguinte e tals e, eu comecei a perceber que hoje, diferente ou talvez sempre foi assim, e eu só agora eu tô tendo consciência disso, os alunos eles se apegam muito mais a nota do que, de fato aprender o conteúdo. Então eh só fazem as atividades que tiver uma nota. Só fazem a participam das discussões se forem ganhar algo com isso. [..]

Por vezes, eu penso que aqui, na Universidade, também é dessa forma, né?!rsrs Muitos alunos não participam das discussões. Não leem os textos porque acham desinteressantes porque acabam dando atenção a outras coisas mesmo e que tipo de formação que a gente tá tendo né?! que tipo de compromisso com a nossa formação, a gente tá tendo?! Então me preocupa bastante, mas eh, eu procuro pensar que o meu papel deve ser sempre olhar pra mim pra minhas práticas. quem sou eu enquanto professor, Quem sou eu enquanto aluno, né? Quem sou eu Enquanto filho, enfim, enfim, porque isso tudo de certa forma, tá ligado! Se eu tenho uma indisposição com a minha família, isso pode refletir, né?! no meu dia de trabalho que eu não tô bem fisicamente, enfim.

Refletindo meu trabalho, então é importante sim fazer com que eh essa reflexão esteja presente diariamente, né. Então eu levei uma atividade, não deu certo, não funcionou?. Então, preciso pensar numa outra que que funcione pra ele e tem muito isso também; eh. você leva uma atividade tenta aplicar com todas as turmas. só que tem que lembrar que são pessoas diferentes, então em uma turma pode funcionar mais em outra.não! Então é sempre bom e eu lembro que um professor que me disse: “ Rafael você sempre tem que ter uma carta na manga. tem que ter um plano A, B C e o D, o alfabeto inteiro, se for necessário!”, porque às vezes você vai lá aplicar uma atividade aplicar um conteúdo e você percebe que não foi eh. não surtiu efeito e aí você precisa se virar nos trinta. às vezes você preparou um filme para assistir com eles só, que a escola não conta com com material pra isso eh, você preparou uma atividade pra xerocar só que a escola não tem condições de de xerocar a quantidade que você precisa. Então eu comecei a a absorver todos esses conselhos dos meus professores. E também percebendo a minha prática pra me adaptar a realidade da escola. Eu não vou dizer que eu não tento aplicar a teoria. Não vou dizer que a a teoria deve ser descartada descartada. Não vou dizer isso. Eu acho que eh, apesar de de ter bastante trabalho em aplicá-la, eh ainda assim, eu acho que é uma necessidade, né da gente continuar insistindo da gente continuar eh discutindo essas teorias pra avançar no intuito de melhorar cada vez mais o ensino e aprendizagem da língua. Não é fácil! Ser professor não é fácil! Eh todo dia. é um um obstáculo que você tem que enfrentar novo.Eh e a tecnologia ela ela, apesar de ter contribuído contribuído muito, ela se tornou nossa concorrente também, que cada vez mais existem cursos EaD, então eh eh as pessoas elas hoje tem mais noção de que é possível ser autodidata. é possível aprender sozinho, então a a profissão, ela tá sendo um pouco desvalorizada. Então eh, tem muitos profissionais desempregados que tiveram que trabalhar com outras em outras áreas, por falta de oportunidade. Então

eu acredito que eh se a pessoa, ela quer seguir essa carreira, como eu quero, ela precisa se se instrumentalizar de todas as formas. Então eu tento me refazer o tempo todo. Tô na sala de aula me decepcionei aqui, mas amanhã eu sei que eu vou dar uma risada de algo, sabe?! eu vou, vou me alegrar com o progresso de um aluno. Lembro também que eh. Eu ainda era aluno quando eu via os professores falarem assim, Ah se eu conseguir fazer com que um aluno entenda o que eu tô falando o meu trabalho foi feito com sucesso concluído com sucesso. Então eu trago isso pra vida. faz sentido. Se você conseguiu mudar a vida de alguém através do que você tá ali falando, Poxa já valeu a pena!. Então acho que é isso que me motiva cada dia mais .é acordar cedo levantar com disposição, sabe planejar aula. Eh pensar que é professor. Você não consegue deixar sua identidade de professor de lado, né?! Porque até no final de semana você fica o tempo todo naquela coisa do Professor que você já fica pensando, Poxa o que que eu vou fazer durante a semana poderia fazer isso. As vezes você tá assistindo filme e vem a ideia de você fazer uma atividade. Então você é professor, vinte e quatro horas por dia o tempo todo. Cê não deixa de ser professor, Cê, tá na rua passando e algum aluno te encontrar na rua, ele vai te chamar de Professor e isso faz com que você lembre que você é professor. Então essa identidade, Ela ela acontece a medida que você toma consciência disso de que você é um professor e você não se acomoda porque você precisa se refazer o tempo todo, né? Você precisa acompanhar os avanços da sociedade moderna, né. Como eu falei em relação a tecnologia, por exemplo, tem muito professor, tem criam resistência a isso, mas é uma necessidade entende?! Eh os alunos. Eles precisam de de pessoas que tenham esse interesse de se refazer a cada dia que passa pra que a partir da da disso possa mudar a vida do outro dentro da sala de aula, eu acredito que é possível sim fazer com que os estudantes eles se interessem mais pela disciplina que eles enxerguem. que é possível seguir uma carreira profissional na área “Poxa. Eu quero muito ainda não não tive nenhum aluno que chegasse pra mim e falar assim. Ah, eu quero ser professor no futuro, mas quero muito ouvir isso!” Por que eu acho que é muito significativo. Parece um reconhecimento do seu trabalho. Eu quero também ter essa possibilidade porque em outro momento eu já enxerguei os meus professores como super-heróis sabe?! Como pessoas que detêm o conhecimento que nossa que é pra mim é poder sabe?!.

Então, com relação ao material didático é um dilema !! Porque muitos professores preferem trabalhar somente com o livro didático. Eu acho. Que você precisa como eu falei. Eh o tempo todo experimentar. Se você usa um livro didático, Eh tente experimentar uma outra coisa, uma dinâmica, uma atividade impressa., texto de um jornal de uma revista Eh textos Internet, eu acho que é. é você ser versátil e experimentar usar outras coisas que deem possibilidade de mediar essa aprendizagem do aluno com a língua. Então, acredito que Eh é limitado ainda, porque tem assuntos que você não encontra muita muito conteúdo na internet, por exemplo, às vezes livro, ele é muito superficial então eh. é um pouco carente nesse sentido. Acho que o o fundamental mesmo é o professor se dispor a sentar, sabe. e ele mesmo produzir Acho que surtiria efeito no que diz respeito a a metodologia, por exemplo, já que cada professor tem um um jeito de atuar comportamento. Talvez isso refletisse nas suas atividades e surtisse um efeito.

**Retorno: Explique o que você quis dizer com a identidade docente desde o início do curso?**

Então a identidade docente não tá formada após a conclusão do curso, porque é como eu falei o o O professor recém formado ele por mais experiência com estágio ou extra estágio que ele tenha eh ainda não me deu o suporte necessário pra criar essa identidade. Então você pode se enxergar professor, mas você ainda não tem como é que eu posso dizer? Talvez a experiência necessária, porque eu percebo que como eu falei que que a sala de aula, a escola né, Os passos de mudança, o tempo todo eh, você enfrenta desafios a cada dia que passa. Então, talvez você já esteja preparado pra. se deparar com uma porta quebrada com a falta de um recurso de um material e tals, mas você não tá preparado pra lidar com o aluno ao autista, por exemplo, Então essa formação ela é gradativa. Essa formação dessa identidade. Ela ela se dá de forma gradativa. Sabe a cada dia que passa a cada dia que você reflete sobre sua postura, sua prática. Acho que essa formação acontece dessa maneira. Eu não me sinto ainda preparado.cem por cento pra atuar por quê? Por que? Eu acredito que as minhas experiências elas me levaram pra um um lado da graduação que inclusive eu acho que eu citei durante a a entrevista que é essa questão da pesquisa. Ela incentiva muito a pesquisa, então hoje eu tô muito mais voltado nesse sentido e tá funcionando pra mim, porque eu consigo refletir sobre a o contexto de formação de professor, né?!. Eu consigo fazer uma análise problematizar.isso [..]

Mas no que diz respeito à escola, eu ainda tenho muito pouco, sabe construído de relacionamento. Então as minhas experiências foram no terceiro semestre e as minhas experiências de estágio. Então, isso ainda não me dá um total preparo pra atuar. Eh cem por cento, eh da maneira que eu espero que que um que eu e acredito que a maioria que tá na escola rsrs eh que o professor atue. Então eu pretendo.seguir a carreira acadêmica no sentido de me preparar instrumentalizar ainda em cima dessa teorias, né que o tempo todo a gente fica tencionando, tentando entender o porquê de na teoria ser de uma forma e na prática, a gente não conseguir aplicar a teoria. Então eh. eu ainda vejo a necessidade de me instrumentalizar dessa forma pra que eu consiga alcançar finalmente essa capacidade de atuar com com excelência, porém, isso não abre eh.não quer dizer que que eu não não queira e que não vá, eu quero atuar e pretendo atuar, sim, porque só dessa forma, só na prática que eu também vou ter a possibilidade de avançar. Eu preciso criar essa relação com a escola, preciso que haja relação com os alunos eh pra continuar com as pesquisas pra que a partir disso eu consigo assim chegar a a identidade ao perfil de professor que que eu espero, né?!

P:Obrigada pela participação....a entrevista foi muito interessante!

C:por nada!

## RETORNO DE ARCANJO

P: Olá boa tarde, Arcanjo tudo bem? Gostaria de saber se você concordou com tudo que estava transcrito. Se você tem algo a complementar e eu só gostaria de compreender um pouco com relação a primeira parte da entrevista que você descreveu de certa forma, um pouco da sua relação com os professores na Educação básica. Você poderia explicar como era a sua relação com os professores na universidade?

C: Boa tarde, então eu eu me considero muito sortudo porque durante toda a minha vida acadêmica me deparei com professores que foram eh importantes e muito generosos, né. então a minha relação com os professores na Educação Básica quanto no no ensino superior durante a graduação com os meus professores Ahm foi muito eh. Foi muito boa IH. Tu ajudou com que com com meu desenvolvimento, né, eh nas disciplinas, porque eu acredito que, quando a gente tem uma boa relação com o professor, o o peso, né, digamos, assim de da das atividades. Eh das produções, né as cobranças elas meio que caem por terra, então eh, apesar de de de ter sentido toda aquelas emoções, né que que é normal da graduação? Que geralmente as pessoas costumam apontar, né, Ansiedade, angústia, insegurança, apreensão, todos esses sentimentos. Eu eu fui tomado, mas eh dada a minha boa relação com os meus professores. Eh. Eu conseguia dar conta, né, porque ele sempre pensaram em relação a prazos. Sempre foram muito solícitos e abertos ao diálogo, Então, qualquer problema ou dificuldade que que eu enfrentasse eu poderia a qualquer momento. Eu recorri até eles. E eu acredito que foi eh. Eh uma relação que tão sadia a ponto de me me inspirar mais e mais no meio na minha prática, né, Eh. Eu eu vejo outra quando eu tô dando aula. Pego fazendo algum tomando alguma atitude que que os meus professores costumavam tomar ou agindo de forma parecida, né. Eh durante uma explicação a forma de falar pausadamente perguntar se os alunos estão acompanhando. Tentar né. Ter um olhar sensível, né a a a o tempo e as dificuldades de cada um. Então acredito que eh eh essa boa relação aluno professor. Ela é importante, né, principalmente se tratando de um curso. Licenciatura, porque de certa forma os professores eh, inspiram os futuros professores e e e é assim que eu enxergo.

P: Você poderia comentar sobre a percepção da sua formação após a conclusão do do curso relacionando as suas práticas docentes na atualidade.

C:.. Acredito que durante toda a minha formação, eu fui preparado pra atuar numa realidade. Eh um pouco diferente da da realidade. Sabemos que as pesquisas elas existem e elas são feitas com o objetivo de sanar, né Os problemas eh da sociedade em geral, mas eu me deparei com uma realidade. Diferente da das teorias que tive acesso na universidade durante a minha formação, então, por exemplo, eh me deparei com a educação especial, né de na prática diferente do que eu havia aprendido na Então, a necessidade de criar materiais eh específicos para um aluno portador de necessidades especiais, Eh me deparei com a realidade de alunos que não tinham acesso a. Internet Eh não não não possuíam aparelhos de celular e por conta disso, acabavam se sentindo em excluídos, né. Eh, já que é muito comum os professores de inglês oferecerem a possibilidade de usar o Google. Que é uma ferramenta do

smartphones. Eh então a percepção que eu tive foi essa de que é claro. é possível eh se construir, professor, né Eh. Levando em consideração grande parte do que a gente aprende na universidade, mas eu acredito que a prática é o que que nos coloca assim a prova né de de muito daquilo que a gente idealizavam, então eh é muito difícil você. Exemplo. Trazer algumas algumas ideias da teoria, a exemplo do ensino híbrido da gamificação que foram, inclusive eh. eh conteúdos em que eu aprendi durante a a minha. Na Universidade, né, através da da disciplina de estágio Eh e aí a gente percebe que não é tão fácil. Assim tem a questão também estrutura escolar nas muitas escolas. não contam com sala de informática, né. Não contam com muito e quando possuem, não possuem muitos computadores, né subir. Pra todos os alunos eh, então é muito complicado, né. Quando a gente tenta trazer o que a gente aprendeu na universidade, eh pra nossa realidade em sala de aula, levando em consideração tudo isso que eu falei.

Mas é claro que eh não é em vão né Porque eu não não vou olhar pra trás e dizer agora que ah não valeu a pena ou que o curso não é bom. Não nada disso. o curso é ótimo. é claro que sempre tem o que melhorar, né, Mas dentro da da possibilidade, eu eu tive sim uma boa formação, bons professores que se empenhava-se em dar o melhor, né pra pra nossa formação. Não tenho dúvidas disso, mas infelizmente não contamos com sistema educacional preparado pra receber toda essa eh como eu posso dizer essa experiência, né teórica, por exemplo. De utilizar no final do Gamificação, eh, enfim o uso do do das Tics, né Em geral, porque infelizmente muitos alunos ainda frequentam a escola por conta da merenda né Porque não tem o que comer em casa? Muitos alunos frequentam a escola ainda ahm. Perspectiva dos auxílios sociais né que que impedem que você tenha frequência na escola, né? Então é muito triste ter essa percepção. Por que enquanto professor eu me deparo com a necessidade de preparar aulas Eh? E claro, pensar também em outras possibilidades, levando em consideração que aquilo que eu que eu pensei pode não não ser e ficar insuficiente pra determinado contexto pra deitar determinada realidade tão já aconteceu inúmeras vezes de eu chegar na sala de aula eh, tendo uma ideia né de de Com óculos de produtos, eh dos mandar atividade pra casa, né Com a ideia de mandar atividade pra casa e os alunos reagirem mal a isso, né? porque eh. Segundo eles muitos não tinham eh muito material aqui. Isso, inclusive, é grave, né. Quando uma pessoa diz que não tem condições de comprar uma cartolina, Eh não tem sequer condições de juntar. eh embalagem de determinado produto que é muito caro, né. Exemplos achocolatados, né Nescau que custa oito? Nem todo mundo tem acesso a alguns produtos que que geralmente as pessoas utilizam pra ensinar, né. Enfim eh ai me confundi todo. Vou mandar outro.

C:Então entendo que a a minha formação ela foi necessária importante, porque eh me fez ser quem eu sou hoje. Quem eu sou hoje ih e compreender, né a necessidade de de continuar batalhando pra que? Essa essa teoria né que a gente aprende na universidade se torne uma realidade na prática. Então, aos poucos, eu tento inserir um pouco do que eu aprendi na teoria para os meus alunos. Mas eu sei que não é fácil, né. E isso também é muda de acordo com o ambiente que você trabalha. Já trabalhei numa escola, por exemplo, que não não era por nota, né. A avaliação era um conceitos. Então você tinha o eh a construir em construção. Que eram a ideia de de trabalhar o psicológico do aluno de forma positiva, a

modo de que, por exemplo, você não entregasse uma atividade pra ele com a nota zero, né. Eh trabalhei numa escola. Que já mudava a a relação do aluno como professor gera um olhar mais sensível, né, Humanista eh em que não só avaliava o cognitivo. Também levava em consideração a realidade contexto que o aluno estava inserido. Então anota. não era só baseada no no que ele apresentava nas atividades, mas também levando em consideração todo esforço, né de estar presente na escola de Eh participar da aula. Então, eh eh, eu acabei trazendo um pouquinho disso também das minhas experiências no nos estágios, né e e profissionalmente falando pra pra identidade de professor que eu possuo hoje levando. Também eh Eh enquanto ação que que o o professor ele tá em constante construção. Então, apesar de eu ter toda toda essa eh bagagem, digamos, assim, eu acredito que eu ainda tô eh caminhando, né, buscando novas possibilidades. Procurando me refazer a cada a cada dia.

## Apêndice B – Entrevista com Número Dois

**P:** Pesquisadora      **C:** Colaborador

**P:** Boa tarde!

A partir da leitura do TCLE, vamos dar início à entrevista. Queria começar perguntando como você gostaria de ser identificado na pesquisa?.E, em seguida, fale sobre você! Fique à vontade!

**C:** ok!

Ehhh...eu sou o entrevistado número dois e eu tô formando já, nesse semestre. Eh, no curso de inglês e, vou ser professor, rsrsrs! Bom, a minha experiência com escola é, sempre foi normal! Nada muito diferente do de costume! Ehh, e eu sempre tive consciência também do papel da escola na minha vida! Eu não venho de família rica, eu..na verdade já passei por muita dificuldade, eh.. nunca passei fome e nem nada disso, mas também nunca tive luxo! Então, eu sempre sempre coloquei na minha cabeça, eu sempre tive essa noção, de que a Escola é o divisor de águas mesmo, pra quem quer alguma coisa! Por que se você não vai pelo caminho errado, que é ganhar o dinheiro fácil ou, coisas contra a lei, você tem que batalhar e, só vem através de qualificação e estudo.

Ehhh, bom eu venho de escola particular. Eu fiz o ensino primário e o Ensino Fundamental um e dois em escola particular, depois , que eu fui para a escola pública. Na escola particular, era uma escola particular, mas de bairro , e , eu não tenho muito contato. Eu vir a ter contato com escola pública no fundamental um e dois já na Universidade, eh...ensinando e no estágio. E, a minha convivência na escola particular sempre foi muito ok, muito legal. Eu tinha diversas aulas a mais do que os alunos de escola pública e acho que isso me ajudou bastante quando fui pra ensino fundamental, pra Ensino Médio.

EEEE...bom, eu não era muito de brincar! Eu sempre gostei muito de ler, minha companhia sempre foram os livros. Ehhh...então, sempre li bastante e, tinha notas, ok! Eh, admirava muito os professores, outros, nem tanto! Eh, na escola e assim, confesso que eu nunca quis muito, nunca quis ser professor, sabe?!A gente nunca pensa em ser professor, a princípio!, quando, quando a gente tá estudando, né?!Eh, me lembro que só no terceiro ano do Ensino Médio eu...falei assim: “não vou fazer vestibular pra... ser professor!”, o que é bem curioso isso! Mas, deixa eu terminar de falar sobre o Ensino Fundamental e, a gente já passa pra essa parte! E é isso...eu não tenho muita coisa pra falar sobre, o Ensino Fundamental 1 e 2 , porque é basicamente a mesma coisa sempre: você estuda, você...almeja chegar no Ensino Médio e quando você chega: nossa, ufa! que bom né, que cheguei, mas às vezes, você quer voltar, né?! Porque evoluir, dá um pouco de medo! Eh...assim: acho que a coisa mais marcante, que aconteceu no meu Ensino Fundamental foi o meu pai ter ficado doente! Eu era sexta série, eu tinha acho que, sei lá, em 2006, eu tinha 13 anos e, ele teve câncer e aí, a minha mãe precisou ir com ele para Salvador.Ehh...eles ficaram lá uns três meses, e aí, eu fiquei morando com uma tia minha, que ela ia pra minha casa, eu ia pra casa dela e, tudo mais.

E isso, me impactou bastante!! Eh...foi quando as minhas notas começaram a diminuir, mas também não diminuíram tanto! Eh...mas os professores foram muito, muito acolhedores e, eh...me olhavam de perto e, sempre foram muito legais comigo. Eu acabei passando por essa fase, ele ficou ok depois e...bom, tudo nos conformes! Bom, sobre o Ensino Médio, eu acabei-me apaixonando pelo Ensino Médio, acho que foram os melhores anos da minha vida, de verdade! E, eu conheci muita gente legal, conheci muitos professores legais e eu comecei a admirar esses professores e aí, eu falei: “poxa, não eles têm uma relação tão boa com os alunos e, acho que quero ser professor!” Só que nessa época, eu gostava de inglês porque eu via muitas séries, filmes e tudo mais e, ia pra, pro curso de inglês. E, e, eu fazia inglês numa

escola específica de inglês e aí, eu, mas também nunca pensei né?!em trabalhar com isso, em sala de aula e tudo mais! Eu entrei mesmo para entender minhas músicas e os filmes! Hã, e aí eu gostava muito de matemática, pasmem! Eh...hã hã .eu entrei aqui na Uneb para matemática em 2012, 2013, eu não lembro exatamente o ano. Eu formei em 2011, entrei em 2012, na Uneb. pra matemática.

Aí, vi que não era aquela coisa que eu pensei que seria né?!porque nos livros a gente sempre vê, olha, esse probleminha aqui que legal, vou resolver! Mas, não aqui é muito diferente. Aí, eu pensei: “acho que não é isso que quero pra minha vida não, viu!” Aí, acabou que eu fiz quatro semestres e, em 2014, final de 2014 pra 2015, eu fiz o vestibular pra Letras e, entrei pra Inglês em 2015. Eh, já me identifiquei de cara, porque já era uma área que eu trabalhava como, eu trabalhei como tradutor em um site antes, e eu falei : “ não, vou entrar pra conhecer mais e entender mais isso! E gostava muito de Linguística, o que mudou também com o tempo. Vou falar um pouco mais depois e enfim, comecei, acabei pegando uma greve que me desanimou bastante, de três meses, aí eu falei: “não, mas eu não vou desistir, já desisti de matemática, não vou desistir de inglês também!”

Aí continuei, voltou e, gostei muito, comecei a pegar gosto! Claro, que existem sempre algumas coisas que se você pudesse ajustar você ajustaria. Eh...algumas disciplinas e tudo o mais. No meu caso, eh... eu passei a a não querer tanto as disciplinas de educação. Por que como eu disse, eu admirava os professores e tal. Só que nunca foi um sonho. Comecei a admirar e querer ser também, mas aí quando começa a entender o universo dos professores e que trabalham muito e que são mal remunerados, não tão respeitados assim, infelizmente, você acaba pensando: “poxa, será que é isso mesmo que eu quero pra minha vida?!” E aí, foi passando o tempo e, fui me apaixonando pela área Literária. E aí, fui me envolvendo em pesquisas, porque a Universidade, eh, eh, a Uneb tem essa esse lado bom, esse lado positivo que é :se você correr atrás você consegue pesquisa, você consegue um professor que acolha você e inicie você nessa, nessa área! Nesse, nesse patamar, nesse campo!

E aí, acabei gostando muito e sempre tento trazer um pouco de Literatura pras minhas aulas, quando eu dou aula. Ehh, claro que isso é um processo que eu ainda tô aprendendo , mas eu já me vejo fazendo isso e gosto dos resultados e, os alunos acabam gostando também! Ehh...bom, meu contato com a sala de aula foi bom (tom de voz um pouco duvidoso), sabe, o primeiro contato, claro que a gente sempre fica nervoso. Euu, não esperei o estágio porque eu precisava me manter na Universidade, então, eu fui procurar emprego antes, ehh e consegui trabalhar numa escola particular, e os alunos eram ok, os alunos eram legais, se interessavam. Claro que, eles infelizmente, não dão tanta importância pra inglês como dão pra matemática ou português, por exemplo. Inglês é sempre em último lugar, ou algo legal, ou algo que é pra distrair, sabe?! Não algo, que ele achem que efetivamente vão precisar pra o seu currículo. E, eh...sempre me dei bem com os meus alunos, “a gente” tem uma relação legal, sempre tento levar coisas novas, mas isso demanda tempo, que nem sempre “ a gente” tem porque , às vezes “a gente” tem uma reposição de aula, tem aula o dia inteiro, a tarde inteira, e isso cansa muito porque quando você chega em casa, você não tem só isso pra fazer, sabe?! Você tem suas coisas pessoais, tem coisas acadêmicas pra fazer, tem que preparar aula, tem que fazer tanta coisa, que você não tem eh, eh, você acaba ficando indisposto, pra levar inovação, pra levar alguma coisa nova pra dentro da sala de aula. Eee, eh basicamente, isso! Eh...aí iniciaram-se os estágios e foi o meu primeiro contato com a escola pública, de fato! Eu já vi que a coisa era um pouco diferente, né?!Salas mais lotadas, muito mais lotadas, mais barulhentas (tom de riso). Não tem tantos recursos assim, em relação às escolas particulares. e, aí dificulta ainda mais, o ofício, né?!Você não consegue levar aquilo que você quer e principalmente, enquanto você é estudante, enquanto, você tá no estágio. Por que você tem que tirar sua xerox, você tem imagina tirar, um estudante que não tem dinheiro tirar 50(cinquenta) xerox pra uma sala que tem 45, 46 alunos. É muito complicado! Mas, ainda assim, você quer dar o seu melhor! Não somente, porque é uma coisa obrigatória para você formar, mas porque você de fato quer fazer o seu melhor! Eu elo menos, sou assim! E, então, esse foi o meu primeiro contato. Na Universidade foi o meu primeiro contato com a escola pública enquanto, professor. E, eh...gostei, também! Ehh...desse contato, os alunos são legais e, você nota que eles querem sair daquela grande, eh...daquela grande máxima, que eles sempre falam:

“ah, a gente só sabe o verbo *to be*!” E, você anseia apresentar coisas novas pra eles, e tudo mais e eles também, querem isso!

Eh, o que eu noto, é que a nossa geração de professores, os que estão formando agora, têm uma grande vontade de levar coisas novas e os alunos também querem isso! E eu nem culpo na verdade, eh...esse ciclo, essa repetição, essa mesmice, que eles tanto se queixam na sala de aula, eu nem culpo os professores que estão lá por que, eh...quando você fala em Estágio, você pensa: “Ah, eu tô pegando uma turma, de com 50 alunos, vamos lá, 40 ou 50 alunos, já é muito complicado! Então, imagine aquele professor que já tá há 25 anos pegando dez turmas com 25, 30, 40 alunos! Então, eh...é impossível que esse profissional chegue no final da semana, com o sorriso no rosto; levando coisa nova sempre! E, eu acho muito complicado, mas isso é uma questão que envolve política principalmente, eh...eu acho muito complicado, o ser Professor – Você gosta, você pode até amar, mas isso vai, a sobrecarga, acaba tirando todo o seu ânimo, pra exercer a função!”

Então, ainda sobre essa questão da sala de aula, na Universidade, “a gente” tem sim disciplinas, que tratam disso! A gente passa por NEI que traz um pouco, deveria, trazer mais essa interdisciplinaridade, mas não traz. Eh...sobre, com outras disciplinas que nos abarquem, nê?! Que nos deem uma base, pra poder chegar mais preparado pra sala de aula. Tudo bem, eu até entendo que você aprender a dar aula dando aula, mas existe uma discrepância muito grande, entre os textos e a realidade! Por que a, às vezes, o professor aqui da Uneb chega, entrega um texto bem bonitinho pra gente, de uma pesquisa ou, de sei lá o quê, de teoria, mas que na prática, você pensa: “gente, quando que isso vai acontecer? sabe ainda tô esperando aquela teoria se concretizar aqui na prática” porque, a escola é extremamente diferente! E talvez, essa essa discrepância, fosse aplacada se, eh... investissem mais, pedissem mais aos alunos, que fossem sinceros e reais, em relação a aquilo que eles veem em seus relatórios e tudo mais. Eh...porque não é muito o que acontece! Eu me lembro, no estágio, um dos componentes de estágio que eu fiz, eu queria muito falar da realidade da escola, que eu estagiei, mas eu não pude! Não que eu coagido a não falar, mas eu fui aconselhado e, pra bom entendedor, meias palavras(rsrs) bastam ! Eh...que eu não deveria falar só o lado negativo, mas que eu poderia falar do lado negativo, trazendo o lado positivo, por exemplo: “*Eh...as cadeiras estão, não são de tão boa qualidade, mas tem cadeira, sabe?! Tudo bem, a gente sabe que tem cadeira porque ninguém estuda em pé, mas assim, eh...a gente precisa falar disso! Por que os outros alunos que vão pegar estágio, eles vão achando uma coisa, que na verdade, não é bem assim!*”

Eu gostaria de ter sido avisado, sabe?! De muitas coisas que eu vi e tudo mais por que assim, eu tive que aprender, eu tive que ficar chocado e, guardar aquele choque pra mim, sabe?! Por que eu não podia demonstrar pros meus alunos, que eu tava chocado com determinadas situações, com coisas que eu via na escola, na secretaria da escola etc. e tal, mas eh...você tem que aprender você tem que ter jogo de cintura para fazer isso! Penso, que eh...essa coisa que os professores têm de sempre “maquiar”, sabe?! Eh...bom, é pelo menos, é a minha experiência até agora, eh...de maquiar a realidade da escola acaba prejudicando um pouco. Então, penso, vejo que a solução talvez fosse, eh...pedir pros próprios alunos escrevessem de maneira mais clara e objetiva claro, que gente não vai deturpar a escola, nem tudo é ruim, de fato! E a gente tá utilizando aquele espaço, a gente sabe como ele é, então, não cabe ficar falando só mal!! Tem suas qualidades, que são muito boas, pelo menos, a gente ainda tem escola(rsrsrs), que é um grande privilégio em tempos atuais. Mas assim, ser real, até porque quando você identifica o problema e você expõe o problema, você sabe que ele existe claro, você já tá demonstrando e você consegue buscar uma solução pra esse problema! Mas se você não expõe, deixa ele pra trás, vai ficar ali, perpetuamente!

Eh...bom, a minha experiência com a escola é essa, em relação à Universidade penso que ela deveria ser mais clara e, em relação à Universidade penso que ela prepare a meios termos, o estudante a de fato, ser um professor! É claro, que eh...a gente não fantasia sair daqui sabendo tudo ou, imaginando que vai ser fácil, isso não! Mas ter um choque com a realidade seria bom! E que os professores deveriam ou poderiam nos dar esse choque porque a gente acaba no final das contas, tendo isso no dia de ir pra escola,

de fato! E isso não é muito legal! Então, eu penso assim que a sala de aula, é algo muito livre, na Universidade é algo muito livre então, se a gente não vai falar disso dentro da sala de aula com o nosso professor, com que é que a gente vai falar, sabe?! Com outros alunos que tem o mesmo pensamento que a gente, que pode ser tanto negativo quanto, tão negativo quanto ou, até mais, sabe?! Então, busco e sinto falta dessa experiência que o professor tem por estar a tanto tempo, no estágio, eh...indo visitar os alunos e, acaba não tendo!

Oh, por falar nisso, sobre as observações de estágio, eu acho que deveriam ser até mais regulares, mais frequentes porque muitas vezes, quando a gente vai pra escola, eh...a gente até brinca né?!, a minha turma tem uma piadinha interna, interna que eu tô falando (rsrsr) que os professores da escola acabam tirando férias, porque deixa o estagiário lá e, some! E assim, como né?! Ele deveria estar ali perto, a gente assume a sala de aula, mas a gente precisa dessa experiência do professor da escola, pra poder conduzir aquela turma, eh...aprender talvez até a ter pulso firme com aquela turma! Por que é algo novo pra gente e, acaba não acontecendo! O professor de estágio, os professores de estágios de observação, eh...de regência, acaba tendo que se dividir em vários pra poder visitar cada aluno que está ali, assumindo aquela turma e, nem sempre dá tempo ou dá conta! Eh...é algo a se pensar também! E, muita gente inclusive, acaba se sentindo não confortável com a presença desse professor. Eu não ligo, não! Na verdade, eu gosto! Eh...de receber os toques, de receber; oh, foi bom, mas você poderia fazer assim, assim, assado! Eu não tenho medo de crítica eh...e acho que elas são boas mesmo, pra gente poder crescer, pra gente poder eh, eh aprender direito, a trilhar aquele caminho.

E basicamente, isso! Em relação a minha visão de estágio, a minha visão de escola e o ser professor. Eh...só reafirmando o que eu disse: a gente sai meio preparado pra ser professor porque existe, existe a questão da prática que a gente precisa, claro! Mas também, a contrapartida da Universidade que acaba não dando, não tendo eh...a gente pega estágio por exemplo, a partir do quinto semestre. Do quinto ao oitavo e, sabe?! Deveria ser de antes, porque a gente precisa se manter na Universidade, como eu mesmo, e comecei; assim que eu iniciei o curso, eu já comecei a dar aula. Então, eu tive que aprender no “cru”, sabe?! Cheguei no quinto semestre, sexto semestre, eu acho ou sétimo? Eh.. no sétimo semestre, eh...e fui aprender a fazer um plano de aula porque eu sempre fiz da maneira mais tosca possível, eu achando que tava ótimo porque, ninguém nunca me ensinô! Então, se a Universidade sabe porque, os professores sabem que os alunos começam a dar aula desde o primeiro semestre, sabe?! Por que não ensinar logo?! Por que não trazer esse estágio pra antes? Nem que seja uma observação, você fica observando, você fica, sabe?! É incômodo? Claro que é, o aluno precisa sair da Uneb, pra poder ir pra escola e tudo mais, mas se faz necessário porque afinal de contas, estamos estudando Licenciatura, a gente vai ser professor, né?! Ou, mesmo que não queira ser professor vai passar por essa fase obrigatoriamente, então, o mínimo que tem que saber, é fazer! E... é isso!

**P:** Ok, obrigada!

**C:** Por nada!

## **RETORNO DE NÚMERO DOIS**

**P:** Número dois, tudo bem? Eh. Eu gostaria de saber se você concorda com tudo que foi transcrito nessa entrevista nessa primeira fase de entrevista?. Você tem algo a acrescentar?

**C:** Sim, eu concordo com a parte transcrita da entrevista.

P: Gostaria de falar que você explicasse sobre a mudança de gosto pela linguística durante o curso. Inicialmente, você gostava muito da linguística pra mim. não ficou muito claro na parte de qual momento você deixou de gostar. Se você quiser falar um pouquinho melhor sobre isso.

C: e sobre os questionamentos. Eh bom a minha mudança em relação a Lei de linguística para literatura. Eh se deu ao longo do curso, mesmo principalmente em relação quando eu entrei na na iniciação científica. Eh as minhas duas iniciações científicas foram voltadas pra área literária. Eu caí de paraquedas Eh na primeira na segunda. foi por gostar mesmo e ao passo que eu ia lendo a teoria literária, eu ia me apaixonando cada vez mais, então em relação a linguística. eu. Confesso que talvez eh eh por não buscar, mas eu nunca ouvi ouvir muitas pesquisas voltadas a essa área no meu curso, no Campus dois de inglês. Então, quando você não rega vai morrendo, né Eh, eu não participei de nenhum. De nenhuma pesquisa voltada pra área da linguística, só de literatura e acabei me descobrindo nessa área, eh. pode ser que depois mais à frente eu faça. Eu participo de algum projeto de linguística e goste eh, mas mas por enquanto pretendo seguir e continua seguindo essa área literária, Eh. E é isso essa transposição de de gostar ou ou de embarcar na área de de num viés de pesquisa. Nesse caso literário, se deu justamente pelas oportunidades que foram abertas pra mim eh nesse campo foram mais voltadas pra área literária, então. Eu abracei e gostei.

P: Bem, Você fala sobre a sua relação com os professores na época da escolarização. Comente um pouco como era a sua relação com os professores da Universidade.

Quanto a minha relação com os professores da Universidade Ahm, sempre tive uma boa relação com eles. Logicamente tinha uns que eu era mais achegado e outros não tanto assim. Entretanto, sempre me lembrei que sempre mantinha em mente que eles estavam ali como profissional. Eu, como aluno certo como um um um público alvo do seu serviço que é ensinar vender sua aula. Então claro que fora da universidade poderíamos ter sim um um contato diferente do profissional no de ter termos amizade, um outro, um outro vínculo de amizade, mas dentro da universidade sempre tentei eh manter isso bem em mente e bem claro. Sempre gostei das aulas. Absorvia o que tinha pra absorver o que não. Eu não achava tão legal depois falava com o professor, se fosse o caso, eu tentava esquecer e assim eu eu segui durante toda a minha graduação.

P: Outro recorte que me pediu, né que deixou pensativa reflexiva. Eh compreender um pouco mais quando você fita que você fala sobre as observações de estágio e aí você comenta. Uma piada interna que a sua turma tem de que os professores tiram férias. Nesse caso, você está fazendo uma crítica ou uma reflexão ao professor da universidade ou ao professor da escola ou aos dois juntos? Se possível, comente mais sobre isso.

C: Eh bom em relação a a a questão da piada interna, né de que os professores tiram férias bom os professores. A minha fala foi voltada ao professor da Escola Básica mesmo, Professor regente nos meus estágios, praticamente nenhuma das vezes a professora eh nos dois estágios, todos os estágios, na verdade, as professoras os regentes eram professoras. Elas não estavam né?. Eu ficava sozinho em sala de aula. Eu acho que de fato a sala de aula e poucas vezes elas apareciam. Então a minha isso era recorrente. Acontecia com outros membros da minha turma. também não era só comigo, então a gente até brincava. Daí veio essa piada, né? Aquela elas tiram férias quanto aos professores de estágio da Uneb, não não tenho do que me queixar. Não lógico nenhum. é perfeito, nenhum. foi perfeito e não se busca isso, mas estavam presentes quando a gente precisava quando eu precisava pelo menos.

P: Com a conclusão do curso, comente a sua percepção do curso se, possível.

C: A formação de modo geral foi muito boa. Eh me deu aspectos de de teorias e de de Embasamentos Teóricos, mesmo que eu só percebi quando acabei me envolvendo com uma outra instituição de Superior. Eu eu me especializei. Fiz uma especialização e eu me deparar com um conteúdo. Eu percebi que eu já tinha visto praticamente tudo aquilo na minha graduação. Então eu eu parei pra pra refletir que a minha graduação me deu, sim, uma boa base pra seguir. Da pesquisa bom em relação ao ao fazer docente, Eh, creio eu que esse fazer e esse saberes docentes você vai adquirindo com a prática durante a sua jornada certo, então é um um. Uma obra que vai estar sempre inacabada, mas que vai progredindo sempre eh. tem sido OK. Tenho aprendido muito com as minhas práticas em sala de aula e fora dela, também eh e assim. Trazendo né, Levando comigo carregando comigo todo o aparato que eu tive durante a minha formação e durante os estágios, ainda que com falhas, a gente vai ajustando isso na sala de aula, né no no processo contínuo de formação que tenham.

P: Obrigada, Número dois pela contribuição mais uma vez! Avisarei o dia da defesa.

C: Ok!

## Apêndice C – Entrevista com Maria

**P:** Pesquisadora    **C:** Colaboradora

**P:**Boa tarde!

Após, ter lido o TCLE, ter concordado em participar da pesquisa, assinado o documento gostaria de saber por qual nome fictício você gostaria de ser identificada na pesquisa e, depois, eu gostaria de saber sobre você. Fique à vontade!

**C:** Meu nome é Maria, eh.. e comecei...desculpe; rsrs! Eeu, minha vida escolar, algumas partes eu lembro muito pouco, mas uhhh, o pouco que eu lembro, foi que inicialmente, foi muito difícil, no ensino fundamental. Por conta que era, eu estudei em escola pública; todos os anos! Ahnnn, tanto Ensino Médio quanto fundamental, eee, o ensino fundamental, como eu disse anteriormente, não era uhh, extremamente valorizado, na verdade! Eu não gostava de certas matérias, de certos tipos de, de professores, por questões de pressões psicológicas. Então, eu passei por uma fase muito complicada com relação a isso!

E passei, com isso, com tudo, eu lia em casa, preferia estudar em casa outras coisas, completamente, diferentes do que realmente a escola. A escola passou a ser literalmente, uma obrigação para mim, no ensino fundamental. Então, isso me atrapalhou bastante, atrapalhou meu rendimento. Ehhhh, perdi de ano algumas vezes, por conta disso e por outros problemas familiares também. Tudo foi meio que incluído eee, teve um ano também foi , não me lembro se foi na quinta ou sexta série que eu perdi de ano, pelo, eu estudava em escola de freira, aqui na Bahia. Então, era só de meninas eee, foi pior ainda, rsrsrs!

Por que, o ensino religioso, por exemplo, ele era muito, muito forte e eu mesmo sendo cri, uma criança, quinta série eu era criança ainda, eu não compreenda muito, eu não aceitava algumas regras, alguns tipos de regras, né?!E isso também, influenciou no meu desempenho escolar. Uhhh, e sobre a matéria de inglês; especificamente, mesmo, ehhh..por incrível que pareça eu só consigo lembrar de uma professora de inglês, que foi dessa escola de freira. Não consigo lembrar das outras exatamente, lembro de assuntos e das metodologias. Mas das professoras e dos professores em si, não consigo lembrar, nem nome nem nada!

Ehhh, eee...o inglês se tornou algo, uma matéria melhor para mim, menos ruim na verdade. Até porque, a professora, ela era nova. Não sei se foi isso que interferiu, mas ela tinha acabado de se formar. Então, ehh...praticamente, eu fui uma das primeiras alunas literalmente, dela. E acho que isso facilitou um pouco uhhh...eee, enfim, foi o único momento que eu lembre realmente, da matéria. E, no Ensino Médio, eu, como eu não lembro tão bem, além dos outros professores de inglês, eu não lembro também de outras matérias, mas eu sei das disciplinas e sempre foi as que eu mais gostava e incluía inglês, português eram e são para mim ainda, né?! as melhores matérias que, enfim por toda a trajetória escolar, foram as que eu mais gostei!

E falando quando eu me formei, eu pen sempre pensei em fazer ou psicologia ou ser professora então, ou de inglês ou de português né?!, enfim. Eu brincava sozinha dizendo que era professora pintava tudo, essas coisas né?! Fazia prova e, tudo! E aí, uhh...quando fui crescendo, fui meio que esquecendo, deixando de lado isso eh, pela influência eh, da sociedade com relação ahh...meio que uma obrigação que você tem de se formar em algo que dê dinheiro. Então, eu meio que fui influenciada dessa maneira, ehh...eee..acabei fazendo, fiz direito. Fui fazer faculdade de direito. Eu cursei dois anos e meio e, não aguentava mais .Não gostei, na verdade, desde o início né?!, como eu fui influenciada

inconscientemente, mesmo! Ehhh, eu tentei, fiz de tudo pra continuar no curso, mas não era o que eu queria, não era (...) nome verdadeiro da colaboradora. Eu comecei a perceber que não era eu. Não era o que eu queria realmente fazer e, enxerguei de todos os ângulos possíveis pra vê se eu poderia reverter ...e, aí eu fiz, não; vou cancelar e aí pronto e não quero nem saber. E fico muito feliz por isso, na verdade!

Então, depois disso uhh...eu voltei pra a minha cidade natal, eee pensei em fazer Uneb. Primeiro, por ser público esse era meu pensamento. E, meu pensamento de, eu meio que relembrei o que eu queria ser! Né?!, disse: peraê deixa eu pensar, quando eu era criança eu pensava o quê?! Por que eu meio, eu achei que me perdi sabe, naquilo tudo né?!, nas pessoas, em geral e.. pensei em fazer Letras com Inglês, porque é o que eu mais me identifico. Realmente, é o que eu mais gosto, pretendo , uh...ir embora do país, aquele sonho de morar em outros lugares, de ser professora em outros lugares, né?! E de ser escritora em outros lugares, não, no Brasil. Ehh, e com então, passei e, inicialmente, me senti um pouco, me senti feliz, fiquei muito feliz no primeiro semestre, com exceção de de, umas frustrações que eu tive., uhh...com alguns docentes. Ehhh...mas eu tentei, na matéria que eu mais gostava, inclusive. Acho que foi mais frustrante ainda, mas depois eu comecei a pensar vou tentar, já que eu tentei em direito vou tentar em Letras, né?!ehh...mais uma vez, vou tentar.

Eee, eu tive épocas de altos e baixos, né?!com relação a isso, eee..quando eu comecei o estágio 1(um), como eu nunca tinha entrado em sala de aula como professora, eu senti um impacto muito grande! Mesmo sendo, mesmo sendo projeto, mesmo sendo a coisa mais simples do que é o primeiro, estágio um ;eu senti muito aaah, como é que eu posso falar ... (silêncio) ... eu me vi na verdade, eh.. em alguns alunos.Uhh..dos meus alunos, né?!Então, eu comecei a perceber , o que , o porque que eles eram tão, uhhh, por que que eles eram tão ...por que que a gente não tinha a atenção deles, na verdade. Por que que , Poxa, eu falava eu tô aqui na frente, ensinando, eu tô sendo tão legal, e, mas mesmo assim, eu não tô conseguindo chamar a atenção deles.com deveria, sabe?! E eu não quero impor nada, eu não quero hierarquia literalmente, aqui em sala de aula. Eu não sou disso, sabe?!Eu não sou com alguns professores que passaram por minha vida, ehhh, eu quero ser totalmente, diferente disso! Então, comecei a ter várias reflexões sobre isso ee, no estágio 2(dois), a mesma coisa, né?!Nos outros estágios, enfim, que eu passei ehhh, foi muito doloroso. E, o que mais piorou, na verdade, ehh, ou melhorou a minha reflexão né, não sei bem adjetivar isso, foi, foram uhh, os descasos dos docentes da escola. Me limitaram muito, limitaram muito os estudantes, falar de mim na verdade, né?!Me limitaram!!Ehh, Coisas perceptíveis aos alunos, ehh, que por exemplo, tinha um aluno que não falava, que não levantava a cabeça, não levantava ehh, mau escrevia e, eu via que aquele aluno tinha algum problema, alguma coisa, seja pessoal, seja, não sei, mas que tinha algo diferente nele e, questionei a professora. E, isso mexeu muito comigo, por isso, que eu tô especificando esse caso! Por que eu tentava conversar com esse aluno e, ele não conseguia falar. Ele só balançava a cabeça, tal. E, quando eu perguntei, a professora simplesmente, ela disse: *“não, ele é assim mesmo, quietinho!, Não tem problema, não! Deixa ele lá, deve ser algum problema e, ele é quietinho assim mesmo, gosta de ficar na dele, só é passar atividade que ele faz, quando ele faz”*. Meio que, isso me incomodou! E quando eu apliquei a prova, ehh, esse mesmo aluno, quando eu coloquei o nome né?! Tem o nome, componente etc. etc., ele colocou o nome dele e o sobrenome lixo. E é uma coisa que eu nunca mais vou esquecer na minha vida. Então, eu(rsrs, me arrepiei toda, desculpe!, hehehe), então, eu me preocupei com esse menino, mas eu me senti totalmente, incapaz de fazer , “oh, meu Deus, eu sou uma estagiária, ninguém vai escutar uma estagiária, os professores, infelizmente, não tem essa empatia, esse cuidado mais porque perderam a paciência- Ah, porque eu já tô aqui há muitos anos e, você não sabe como é eu já escutei isso de alguns professores, você vai saber um dia e, tal!”.

Então, isso me fez ter mais vontade ainda de, seguir a carreira docente e, eu tirei absolutamente, da minha cabeça a vontade de ir pra fora do Brasil. E, ehhh, meu desejo, meu sonho agora, de verdade, é continuar na Bahia, no máximo, no Nordeste, não sair do Nordeste né?!, por conta do processo educacional que é muito complicado, a gente sabe disso! E, de novo, rsrs, de novo o meu planejamento é esse. Só que ao mesmo tempo, eu não me sinto totalmente preparada! A Universidade, não, eu sinto

falta de algumas coisas, uhh, algumas matérias, algumas disciplinas, que poderiam, que deveriam estar, né?!Ehh, por questões pedagógicas, uhhh, porque a gente, ehh, o professor tem cem por cento o lado pedagógico, né, pra mim tem que ser cem por cento! E, nas disciplinas da Universidade, eu não encontrei nenhuma disciplina que tenha especificado. Então, com as dificuldades que eu tive, com relação a lidar com os alunos, com o déficit de alguns alunos também, que eu tive aluno também com déficit de atenção, por exemplo, com outras coisas né, que acontecem com cada um, e como lidar, com as especificidades de sala de aula, ehhh, eu tive e ainda tenho. Então, isso me dá, ao mesmo tempo que eu tenho um sonho, uma vontade, realmente, de fazer algo por eles e por mim também, ehh..eu não me sinto cem por cento preparada!

Ehh, fizeram até a gente, eu tentei, eu fiz uma tentativa de pegar uma matéria de um outro curso que tem haver com práticas pedagógicas. tal e tal, infelizmente, foi indeferido, então, eu tive que buscarrrr, na internet. Ler livros, essas coisas, mas pra mim, (nome real da colaboradora), pra mim não é suficiente! Eh, então, eu acredito que a Universidade deveria ter componentes pedagógicos, componentes que se preocupam muito com, não apenas, com o ensinar os alunos, não apenas, passar conteúdo para os alunos, mas que eles ehh, tenham disciplinas também, que envolvam o aluno, entende?!Não apenas, o geral e sim, aprender a lidar com os específicos, uhhh, então, é o que eu tô tentando buscar ainda e, é talvez, por isso estágio seja, pra mim, uma matéria, uma das matérias mais complicadas, uhh, que me da mais medo, que me dá mais ansiedade, enfim, que mexe muito comigo! Ehh, eu tenho muita dificuldade com essa matéria, por isso! Ehh, eu não gosto, eu não sei lidar com limites extremos, sabe?!Por que tentando fazer algo melhor, mas a gente não pode fazer infelizmente, a ética entra também, a gente não pode infelizmente falar sobre alguns docentes, sobre, sobre alguns problemas que acontecem dentro de determinada escola, que também não é só o aluno é o professor, é a escola em geral. Então a gente não pode infelizmente, ehh, por exemplo, escrever no projeto final. Não é projeto, eu esqueci o nome(pausa), no relatório. Não pode escrever cem por cento tudo, mas a gente sente esse cem por cento! Então, é outra dificuldade que eu tenho de, tentar ser o mais ética possível! Então, isso me traz muita frustração, né?!Mais assim, ao mesmo tempo me traz mais vontade de continuar sabe?! Então, acho que é isso!!

P: Ok, muito obrigada!

C:Por nada!

## RETORNO DE MARIA

P: Olá boa tarde, Maria Tudo bem. Já podemos começar a conversar. Você leu a entrevista?

C: Olá boa tarde. Tudo bem e você como vai? Por aqui ótimo até melhor mesmo Então eu li Sim! Eh pro final. Eh revive né?. Entrevista. Eh muitas lembranças do que do que eu falei. Eh, então eh me fez refletir em outras coisas aqui, mas foi legal e foi tudo certinho porque você escreveu transcreveu!

P:Como você comentou que estava relembrando situações, há alguma lembrança que tenha vindo ou alguma informação que você acha que pode ter faltado?

C:Agora, como professora atuante, mesmo né formada e atuante na área, eh mesmo que em pouco tempo de que foi feita a entrevista, né. Eu sinto uma diferença em algumas coisas assim, na verdade. não seja. não vou falar que seja diferença, mas sim, não não são diferentes. Eh são complementação, tá eh. Com relação à formação, eu confirmo Tô. reafirmo o que eu disse na entrevista com elas são a nossa formação

de professor na Uneb, né. Eu sinto? Tarde de muitas coisas que não foram passadas nesses anos, infelizmente eh tive que buscar e ainda procuro buscar, na verdade, né. Outros meios eh de pra complementar, né. Como eu falei mesmo minha aulas. né? Pra complementar os planos, os planejamentos, a didática, eh, enfim, pois faltou demais. Faltam muito, então eu estou fazendo cursos online. Tô lendo né? Vários, vários artigos. Estou em grupos de professores, eh em redes sociais, uma troca de informação, na verdade, né que a gente tem e assim.. Eh a gente meio que compartilha algumas angústias, né?. Eu tenho tanto grupos de professores em formação quanto de professores já formados há muito tempo, então eu sinto essa diferença, né. E os grupos, o Grupo em formação né?. Geralmente assim eh eles ahm são da Uneb, né e os outros grupos, Outros grupos que eu tenho de formados há muito tempo, são eh do do Brasil inteiro. O grupo Tá de pessoas do Brasil inteiro. O que mais tem angústia, obviamente é o Ahm, grupo de recém formado, né. e, principalmente, agora nesse período de vírus do Coronavírus. é essa tragédia que tá acontecendo, né com o nosso mundo e a? Eh o trabalho é triplicado na verdade, né, Porque a gente precisa se reinventar como nós vamos nos reinventar, né? Nós professores pra que a gente tenha uma aula legal, né de interação? Enfim, com a tecnologia, né. Quais métodos abordagens, enfim, e aí eh está sendo muito difícil e angustiante, né. Então eh fazer uma sala dentro da sua casa, né? é muito complicado. Tão pra atrair os alunos, né, adolescentes é pior ainda né. Então é isso e com relação ao libera. é uma lembrança, né que eu tive com elas são a ser professora e no Nordeste isso me vê. Eh. Eu estou cada vez mais certa dica certo do que eu quero com relação a a onde eu quero ensinar, sabe e sinto necessidade. Sim, porque eles que os alunos têm a necessidade. De um aprendizado de um aprendizagem de verdade, assim eh com empatia com carinho, né. Então eu estou em uma escola particular no momento eh, mas por incrível que pareça, sinto um pouco de falta assim. Digamos, Eh da escola Pública, né. Porque a gente tem a facilidade de se reinventar mais? talvez né, Eh nós nós temos a liberdade de ensinar a lei. Né. Além da gramática, né Isso além dela em inglês. enfim, e nós não somos tão limitados então, e eu sinto que os alunos da escola pública eles precisam de algo a mais. Sabe, então é muito complicado falar exatamente dessas diferenças, porque isso é uma demanda muito maior pra gente conversar aqui. mas eu sinto impacto de uma certa maneira. tá.

P: Você já ouviu falar sobre o professor reflexivo no percurso da sua formação? Explique a sua concepção sobre esse tipo de professor...

C: Já tive contato com esse tema. Eh se eu não me engano. foi em estágio. eh com você se eu não me engano, né. Eh que teve um texto sobre isso é a prática, né. é referente à reflexão e a prática e foi algo desse tipo, né que a gente eh? No caso, a gente poderia pensar no geral, né No todo, por exemplo, no que está no que acontece, vou falar de maneira pessoal aqui, né, Ahm pra exemplificar, o professor reflexivo é aquele que. Observa, né o aluno, tanto no todo como individualmente, tanto a sala de aula quanto individualmente e pensa sobre propósito. Tem assim como incluir todos eles, né. Todos os alunos, numa abordagem mais ampla, uma uma abordagem consciente, né. Então assim eh a gente busca maneiras de se adaptar aos alunos, né Isso que é o professor reflexivo e que também é que eles tenham

uma boa receptividade quanto a isso, né. Então assim e que também a prática, ela obviamente ajuda muito né. Eh outro exemplo. Falando da prática é que, por exemplo, no na primeira semana, quarentena que eu fui dar aula online, eu senti que foi um desastre, né. E aí porque eu não tinha preparado muito, foi um em cima da hora. Minha dúvida que que eu vou fazer e aí só me deram um aplicativo, falaram Maria, Tá o aplicativo, né. E é o zoom e tal tá. Vamos ver. e aí dei aula. Senti que foi horrível. só que quando foi na segunda semana, né. Eu ainda tensa preocupada com a receptividade deles. fui buscando. Fui procurando saber. Fui vendo o ânimo deles, né. Tem isso também. A gente observa muito mesmo. Não vendo eles eh exatamente né que tem gente que não mostra o rosto nem nada só a foto. Do aplicativo é assim a gente escuta, né. A gente vê o aluno que é silencioso o aluno que tá quieto demais, o aluno que na sala de aula é superagitado, né. e agora, nas aulas online estão sabe até chamar atenção fulano que que tá acontecendo gente. Porque tá tá dormindo, tá quietinho, sabe então, se a gente começa a observar, então eh tem uma mudança aí. Então a gente precisa observar essas mudanças, né. A online, por exemplo, não é apenas eh dar aula eh. Dá o conteúdo e sim, eh tratar de forma diferente como sala de aula, né. Quem fala de aulas eh tem uma abordagem diferente num tem pra onde correr. A gente tem uma abordagem diferente em sala de aula e até ele ficam diferentes. Pra eles mudam, Não imagine né dentro de casa, as vezes né. Os pais estão lá. enfim, tem todo um processo, né que a gente não sabe exatamente, então é diferente, Tá. então assim a gente tem que refletir realmente sobre todo esse processo, né. Realidade. Né O que que tá acontecendo com o aluno? sabe Eh Paula Tá exaustiva aula tá com Será que esse aplicativo é realmente bom pra tal turma, né. às vezes ela num pra uma turma e não pra outra atividade que a gente envia as vezes. é melhor do que o outro pra cada turma. Então assim a gente tem que realmente se reinventar reinventar o tempo inteiro pra que eles não fiquem fadigados ainda mais que é a D, né. E é muito difícil. Gente ter um ânimo como aluno de práticas e a dez, né completamente diferentes, né. A interação é diferente. Então é isso. Eu não sei se eu expliquei exatamente né sobre. O professor reflexivo, né, Mas assim a gente fica procurando outras maneiras de se adaptar de adaptar. Na verdade, se adaptação não, mas de adaptar no geral, né, Eh a gente procura alternativa. Na verdade tem, então creio que basicamente é isso.

Eh complementando. Eu tenho certeza que deveria investir mais professoras, reflexivas professores, incomodados com eh situações, sabe. Talvez existe um pouco. Acho que existe poucos. Realmente existem poucos professores, reflexivos e minha opinião, né. Eu digo isso por experiência, né do fundamental até a universidade né. Eu posso contar realmente assim. Nos dedos professores que eu considero que eu fiz sabe então eh é uma necessidade. Deveria ser uma obrigação de deveria partir, sabe da vontade do professor se incomodar com isso, né. De forma reflexiva, crítica, enfim, né.

P: A partir dos relatos, Você poderia explicar como ocorriam as aulas na Universidade?

C:Então, eh alguns disciplina. Eu tive facilidade em estudar em me dedicar, né. Eu estive no facilidade maior outra. Eu tive dificuldade. Até de me dedicar admito, pois infelizmente, ah, alguns professores

tinham, talvez um método, uma metodologia que não é. Compatível com as salas de aula, né, alguns professores eh não tinham na verdade. Não tem né. Eh. Vou falar presente, apesar de não estar mais lá, não tem. A reflexão não é, não são professoras reflexivas. Tá então assim, por mais que alguns tenham eh, eh não falando exatamente sobre esse tema, professor reflexivo, mas sobre outros temas, né. Ahm com relação a educação, né. Apesar de terem sido pouco era assim bem ahm. era bem eventual. Nunca foi foco. Curso inteiro nunca teve um foco pra falar sobre didática, né Sobre a a A Real Educação eh sobre reflexão. Então, infelizmente é o que eu sinto falta em na universidade, né que inclusive a Não sei se já tem. Não sei se colocaram a matéria ou se tem outros campi, né. A matéria é didática que geralmente tem pedagogia, né. Então tem sinto as necessidade ainda né? Não teve, infelizmente, tá ahm. Algumas matérias ahm não não foram condizentes com a emenda nenhum pouco outra. Infelizmente, alguns descasos de professores e com relação a estágio eh. Eu senti muita falta de alguns eh comé que eu posso dizer. Eu senti falta de algumas aulas. Eh contextualizadas, né. Com relação a esse sistema, então está junto estágio dois eh que foram apenas. não foram exatamente as aulas, né. Ministradas foram minicursos, projetos e minicursos onde algumas coisas que os professores, né de estágio eh pediram pra gente praticar não quando. Qualidade do aluno, na verdade, com realidade da escola, então foi muito difícil a gente lidar com isso com relação a isso. Foi um pouco frustrante até o primeiro segundo estágio por conta disso, né. Tão foi muito difícil pra gente eh. vou falar de mim, né Por mim, né. Foi muito complicado e a gente teve até algumas divergências. A turma teve essa dificuldade, enfim, IH. Porque o assunto era gamificação, por exemplo, e como dar gamificação em uma escola que tem tantas quantidades de computadores e as poucas quantidades de computadores que têm a internet. Peguem menos ainda mesma quantidades ainda e a quantidade de aluno, né. Eh superlotação de alunos. então fica muito complicado, né e com relação também eh. Os professores, a gente tá bem. Tinha uma dificuldade de tentar colocar coisas novas de tentar falar sobre coisas novas. ó porque a gente não faz assim. vamos tentar fazer assim, né de outro jeito e tal, mas não tinha que ser exatamente. Né. Não. Mas porque o aluno vai aprender não aluno? gosta disso. Não cê. Só faz uma atividade, né e pronto pra cumprir horário. Então assim é pra cumprir horário, sabe. Cadê o professor reflexivo. Aí não é verdade, então eh. O problema do estágio está tanto na universidade quanto na escola, né. A gente num pode colocar apenas a culpa na universidade, pois a gente chega bastante eh como eu posso dizer uma expectativa grande que a gente cria. Primeira vez, um contato com a escola contato com os alunos, aquela criança animo e aí só que às vezes a escola, infelizmente meio que corta na árvore da gente, né, Não necessariamente a direção. Eh. Não tive problemas nenhum com a direção da escola pelo Né. Não tenho pra falar um tema, nada de de ruim pra falar da direção, mas assim com relação aos regentes. Infelizmente, né. Eh em meio que cortou, cortaram as asas da gente, né que a gente tenta inovar tenta ser? Tenta pensar no quadro dos alunos. Eu falei anteriormente, né. Tanto no geral quanto eh particularmente falando, enfim a dificuldade de um de outros, né. Mas eh não tem essa diferença e Com relação a aos dois últimos estágios, né, Infelizmente não foi como eu queria porque agora falando da da

Universidade Eh, existe a disciplina, né Esse estágio. Mas junto com ela vem a disciplina de tecido, um e dois quinze são fases finais e que geralmente eh nós alunos eh focamos em TCC. [...]

É um de demanda, né. Um trabalho é uma um trabalho maior. é um preocupação maior. Quer queira. quer. não é uma preocupação maior. Então a gente acaba Eh comé que eu posso dizer. Acaba diminuindo esse ânimo, tanto por conta do estágio um e dois que já foi meio de animador quanto por causa do TCC um e dois, então é pra né pra entregar eh, enfim. Livro Pra ler todas as demandas do um e dois, então a gente acaba eh. Quando mistura essas essas matérias e disciplina. Tudo fica mais complicado, né, sendo que estágio também é extremamente importante. Na vida da gente, né e digo porque eh a minha experiência como professora. Agora creio que poderia ter sido melhor, né com outras experiências. Se eu tivesse experiências boas, eh melhores com estágio com os estágios, na verdade. Né. Então assim um diálogo eh. creio que tenha faltado diálogos. Creio que tem faltado ahm fazer por parte da assim. Tá primeiro. Eu falei da universidade, né. Colocam disciplinas. Onde não não tem necessidade, né ter esse ser um junto com o estágio junto com outra matéria e tal e tal deveria ser bem mais dividido a dois professor, Eh o professor da universidade no caso. Eh juntamente com o aluno, creio eu que que o professor e o aluno precisam andar juntos aí, né. Então eu não posso separar o professor do aluno nesse sentido professor e aluno a ter uma boa ahm. Uma boa discussão, bom debate é baixa e levar discussão pra sala de aula na universidade. O assunto eh discutir sobre isso. criar. Eh dicas, fazer reuniões e eh, né sobre as aulas. Você acha que melhor? né? O que você acha sobre eh um colega? ajudar o outro? né? Olha? tá tendo isso na minha fala? né? o que você observou? né. Na sua sala é um aluno? O colega vai ajuda o outro professor, né na mediação e tal? Tem não somente sobre a prática reflexiva, né, mas sobre também outros tipos de de situações em sala de aula, né. Como eh a gente pode também perceber eh alguns problemas que tão aluno pode ter. Tanto cognitivo comportamental, né. Enfim, alguns outros problemas que a gente às vezes acha que ah, como professora regente, falou, né. Não Ela é muito quietinho, né, né? Tá tudo bem com ele? Não é assim mesmo. Então assim a gente não pra gente não. Criar esse hábito de achar que o aluno é apenas quietinho, por exemplo e sim, eh parar e analisar o porquê porque são está quieto ou agitado demais, né. Então ahm textos também. Eh seriam muito relevantes e que a gente falta e que eu procurei fora da universidade, né. Deixo sobre isso. Eh que eu acho que tanto é que eu já identifiquei alguns alunos assim e não foi por conta da universidade, né. Por conta da internet da minha casa do meu né, da minha procura e três, né. Professor regente que fazem por obrigação, aceitam a gente na escola. Por obrigação, geralmente da atividades pra gente corrigir provas pra gente corrigir pronto, né. Eh. Então assim é de um é de um descaso. realmente isso acaba frustrando nós futuro. Professores, então eh. Não sei se eu fui clara no que eu te dizer. mas eu estou aqui pra tirar as dúvidas do que eu falei esse tempo todo.

P: Você poderia falar sobre as relações na Universidade?

C: Sim, sim a relação que eu tenho com o que eu tive, né. Com o corpo docente é foi. Foi bom de certa forma. Eu não tive muitos problemas com professores, né. Com eles eh, alguns seguem. Meus amigos, né. Agora alguns colegas, profissão, outros amigos, ahm incrível. Vou levar pra minha vida toda, mas e outros que infelizmente ah, entrou. Eram que tem alguns frustrações, Eh alguns angústias, né, Mas mesmo diante dessas angústias e frustrações, eu nunca eh cheguei. Ter nenhum tipo de desarmamento extrema, né. Nunca sentia essa necessidade, né. Talvez alguns arrependimentos eh Deus. Eu deveria eh ter. Como eu posso dizer, eu deveria ter me posicionado mais com relação a algumas coisas, né. Então não briga, né, exatamente né? Mas o posicionamento? Um futuro professora, né de falar olha, não é assim, né. Eh. Eu não gostaria de ter tratado dessa maneira, né. Algumas pessoas também não OK. Foi algumas, enfim, esses tipos de. De comportamento de alguns diferentes doces, desculpa de alguns docentes, né. e que, infelizmente, assim, esse tipo de frustração vai ficar Está ainda em mim. Eu espero que não fique. Espera que isso passe um dia, mas infelizmente a professora distorcendo hoje de uma certa maneira. Tem um reflexo, eh de cada professor que passou na minha vida. Principalmente na universidade, ou seja, as frustrações que eu passei ainda estão eh dentro da profissional que eu estou sendo né. Eu digo. Estou sendo sempre porque é uma construção. Nós somos uma construção, então eu não posso falar que sou. Estou sendo eh repetindo. Eu espero que essas frustrações acabem, né, que é frustrações. me limitam ainda. Na minha adolescência me limitam coisas qui eu não esqueci, enfim, né. Eh de professores que não foram professores reflexivos, não foram humanos que não foram éticos e enfim. E outros que foram maravilhosos eh que me deram eh exemplos de como ser né de como criar mi criar como professora e fala que eu nunca vou esquecer também do lado Po. Vivo, né. Dicas com filhos, conversas até as próprias aulas. eh algumas aulas. Eu lembro né Pra acrescentar nas minhas aulas. inclusive então eh é um pouco de E com relação aos diferentes eu não tenho desavença também com nenhum deles. Eu não é meu relacionamento com Cem, são ótimos, né. é ótimo uma relacionamento com eles. Algumas eu ainda converso. Alguns também vão ficar pra vida, toda, né. Obviamente, outros eh seguiram seus caminhos, né e, enfim, ao acaso, né. Mas assim eu sempre também tive. Um um certo incômodo com relação a isso. Eu tive um certo incômodo com relação a alguns de sementes, eh por conta da da Como eu posso dizer da falta de maturidade, as vezes da prepotência de algum né da arrogância de outros, eh a simplicidade de um? A gente sempre tentou se ajudar um ajudar o outro, né. Eh tirar dúvidas. Ah, enfim, né de algum trabalho de algo do tipo. E isso era muito bom, né. Estará muito bom. eh alguns né Quando? Dá pra conversar um conversava com outra coisas particulares, frustrações na Universidade de vários choros, várias alegrias, né. Então era basicamente isso e o lado negativo, Eh. O lado negativo, como eu falei, né. Infelizmente a arrogância de uns prepotência juntos no sentido de Eh, o idioma era um exemplo muito grande. A turma era me. Pessoas com todos os níveis de inglês, né, básico médio intermediário, só que infelizmente as pessoas algumas na verdade, não todas, né. Algumas pessoas que estavam em um nível maior, geralmente eh. Tentavam talvez de maneira inconsciente ou consciente. Não sei dizer diminuir as outras pessoas que tinham um nível básico, né, e o outro tá intermediário e isso causou uma frustração e algumas pessoas. Até hoje, na verdade, né. Então assim a

falta de empatia, talvez né, de humildade, né e falar Poxa eu te ajudo, né e não chegar e criticar e falar. enfim, eh sempre eu sempre. Discordei disso, né. Outro lado negativo é que eh. Talvez eu acho que talvez tivesse sido uma mistura da da [...]

Sempre com os docentes, talvez eh o desânimo dos lados de alguns alunos da sala de aula. lá no falar né. Hoje tem eh me coloco. Tá nisso, obviamente isso tudo que estou falando. Talvez assim, a gente tivesse já eh cansados. Nós estivéssemos cansado, estávamos ahm. Estávamos cansados de pras aulas abatidas do dia a dia. Né de coisas pessoais, talvez fora da universidade, eh algumas coisas maçantes da própria universidade e dos docentes. Então se fazia as vezes que a turma ficasse pouco mais agitada. Eh menos concentrada, atrapalhava quem queria realmente prestar atenção na. Né. Hoje é desestimulava, né. Já estava desestimulados e aí meio que jogava esses esses lábios estimulador pras outras pessoas de uma oferta madeira, né. Era um monte de difícil. Então tem os dois. Não sei, talvez no lado do professor, também eh com a com a turma né. Talvez também tenha sido algo referente a estímulo, né. Compreendo também, né. Eh que às vezes a turma era bem agitada, era. Complicada ahm, talvez indisciplinada e algumas desavenças entre eles que tinham né com alguns assim e aí eh. Talvez isso tenha atrapalhado um pouco. Talvez, né, Mas repetindo né. Professor flexível vai pra ele, né? Eh. Eu ia falar algo referente a isso. mas eu acabei esquecendo.

P: Você saberia falar sobre identidade docente?

C: Identidade e minha opinião. Eu deixo as docente né. Nesse caso é uma construção, né. e talvez, em minha opinião, na verdade. A identidade do cliente é a consciência dessa construção, ou seja, é a gente ter consciência de que estamos eh nos fins entando a cada dia, porque o mundo muda a cada dia a cada momento a cada segundo. Né. Então a gente tem que inventar como ser humano, né como profissional, enfim vários aspectos da nossa vida. Então eh creio que essa maturidade é de extrema importância pra para a construção da notícia. Eh docente, né. Nesse caso, então eh essa consciência é importante Essa reflexão é importante, então assim eu. Eh encontrando né identidade. Eu tenho uma parte. Eu tenho algo em mim que veio desde o início, sim da universidade que eu venho construindo a cada. Vim construindo eh durante a universidade. Eu não eu pensei. já em em desistir da faculdade teve uma vez, mas assim por incrível que pareça nada que fosse com relação a minha. Construção. Eh de publicidade da frente e sim por conta de outros docentes, né que me fizeram refletir. Eh um pouco sobre eh. Talvez, a minha capacidade docente, né, Talvez tenha sido uma parte da minha do crescimento da minha identidade docente. Por que não né? Fez parte eh, talvez inconscientemente. Né. Então eh refazendo o que eu falei anteriormente. A construção é identidade, já de maneira consciente e inconsciente, também né. Eh então? Eu tive essa experiência durante esses anos como professor estagiária e foi isso foi criando em mim uma autocrítica. Uma crítica a sociedade, uma crítica educação é uma crítica a escola aos outros docentes. Eh aos aos meus colegas de turma. enfim, isso me fez enxergar. Eu quis enxergar isso pra ver onde é que estava Eh Eh, onde é que eu estou é? Onde eu estou ofertando o que eu estou vendo eh

através dos outros, também por meio dos outros, né que não é apenas eu a minha pessoa? né que a gente tem que ver? também eu as pessoas com quem a gente convive então? Eu estou ainda me criando como criando a minha identidade docente e talvez seja um pouco perigoso. falar isso, né. Mas Eu percebo que alguns docentes não tem essa reflexão com elas são a identidade docente. Talvez pensem que a identidade da sempre seja algo fixo, algo que é aquilo e ponto final. é isso que eu penso. é assim. E pronto eu, sendo que tem várias. Existem várias vergonhas e que bom que tem várias vírgulas, né Ahm deixa eu ver mais que eu vou falar. Então assim, eu vários acontecimentos, né, sociais que está acontecendo agora, por exemplo, Aí com a gente né. e que a gente tá tendo que se reinventar a gente tá construindo a nossa identidade não é mesmo. Ahm, enfim, é algo que a gente tem eu. Pode mudar pra melhor, né. Tanto pra nós quanto pra nossos alunos, né Porque não eu não consigo ver. Um docente que pense de maneira tradicionalista, por exemplo, como eu já tive alguns docentes, Temos professores assim. Infelizmente, aqui me fez com que o que me fez eu me estimular. Pouco com elas são algumas coisas. Então, talvez o tradicionalismo atrapalhe. Sabe essa identidade. Então eu entrei com o Iníciozinho. A minha identidade da frente, já por querer ser uma professora, já por querer ser uma professora de inglês, já por querer também eu professora de literatura. Então eu já já foi um início, né. Eu os meus. Valores. Eu já vim com alguns. eu alguns valores, Alguns pensamentos sobre isso. Então assim foi uma construçãozinha, né e ainda está sendo e sempre vai ser. Não sei se eu fui específica o que você realmente quis. A resposta foi coerente com a pergunta.

Eh. Eu refleti o que eu realmente continua refletindo que sempre eu vou refletir como eu falei anteriormente, Eh sobre esse reinventar sobre desculpa essas descobertas. De todos os dias, né, Eh estudar ler assistir conversar com os alunos também é de suma importância pra construção, né da gente né da nossa identidade docinhos nossos ministérios profissional, Eh. Ter o eu mesmo eu com meus alunos no primeiro dia de aula eu falei. Tudo que eu queria que tivesse falado comigo tanto na escola quanto na universidade. Então assim eu os os docentes que. Tive como algo negativo. Eu tirei algo nisso, né. algo de bom que foi. Não sei como eles, né. Então foi um papo bem legal. Foi algo bem construtivo, né. Eu falei. Olha, Eu tô aqui eu. Qualquer dúvida, qualquer inquietação que vocês acharem da aula falem comigo. Comentem me dê, falem dicas, né O que vocês querem na aula? né? Então gente aí que que tá acontecendo sabe pessoalmente falando? também observo cada um? Né. Eu tenho uma regrinha que eu criei, por exemplo, na fala de aula que eu. Eu não admito de maneira alguma. Um aluno está lendo um texto em inglês e o outro aluno dá risada. Eu peço pra gente sair da sala, sabe. Pronto aí sim que eu faço, ou seja, e se serviu pra quê. Pra que ninguém faça isso. Ou seja, não vejo mais na fala. Já não vejo ninguém rindo, pelo contrário, todo mundo superrespeitosos com colega, né Porque obvio que eu dentro? Tu tem um contexto e aí tem o contexto. Tem que ser levada pra falar de aula. Por quê que eu não gosto? né? Porque aí eu consegui se falar? né o bullying? porque o que você acha errado, né? A pronúncia errada é o que você acha que é errado? Sabe o que é errado pra você? né? O que é certo? o que é errado pra você? né? Quem somos nós né? Isso pra gente tá julgando o outro. Então assim é uma

construção que a gente vai ó né, Uma coisa pequena, mas que se a gente for parado a contextualizar imenso, né? Então assim eu eu falei porque é um exemplo do que acontecia na Uneb na sala de aula, né Com meus colegas de turma. Então eu já peguei pra mim. Já vou pra sala de aula. Entendeu então assim. Uma construção mesmo, né. algo que eh. Eu estou levando pra minha vida, né. Sinceramente eu eu eh. Eu queria que tivesse eh, fosse melhor em muitas coisas. Sinto muito. Por todos que não tiveram né essa por mim por todos que não tiveram esse eh esse aprendizado, né que a gente teve que enfrentar e se virar mesmo, sabe. Fora Eh pra compreender né Tão é é complicada muito complicada.

P: Você teria algo a mais pra complementar?. Agradeço muito pela disponibilidade e vamos mantendo contato.

C: Por enquanto é isso mesmo!. Foi bom de foi um pouco de um desabafo ao mesmo tempo, né. Uma entrevista em desabafo, né? é isso. Então eu que agradeço. Eu agradeço pela confiança pela paciência. Possibilidade também né de ter escutado meus áudios de milhões de minutos e qualquer coisa pode falar comigo que eu tô aqui tá!Um beijo!

P: Te digo o mesmo...avisarei o dia da defesa para vocês participarem.

## Apêndice D – Entrevista com Joana

**P:** Pesquisadora    **C:** Colaboradora

**P:** Bom dia, obrigada mais uma vez por ter aceitado participar da pesquisa. Após, ter lido o TCLE juntamente, ao objetivo da pesquisa, eh, gostaria de saber como você gostaria de ser chamada desde o início da pesquisa e começasse a falar :. Quem é você?

**C:** Eu gostaria de ser chamada como Joana. Eh...eu tenho trinta e nove anos. Eh...sou formada em Letras com Inglês, sou casada, tenho três filhas e, eh...tenho três irmãs e a minha infância eh.. eu estudei, sempre estudei em escola particular. E, eh.. a escola, considerável, considerada na época considerada uma escola boa, a Escola Marista que eu estudei. Desde a, na época primeira série, quando eu tinha sete para oito anos até meu primeiro ano do Ensino Médio.

**C:** E eh, , depois, no primeiro ano eu perdi um ano fui pra uma outra escola e no meu último ano de minha formação eu fiz um supletivo. Que eu saí e fiz um supletivo. Eh...depois, quando eu passei no vestibular cursei Administração de empresas, também, sou formada em administração de empresas. Trabalhei muitos anos na área de Administração de empresas, mas na minha terceira filha, quando tive minha terceira filha, eu quando tive minha segunda filha, ela com onze meses, eu já sabia que estava grávida da minha terceira, então, nesse período eu tive me dedicar a cuidar de minha filha e, depois busquei retornar ao mercado de trabalho .Eu tive um pouco de dificuldade de encontrar trabalho foi aí que eu comecei, como eu gostava, gosto muito ainda de inglês, eu resolvi cursar Letras com Inglês, na Uneb. E, eh...na verdade, quando eu entrei na Uneb, eu achei, eu acho que como muitos alunos, muitos colegas também quando conversei com essa mesma questão: de achar que de certa forma você também iria aprender o inglês na Uneb. Quando você entra lá você vê que é totalmente diferente. Na verdade, você já tem que entrar com o conhecimento já de inglês para poder ter a formação realmente pra lecionar. E a minha intenção quando eu entrei na Uneb, não era eh.. ser professora! Eu nunca imaginei eu como professora atuando em sala de aula! Eu queria trabalhar na área de tradução esse era meu foco, minha intenção, mas lá na Uneb, tudo mudou! Eu comecei ah, ah realmente, querer lecionar principalmente, depois que eu comecei a atuar em sala de aula e, até nos estágios. Quando eu tive o meu primeiro estágio de minicurso e, aí eu comecei realmente, a querer realmente a atuar né?!, na área como professora.

**C:** O curso de Letras com inglês foi um curso que realmente, eu consegui encontrar a minha identidade profissional. Por que até então, eu trabalhava na área administrativa, mas eu não me sentia, eu não gostava de atuar, trabalhava porque precisava e porque era a formação que eu tinha então, eu tinha que trabalhar. Mas, na Letras com Inglês, foi o curso que realmente, eu descobri a minha identidade como , eh.. na vida profissional né?!E, na Uneb, Eu...porque assim, eu na minha vida toda, eu sempre tive muita dificuldade e, acho que você pode perceber até nesses áudios, de me expressar, falar o que eu sinto e, principalmente, quando é para falar sobre mim. Eu tenho muita dificuldade! mas eu digo que, na Uneb , eu consegui realmente, quebrar muitos bloqueios, nessa questão de me expressar, falar mais sobre o que eu penso, então, eu acho que essa graduação de Letras contribuiu muito não só, nessa questão da identidade profissional, mas na identidade pessoal também! Então, foi um curso muito bom pra mim e, eu me descobri na verdade, como professora, porque eu já me sinto professora quando comecei a trabalhar realmente, na área, com educação infantil e, nos estágios, nè?!Foram onde gostei bastante de atuar, né?! Nos estágios.

**C:** No primeiro estágio na verdade, no primeiro estágio não foi sala de aula foi estágio de observação então, eh...eu acho que a partir desse estágio de observação, eh...a gente já começa a ter um pouco né?! De, de, de entendimento né?!, na questão da sala de aula. Mas, eu acho que até antes desse estágio de observação, já era eu acho, que seria possível pensar em outras formas de o aluno já ir para a escola, já tá indo para a escola, pra puder até ter mais embasamento; nessa questão da, da sala de aula, do contexto escolar. Existe essa lacuna, de ir para a escola antes.

**C:** Eu acho que o curso não dá o suporte de preparar para o estágio unindo as disciplinas de literatura, linguística e pedagógicas. Até porque, eu sempre falei isso na graduação, não sei se foi porque até o currículo do curso de Letras, mas eu nunca me identifiquei muito com Literatura. Nunca me identifiquei, tanto, que muita gente falava como era que um professor de Letras não gosta de Literatura. Eu fiz: “Gente, eu não sei! Não é algo que me chama atenção. Eu acho que isso pode até ser porque essas três áreas não conversavam”. Eu sentia muita falta no, no currículo da questão pedagógica. Eu acho que essa parte pedagógica, não é muito trabalhado no currículo de Letras, que eh..., já no curso de Pedagogia, que até tem assim, umas práticas pedagógicas, né?! Eu acho que seria importante pensar em inserir também, essas disciplinas assim no curso de letras também, né?! E outra coisa também que me instiga, que eu gosto de pesquisar, que é a questão da educação especial. Eu acho que no curso de Letras com Inglês, eu senti falta disso. Em nenhum momento, você não vê uma disciplina, um professor discutindo sobre isso, sobre educação especial, dificuldades de aprendizagem, porque o professor de Letras, o professor de inglês, ele precisa também saber lidar com alunos que tenha dificuldades de aprendizagem em sala de aula, principalmente, na Língua Inglesa.

No meu **estágio 1**, eu lembro muito de *gamificação*, rsrsr, que foi muito debatido, que foi a questão do, da sequência didática, né?!, que nós tínhamos que fazer uma sequência didática para, eh..o estágio 1 é observação, né?!, No estágio 1, a gente fez um *banner*, eu fiz observação e eu falei sobre a questão da tecnologia realmente, o uso de tecnologias em sala de aula de Língua Inglesa. Eh...foi o até que eu fiz com outro colega, né?! E, a gente foi à escola fazer observação. Conversamos com a professora, fizemos entrevista com a professora de Língua Inglesa da turma, eh.. observamos a sala de aula. e, a partir daí nós elaboramos um banner, eh, a partir dessa turma né?!, o uso de tecnologias, a importância do uso de tecnologias em sala de aula apesar de, eh.. saber de todas as questões do ensino público e, que por sua vez, não se torna possível acontecer.

**Em estágio 2**, foi o momento do minicurso, que nós fomos para, nós fizemos um minicurso que foi sobre eh...eu, não lembro o tema agora, mas os alunos tinham que tirar fotos e a partir dessas fotos, eles tinham que fazer uma legenda em inglês. Então, foi a sequência didática que nós fizemos e, com o uso de *gamificação*. Que isso eu lembro, que foi o foco, foi essa *gamificação*, nós tínhamos que trabalhar com essa gamificação na sequência didática.

**O estágio 3**, foi em campo, já foi em sala de aula, foi o fundamental 2 e o **estágio 4** foi Ensino Médio.

O **estágio 1** não preparou tanto para a sala de aula, mas o estágio 2 sim, gostei até do tema que nós abordamos. O estágio 1, ficou parecendo que nós só abordamos gamificação, não, eu acho importante você trabalhar isso em sala de aula, a questão da utilização de outras ferramentas, o aluno eh, com jogos, perguntas e respostas até para você diversificar e tornar o aluno também mais interessado em participar na sala de aula. Eu acredito que são hoje em dia, que a gente tá ouvindo falar muito as questões das Metodologias ativas, né?! O aluno ser mais participante, mais atuante na sala de aula. Eu acho importante isso. E no estágio 2, foi o momento que eu tive o contato com os alunos e, apesar de que eu senti a diferença do estágio 2 para o **estágio 3**, porque como estágio 3 eu já assumi uma turma e nem todos os alunos tem o mesmo interesse, são poucos alunos, no **estágio 2**, eu senti melhor e mais motivada porque são alunos que vão participar que tem o interesse realmente, tá ali porque quer participar, tem o interesse, são alunos motivados alunos que participam eh, então, eu achei mais significativo para mim nesse processo de formação, o estágio 2.

O **estágio 3** era em torno de 12 a 17 alunos, como um dia da semana, sexta feira e, nesse dia geralmente, a evasão de alunos ela é maior, os alunos faltam muito então, eh..., era uma turma dispersa, os alunos não participavam muito, quando eu sempre solicitava, no meu estágio 3 eu levava muitos jogos, atividades lúdicas, pra eles fazerem então eles não questionavam muito, tipo eh..., professor passou então, é isso, vamos fazer, se importavam apenas, com nota, se tava valendo ponto, essas coisas, né?! Mas, eu gostei!! Apesar disso, desses problemas eu gostei muito do fundamental dois, gostei da turma. Alguns alunos se mostravam interessados em participar, eh...é isso! E, para o estágio 3, no estágio 3, eu gostei também porque lidar com alunos do Ensino Médio...estágio 3 é fundamental 2, estágio 4 é médio!

Apesar de eu ter a minha experiência profissional, ser para educação infantil, fundamental 1;então, a minha experiência com fundamental 2 e médio foi no estágio da Uneb. Eu nunca trabalhei com essa faixa etária, mas quando eu fui pro Ensino Médio no estágio 4, eu gostei muito porque os alunos, eles já são mais participativos, eles já interagem mais e, principalmente, com o terceiro ano porque são alunos que estão naquela transição de sair do Ensino Médio pra vida profissional, estão naquela expectativa de, do mercado, das incertezas, das dúvidas, que toda a questão da adolescência traz, né?! Então, eu só senti muito porque acho que o **estágio quatro**, por ter sido um pouco corrido, pela questão de elaboração de TCC e, você sente aquela pressão de prazos que a gente tem que cumprir. Eu, eu acho que não me dediquei, eh, o quanto eu poderia me dedicar no estágio quatro. EU pensava em fazer outras propostas, outras, outras formas de trabalharem e até pensarem nessa questão da vida profissional, trazer isso pra eles né?!, mas o tempo foi curto e é isso!

Eu comecei a trabalhar na área em 2016, eu acho que eu não estava no estágio ainda. Não tinha ido pro estágio. Então, quando eu comecei a trabalhar como professora, que eu trabalhei na escola de educação infantil, eu realmente, comecei a me enxergar como profissional, como professora. Então, na aí depois que eu fui para o estágio, realmente ali que eu realmente, vi que era; não realmente, eu já sou uma professora. A identidade da professora surgiu, aflorou no estágio! Principalmente, no estágio dois. Que foi o estágio que eu mais gostei. Que trouxe mais significado para mim.

C: Professor reflexivo para mim é aquele professor que ele consegue enxergar num ambiente de sala de aula, porque em um ambiente de sala de aula todos somos diferentes; cada um tem as suas particularidades. Então, o professor pra mim o professor reflexivo é aquele que consegue identificar essa particularidade da sala de aula. de cada aluno, mas pensando como um todo! Não aquela coisa engessada de você trazer aquele plano de aula e, o aluno ter que se adequar ao seu plano de aula. O professor tem que se adequar à sala. Na verdade, essa questão do professor reflexivo, eu passei a compreender mais quando eu fiz uma monitoria de um projeto com a professora da Uneb e aí, eu passei a ler alguns textos sobre o professor reflexivo. Foi quando eu comecei realmente a compreender. Se, eu não me engano foi no quinto semestre. e vou lhe dizer; nos meus estágios nenhum professor trabalhou com textos de professor reflexivo. Mas, de modo geral, trabalhamos sobre isso, nas disciplinas de linguística e na minha monitoria que eu li um texto sobre o professor reflexivo e, foi isso! Mas eu senti essa falta porque esse tema é importante para os dias atuais principalmente, na questão de alunos, eu falo isso pelos alunos que tenham alguma dificuldade de aprendizagem e, acho que essa questão do professor reflexivo, isso é muito importante!

C: Eu acho também que, nós tivemos uma disciplina, foi Políticas Públicas, um semestre apenas, eu acho que isso poderia ser abordado mais, sobre a questão da educação brasileira, sobre leis, nós vemos pouco falar sobre leis na Universidade, eu acho isso importante! LDBN, né?!, foram pouco debatidas e eu acho que um componente só apenas, era pouco com carga horária pequena também. Acho que poderia pensar nessa questão. Debater mais sobre isso na Universidade. Não lembro de ter estudado as Leis, Pens nos estágios.

C: Estágio quatro, eu acho que não dever ser junto, no mesmo semestre com o TCC2. É impossível, um aluno se sair bem nas duas disciplinas. Não tem como! Essas duas disciplinas tem que ser dissolvidas, não, separadas. Quando a gente for para o estágio quatro, o estágio quatro a gente já tem que ter concluído. Eu acho assim, que a gente já tem que ter feito estágio quatro e, depois começar a pensar no TCC. Então, eu acho que isso poderia; o estágio um não começa no quinto semestre? Poderia pensar em começar um pouco antes, o estágio um. No terceiro, quarto semestre. Pra quando chegar no final, o aluno não tá sobrecarregado, porque eu acho que tem que pensar nessa questão, como é que eu vou conseguir conciliar um Tcc que é algo tão importante, para a formação do aluno –pesquisador, que tá ali começando a sua vida na pesquisa; eh...principalmente, para mim que foi pesquisa de campo; que eu tive que ir a campo. Então, foi bem, bem puxado. Eu consegui, graças a Deus, mas foi bem puxado eu lidar com estágio quatro e Tcc2. Então, acho que por isso, às vezes realmente, eu vou ser sincera, a gente acaba se passando . A gente não dá conta para ler textos que são solicitados e, são textos que são importantes pra que os alunos leiam pra formação, pra prática da sala de aula, pra reflexão, pra essa questão do professor nè?! A partir desses textos que a gente vai lendo , que a gente vai começando a pensar no contexto de sala de aula, como é que a gente vai poder trazer eh, eh, conteúdos para esses alunos de uma forma prazerosa. Não era essa a palavra que eu queria usar, mas foi o que veio à mente.

Eu acho que o domínio da língua não está associado ao nível de estágio, porque quando você entra na graduação, a princípio é o que a gente ouve lá que você já deve estar sabendo inglês, o que eu acho que isso também deveria ser repensado. Nessa questão, dos alunos que forem entrando em graduação já terem não sei, uma forma até de comprovação de que já tem noção de inglês. Por que se o aluno na graduação não correr atrás de se especializar, de aprender o inglês, ele vai se formar um professor de inglês que não sabe inglês. Então, eu acho que não tem haver essa relação por isso, porque o aluno já tem que ter esse conhecimento da Língua Inglesa, pois, só com as disciplinas do curso de Letras Inglês não é possível ter domínio da língua. Se, o aluno não procurar outros meios para se aperfeiçoar para se aprimorar, pra mim, ele não consegue. Eu não consegui, fui procurar outros meios. Pra estudar, escutar bastante áudio, eh.. ler bastante textos, cursos que a gente faz online, eu tive que procurar outros meios para me aperfeiçoar, apenas, com o componente curricular de laboratório de Língua Inglesa!

C: Eu acho que no ensino, a gente não pode eliminar assim, eh.. essa questão do ensino tradicional. Em algum momento, na sala de aula, eu vou ter que chegar ali na frente e passar o conteúdo. Vai ter que ser aquela aula, eu passando conteúdo e o aluno, eh..ali ouvindo o que eu tô falando que é a aula que chama de conteudista né?!Em algum momento da, da, da, do processo, vai ter que ser necessário, mas a gente tem que saber que um professor assim conteudista o tempo inteiro, a sala não desenvolve. Então, a gente tem que trazer essa questão lúdica. Eu gosto muito de trabalhar com ludicidade. Então, tem que trazer essa questão lúdica, trazer músicas, trabalhar com outras formas pra que o aluno, ele possa a partir daquele conteúdo que você passou , ele possa ele vá conseguir aprender pela ludicidade. Aquilo vai ser mais absorvido pelo aluno. Não só conteúdo passo o conteúdo, mas eu venho ali por cima, com um jogo, uma música, uma dinâmica para que os alunos participem da aula.

\*\*\*O laboratório porque, eh.. em outras quando a gente vai vendo as universidades , tem alguns laboratórios de Língua Inglesa , que são adeptos para os alunos eh.. darem aula, né?! Pra outros alunos de fora, externos vim para se matricular e eu acho que seria importante aqui, na Uneb –campus II. Assim, fortaleceria a formação da pratica pedagógica, dos estágios, pra poder, o aluno tá ali porque nesse caso, nesses cursos de laboratório, o aluno vai ter que praticar fala , porque ele vai dar aula de idioma, não é uma aula regular que você fala português e tá ali passando a gramática, entendeu? Então, eu acho importante!!

P:Obrigada pela entrevista e após a transcrição, eu retornarei a você!

## RETORNO

P: Fale mais sobre a sua relação com a escola...

C: Na minha época escolar, eh..eu nunca tive problemas em questões assim, com professores, sempre me dei muito bem, e eu gostava muito das aulas de português, gostava muito das aulas de inglês, apesar de, eh.. na minha época, eu acho que os alunos, a aula de inglês, eu acho que não era muito bem, como que eu posso falar...como é que eu posso dizer...os alunos acho que não davam muita importância, mas eu gostava das aulas de inglês, português, não gostava de matemática, nunca gostei e, até hoje não gosto. Eh...e, assim meu relacionamento era bom com os professores. Eh.. e.. eu.. na verdade assim, na minha época eu até tava me questionando um período aqui. Na minha época da escola, as profissões que se falavam muito era medicina e direito. Era o que você via muito e hoje é o que muitos colegas meus se formaram. E você não via muito essa opção de lecionar, de ser professor que eu tava até me questionando esses dias: como é uma área que eu me identifiquei muito, que eu gosto, se eu tivesse oportunidade, na minha época, ter conhecimento disso escolas falarem mais sobre isso, eu acho que minha trajetória profissional poderia ter sido diferente, nesse aspecto. Então, eh.. quando eu terminei meu Ensino Médio Eu eh, me via, eu fiz, tentei jornalismo porque era algo que eu gostava também, só que na Ufba na época, eu não passei! Por que na minha época era Ufba ou Católica. E aí, eu não passei! Foi quando eu também junto, na mesma época, eu fiz o vestibular na Unifacs para Administração, eu passei e eu resolvi cursar. Não era um curso que eu posso dizer assim, algo que eu gostava muito, mas eu fiz para concluir, eu comecei e quis terminar por que não gosto de deixar nada que eu comece sem terminar, não concluir, né?!Eu concluí e fui trabalhar na área, mas a vida me trouxe para o curso de letras, tudo foi se encaminhando para essa área que eu gosto e, pretendo realmente, me aprimorar cada vez mais, eh...fazer um Mestrado, né?!, dar continuidade a vida acadêmica.

P: Olá, tudo bem? Retomando à entrevista... Você concorda com tudo que está transcrito ou você sugere alguma modificação?

C: Eu concordo com tudo que li sim, na verdade tá exatamente como eu falei então eu concordo.

P: Tá certo. Eh você tem alguma pergunta a me fazer, algum comentário ou alguma dúvida que possa ter ficado com relação a transcrição ou algo do tipo?

Eu queria começar buscando entender no momento que você cita o banner, me fale um pouco mais sobre a escolha do banner e intenções acerca dele.

C: Não não tenho nenhuma dúvida. Nenhuma pergunta a ser feita referente a transcrição do meu áudio, né da entrevista. e o banner foi eh como até havia dito, foi na disciplina de Estágio Dois seu não me engano e foi eh no quando nós fizemos a observação, a visita a escola, a observação em sala de aula e esse banner foi proposto pela formadora da disciplina para que nós pudéssemos falar, eh com base na observação que foi feita na escola na observação de uso de sala de aula referentes sobre o uso de tecnologias nas aulas de Língua Inglesa.

P: Você poderia falar sobre as suas relações na universidade?

C: Bom meu relacionamento com os meus colegas, enquanto discente na universidade como meus colegas, né existentes foram foi. Foi um relacionamento no qual eu pude aprender com meus colegas. Foi uma troca de aprendizagem, troca de conhecimento. Isso não acontece, né e é em parceria com meus colegas. Nós podemos realizar projetos, pesquisas que trouxeram que foram muito significantes para a minha vida na A cidade, o quanto discente para docentes também digo mesmo que foi também uma troca de conhecimento, porque eu acredito também que o professor ele não tá ali na Dá na sala de aula

apenas como detentor de conhecimento. Não sei se essa palavra que eu falei, tá correta, mas eu acho que assim, então ele também tá ali também naquela de certa forma, aprendendo também com seus alunos nessa troca, mesmo de aprendizagem, né. Eh então eh o teu o meu relacionamento com os professores era mais assim, realmente ali naquela no ambiente mesmo de sala de aula. é isso.

P: Eh durante a primeira fase da entrevista, você comentou algumas assim como você se sentiu no estágio, né o processo do estágio na sala de aula, executando esse estágio. Como ocorriam as aulas desse estágio, de modo geral de outros componentes e das aulas de estágio na universidade?

C:É falando de um modo geral, né, Quanto ao fluxograma de letras com Língua Inglesa é as aulas, os professores. eles sempre tavam corrida, trazendo Eh, fazendo trazendo questionamentos por meio do uso de textos no qual o aluno. Ele poderia ler esses textos e refletir sobre a questão sobre o professor sobre o o professor, né de Língua Inglesa em sala de aula e também os professores. eu percebia isso. Né que os professores eles buscavam fazer com que os alunos pudessem surgir esses questionamentos nos discentes e esses alunos se sentissem motivados a tentar encontrar, né essas respostas dos seus questionamentos Eh...E também como eu já tinha falado o que eu percebia, é ausência de algumas disciplinas no Fluxograma como eu já tinha citado e frisado a questão da importância das disciplinas de práticas pedagógicas nos cursos de Licenciatura.

P: Você tem alguma noção.ou já ouviu falar sobre letramento os multiletramentos durante a graduação? Percebi a prática dele nos seus relatos. Se você conhece se teve acesso a essas informações, você percebia a prática dele no processo na Universidade e na escola?

C:Olha, Eu não não não me recordo na universidade ter sido abordado sobre esse sobre essa abordagem sobre esse tema do Multiletramento. Então, eu acho que não tenho nem o que falar assim, porque não lembro se realmente houve. se fala se falou sobre isso. Eu acho que que não não me recordo, mas Referente a se é praticado pelo meu conhecimento que eu tenho do multiletramento, eu acho que sim, até porque, quando os professores eles trazem textos de novas novas metodologias, novas abordagens de ensino e aprendizagem. Os alunos, de certa forma, eu acho que ali tá embutido multiletramento. Acho que é isso.

P: OK! Você tem algum comentário pra fazer, algum comentário que faltou Joana?. Por enquanto, aliás, eu acho que eu já estou satisfeita. Eu vou transcrever a entrevista, mas acredito que já seja a última.

Quero agradecer mais uma vez, a sua participação na pesquisa, disponibilidade em plena quarentena de ceder esse tempo pra me dar atenção, muito obrigada!!. Eu farei o convite a você e aos outros integrantes da pesquisa pra assistir. Tá bom boa noite, muito obrigada, mais uma vez! E cuide-se!

C:Oh Pró, Eu que agradeço também pela sua paciência comigo durante a entrevista e também durante todo esse período como professora da Uneb e espero que a entrevista também esteja a contento. e que você também faça uma boa defesa. Uma boa sorte na sua defesa é isso e se puder realmente se for presencial e eu também realmente puder ir participar. Eu irei com certeza te prestigiar nesse momento da sua defesa OK beijos e boa noite e se cuide, também!

## Anexo A – TCLE



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS II**  
**SECRETARIA PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO-PÓS CRÍTICA**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO  
 – CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

#### I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: \_\_\_\_\_.

Documento de Identidade nº: \_\_\_\_\_ Sexo: F ( ) M ( )

Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Complemento: \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_

Telefone: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_/(\_\_\_\_) \_\_\_\_\_/

#### II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

**1.TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: DOCÊNCIA EM LÍNGUA  
 INGLESA:REFLETINDO AS PRÁXIS NOS ESPAÇOS DE F**

**2.PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Jamile de Oliveira Silva**

**Cargo/Função: Estudante do Mestrado-Pós Crítica**

#### III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **DOCÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA:REFLETINDO AS PRÁXIS NOS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO**, de responsabilidade da pesquisadora Jamile de Oliveira Silva, estudante da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo investigar como ocorre o processo de formação docente durante o Estágio Curricular Supervisionado no curso de Licenciatura em Letras, Língua Inglesa e literaturas- Uneb, Campus II.A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios como promover a reflexão do currículo do curso em vigência, fomentar a visibilidade do curso além, de proporcionar debates e palestras com os professores da Educação Básica com o intuito de ressignificar o ensino da Língua Inglesa nos espaços educacionais. Garantimos a confidencialidade dos integrantes da pesquisa utilizando nomes fictícios. Caso aceite, o Senhor(a) passará por uma entrevista-narrativa individual, através de áudio sendo convocado, quando necessário, para sanar possíveis dúvidas que venham a surgir durante a pesquisa pela aluna Jamile de Oliveira Silva do curso de Mestrado em Crítica Cultural. Devido a coleta de informações o senhor poderá sofrer constrangimento pelo fato de ainda ser discente da Universidade, conviver com outros participantes da pesquisa que de certo modo conhecem a sua maneira de pensar sobre determinadas temáticas. Poderá sentir-se incomodado em narrar alguns fatos que fizeram e fazem parte do seu processo formativo e também da vida pessoal. Sua participação é voluntário e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e

portanto o Sr(a) não será identificado. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Sr (a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

#### **V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS**

**PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Jamile de Oliveira Silva**

**Endereço:** Av. Ayrton Senna da Silva, 615. Condomínio Mais Viver Ouro Negro, bloco 21, apt 304. Bairro: Alagoinhas-Velha, Alagoinhas-Ba. **Telefone:** (71)92095351/99205351, **E-mail:** [Jamile.oliveirasilva@gmail.com](mailto:Jamile.oliveirasilva@gmail.com)

**Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/Uneb** Rua Silveira Martins, 2555, Prédio da Reitoria, 1º andar- Cabula, Salvador- BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2399 e-mail: [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)

**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End:** SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

#### **V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO**

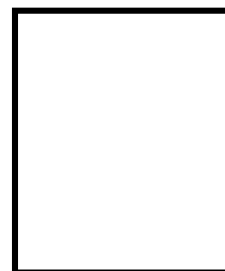
Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa, **DOCÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA: REFLETINDO AS PRÁXIS NOS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador discente  
(orientando)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do professor responsável  
(orientador)



## Anexo B – Declaração de Concordância



Universidade do Estado da Bahia

Comitê de ética em Pesquisa - CEP

### DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA

Declaro estar ciente do compromisso firmado com a execução do projeto intitulado **DOCÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA: REFLETINDO AS PRÁXIS NOS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO**, vinculado à instituição Universidade do Estado da Bahia, que será desenvolvido na forma apresentada e aprovada pelo CEP da Universidade do Estado da Bahia sempre orientado pelas normativas que regulamentam a atividade de pesquisa.

Alagoinhas, .....de..... de 20....

| Nome do orientador(a) e do orientando(a) | Assinatura |
|------------------------------------------|------------|
| Áurea da Silva Pereira                   |            |
| Jamile de Oliveira Silva                 |            |
|                                          |            |

## Anexo C – Termo de Compromisso do Pesquisador



Universidade do Estado da Bahia

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

### TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente das normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto intitulado **DOCÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA: REFLETINDO AS PRÁXIS NOS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO** sob minha responsabilidade será desenvolvido em conformidade com a Resolução CNS 466/12, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, da não maleficência, da justiça e da equidade.

Assumo o compromisso de apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia; de tornar os resultados desta pesquisa públicos independente do desfecho (positivo ou negativo); de Comunicar ao CEP/Uneb qualquer alteração no projeto de pesquisa, via Plataforma Brasil.

Alagoinhas, .....de.....de 20.....

.....

Assinatura do responsável pelo projeto

## Anexo D – Termo de Autorização Institucional da Proponente



Universidade do Estado da Bahia

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE

Autorizo o (a) pesquisador (a) Jamile de Oliveira Silva a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado **DOCÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA: REFLETINDO AS PRÁXIS NOS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO**, o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos.

Declaro estar ciente que a instituição proponente é responsável pela atividade de pesquisa proposta e que será executada pelos seus pesquisadores/as, além de dispormos da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem estar dos participantes da pesquisa.

Alagoinhas, .....de.....de 20.....

.....

Assinatura e carimbo do

responsável institucional

## Anexo E – Termo de Concessão



**Universidade do Estado da Bahia**  
**Comitê de Ética em Pesquisa - CEP**

### TERMO DE CONCESSÃO

Autorizo o acesso aos documentos sob minha guarda para que sejam coletados os seguintes dados: **(especificar os dados a serem coletados do documento)**, que serão utilizados na execução do projeto intitulado **(inserir o título do projeto de pesquisa)**, sob a responsabilidade do pesquisador (a) (nome do pesquisador/a) com a finalidade científica e sem comprometer de nenhuma forma a integridade e a identidade dos participantes da pesquisa, conforme regulamenta a Resolução CNS 466/12.

Declaro estar ciente dos objetivos e benefícios do estudo, assim como da justificativa para não aplicar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo com a coleta dos dados nesta unidade, exclusivamente para uso nesta pesquisa.

Salvador, .....de.....de 20.....

.....

Assinatura e carimbo do

Funcionário que guarda a documentação

## Anexo F – Termo de Confidencialidade



**Universidade do Estado da Bahia**

**Comitê de Ética em Pesquisa - CEP**

### TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Assumimos o compromisso de preservar a privacidade e a identidade dos participantes da pesquisa intitulada **DOCÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA: REFLETINDO AS PRÁXIS NOS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO** cujos dados serão coletados através de entrevista narrativa, em uma das salas do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução do presente projeto.

Os resultados serão divulgados de forma anônima, assim como os termos de consentimento livre e esclarecido guardados no arquivo da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia pelo período de 05 (cinco) anos sob a responsabilidade do Pesquisador/a Jamile de Oliveira Silva. Após este período, os dados serão destruídos.

Alagoinhas, .....de.....de 20.....

| <b>Nome do Membro da Equipe Executora</b> | <b>Assinatura</b> |
|-------------------------------------------|-------------------|
| JAMILE DE OLIVEIRA SILVA                  |                   |
|                                           |                   |

## Anexo G – Termo de Justificativa



**Universidade do Estado da Bahia**  
**Comitê de Ética em Pesquisa - CEP**

### TERMO DE JUSTIFICATIVA

O projeto de pesquisa intitulado **DOCÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA: REFLETINDO AS PRÁXIS NOS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO** que será desenvolvido pela pesquisadora Jamile de Oliveira Silva ainda, não deu início ao processo de seleção dos participantes. Por esta razão, não foram enviados os dados dos estudantes que colaborarão com a pesquisa em questão. Feito o processo seletivo assumimos o compromisso de preservar a privacidade e a identidade dos participantes da pesquisa cujos dados serão coletados através de entrevista narrativa, em uma das salas do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, com dia e horário à combinar (de acordo com a disponibilidade dos interessados).

Alagoinhas, .....de.....de 20.....

| <b>Nome do Membro da Equipe Executora</b> | <b>Assinatura</b> |
|-------------------------------------------|-------------------|
| JAMILE DE OLIVEIRA SILVA                  |                   |
|                                           |                   |

## Anexo H – Projeto Pedagógico do Curso (PPC)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
Departamento de Educação  
Colegiado do Curso de Letras  
Campus II – Alagoinhas

A flexibilização do currículo, na qual se prevê nova validação de atividades acadêmicas, requer o desdobramento do papel de professor na figura de orientador, que deverá responder não só pelo ensino de conteúdos programáticos, mas também pela qualidade da formação do aluno.

Da mesma forma, o colegiado de graduação do curso de Letras é a instância competente para a concepção e o acompanhamento da diversidade curricular que a IES implantará.

### Diretrizes Curriculares

#### 1. Perfil dos formandos

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.

Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários.

#### 2. Competências e habilidades

O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela.

Nesse sentido, visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades, o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

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



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
Departamento de Educação  
Colegiado do Curso de Letras  
Campus II – Alagoinhas

responsabilidade social e educacional, e com as conseqüências de sua atuação no mundo do trabalho. Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional.

### 3. Conteúdos Curriculares

Considerando os diversos profissionais que o curso de Letras pode formar, os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos Estudos Linguísticos e Literários, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Os estudos linguísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. Devem articular a reflexão teórica-crítica com os domínios da prática - essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade.

De forma integrada aos conteúdos caracterizadores básicos do curso de Letras, devem estar os conteúdos caracterizadores de formação profissional em Letras. Estes devem ser entendidos como toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão, e incluem os estudos linguísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos sequenciais, de acordo com as diferentes propostas dos colegiados das IES e cursadas pelos estudantes.

No caso das licenciaturas deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam.

O processo articulatório entre habilidades e competências no curso de Letras pressupõe o desenvolvimento de atividades de caráter prático durante o período de integralização do curso.

### 4. Estruturação do Curso

Os cursos devem incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado.

Os cursos de licenciatura deverão ser orientados também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior.

### 5. Avaliação

A avaliação a ser implementada pelo colegiado do curso de Letras deve constituir processo de aperfeiçoamento contínuo e de crescimento qualitativo, devendo pautar-se:

- pela coerência das atividades quanto à concepção e aos objetivos do projeto pedagógico e quanto ao perfil do profissional formado pelo curso de Letras;
- pela validação das atividades acadêmicas por colegiados competentes;
- ☐ pela orientação acadêmica individualizada;
- ☐ pela adoção de instrumentos variados de avaliação interna;
- ☐ pela disposição permanente de participar de avaliação externa.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
Departamento de Educação  
Colegiado do Curso de Letras  
Campus II – Alagoinhas

### 3.1. RELEVÂNCIA SOCIAL

O Campus II da UNEB localizado em Alagoinhas, tem, ao longo da sua trajetória de atuação, contribuído de forma significativa para o desenvolvimento educacional e social do seu contexto de inserção.

A localização geográfica do município de Alagoinhas, integrante do território de identidade denominado Agreste de Alagoinhas e Litoral Norte, do qual fazem parte mais 18 municípios, tem contribuído para ampliar o raio de influência das atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos pelo Campus, na medida em que fazem parte do seu corpo discente, alunos oriundos desses municípios, que chegam até Alagoinhas atraídos, muitas vezes, pela possibilidade de formação em nível superior, sem a necessidade de deslocamento para centros mais distantes. Soma-se a isso, o interesse e o desenvolvimento de ações desenvolvidas pelo Campus, voltados às questões regionais.

Com uma população estimada em 142.160 habitantes (IBGE, 2010), e uma área territorial de 734 km<sup>2</sup>, o município de Alagoinhas limita-se com os municípios de Inhambupe, Catu, Araçás, Aramari, Entre Rios e Teodoro Sampaio, e desenvolve uma diversificada cadeia de atividades econômicas. Destas, destacam-se as atividades comerciais de subsistência, em sua extensa zona rural e urbana, passando pela industrialização ligada ao petróleo e aos serviços vinculados ao turismo. À medida que o desenvolvimento econômico se fortalece, aumenta também, a demanda por profissionais qualificados nas mais diversas áreas, que possam responder com competência às exigências sociais e dentre elas, às necessidades educacionais.

O curso oferecido no DEDC II em Alagoinhas eram, inicialmente, de dupla habilitação, onde exerciam já, há mais de 30 anos, um forte impacto na região e em muitas outras regiões da Bahia, por atuar inclusive na criação de embriões de faculdades de formação de professores, como em Teixeira de Freitas, Bameiras, entre outras. A partir de 2004, estes cursos foram redimensionados, passando à Cursos com uma única habilitação, ou seja, Licenciaturas em Letras com



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
Departamento de Educação  
Colegiado do Curso de Letras  
Campus II – Alagoinhas

habilitação em Língua Inglesa e Literaturas, ampliando esse impacto e ao mesmo tempo prestando atendimento de forma diferenciada às necessidades educacionais dos municípios baianos onde se insere.

Conforme dados do IBGE/2009, o município de Alagoinhas possui 32.434 alunos matriculados na educação básica, sendo 22.948 no Ensino Fundamental, 5.660 no Ensino Médio e 3.826 na Educação Pré-Escolar.

Na ausência de um Bacharelado em Letras e em função de uma licenciatura voltada à pesquisa e extensão, com seminários interdisciplinares permitindo trocas intercomponentes, intersemestres, intercursos, com o TCC se constituindo, junto com a Iniciação Científica, numa base consistente para a criação, funcionamento e alimentação de um Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* – o Crítica Cultural - a relevância social desses cursos de Letras se configura em: a) formar licenciados capazes de compreender a língua como processo de interação e comunicação sócio-cultural, além de profissionais críticos e aptos a assumirem com competência sua função social no mercado de trabalho; b) facultar o desenvolvimento de habilidades de planejamento, execução e avaliação, com autonomia para a criação de alternativas educacionais envolvendo problemáticas cada vez mais complexas; c) estimular a capacidade de análise crítica envolvendo a comunidade interna e externa à universidade e, com isso, ampliando o horizonte de intervenção social; d) proporcionar, aos licenciados, a construção de ferramentas críticas, teóricas, historiográficas, metodológicas, para uma reflexão analítica e crítica sobre as linguagens, e os usos das novas tecnologias, como uma das condições de superação das desigualdades sociais e econômicas, impostas pelos processos culturais excludentes e hegemônicos; e) abrir perspectivas, enfim, para uma visão sistemática da cultura da linguagem e da linguagem da cultura, nesses tempos de institucionalização da malha cultural no Brasil e a emergência de novas tarefas para os profissionais de Letras junto aos novos órgãos de cultura.

No caso específico do curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa e Literaturas, além de profissionais competentes para o ensino, pesquisa e extensão, envolvendo a problemática da língua, literatura e cultura em língua



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
Departamento de Educação  
Colegiado do Curso de Letras  
Campus II – Alagoinhas

inglesa, existe a preocupação com a construção de um viés crítico contra a globalização excludente e ao mesmo tempo um investimento em alternativas linguísticas que fazem do inglês uma língua das minorias.

Para ampliar o raio de ação do Curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa e Literaturas do DEDC II, está sendo preparado para o semestre 2011.1, um encontro com a DIREC III, com os diretores de escolas municipais do Agreste de Alagoinhas e Litoral Norte, com os diretores de escolas municipais de Alagoinhas, para se discutir possibilidades de implantação do inglês e francês nessas escolas, bem como de criação do Núcleo de Idiomas em escolas piloto.

Com o Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, o papel dos Núcleo de Línguas Inglesa para estrangeiros, amplia-se ainda mais, na medida em que deverá oferecer língua instrumental, traduzir conferências simultâneas e consecutivas, preparar profissionais para trabalhar na secretaria e na tradução de textos para o site do programa, entre outras séries de atividades.

Com esta trajetória já tão consolidada na oferta de Cursos de Licenciatura, com os impactos positivos que os mesmos têm causado na microrregião, e sobretudo com a credibilidade que tem sido cotidianamente conquistada, é que o Departamento tem desenvolvido suas atividades acadêmicas inerentes ao curso de Licenciatura em Letras, tem contribuído para a difusão do conhecimento que produz, interagindo com a sociedade, discutindo questões que se mostram cruciais na contemporaneidade, enfim, cumprindo o seu papel de promoção do bem-estar social e do desenvolvimento humano, cultural e político do cidadão.

## Anexo I – Perfil do Professor de Língua Inglesa



### LETRAS - LÍNGUA INGLESA E LICENCIATURAS – LICENCIATURA

**Perfil do Egresso** - O Licenciado em Letras – Língua Inglesa e Licenciaturas é o professor que planeja, organiza e desenvolve atividades e materiais relativos ao Ensino desta Língua Estrangeira. Sua atribuição central é a docência na Educação Básica, que requer sólidos conhecimentos sobre estrutura e funcionamento da Língua Inglesa e suas literaturas, sobre seu desenvolvimento histórico e suas relações com diversas áreas; assim como sobre estratégias para transposição do conhecimento em Língua Espanhola em saber escolar. Além de trabalhar diretamente na sala de aula, o licenciado elabora, analisa e revisa materiais didáticos, como livros, textos, vídeos, programas computacionais, ambientes virtuais de aprendizagem, entre outros. Realiza ainda pesquisas em Língua Inglesa, coordena e supervisiona equipes de trabalho. Em suas atividades, prima pelo desenvolvimento do educando, incluindo sua formação ética, a construção de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico.

**Ambientes de Atuação** - O Licenciado em Letras - Língua Inglesa e Licenciaturas trabalha como professor em instituições de ensino que oferecem cursos de nível fundamental e médio; em editoras, consulados e em órgãos públicos e privados que produzem e avaliam programas e materiais didáticos para o ensino presencial e a distância. Além disso, atua em espaços de educação não formal, como escolas de idioma, feiras de divulgação científica e museus; em empresas que demandem sua formação específica e em instituições que desenvolvem pesquisas educacionais. Também pode atuar de forma autônoma, em empresa própria ou prestando consultoria.

**Integralização** - Mínimo de 04 anos / Máximo de 07 anos.