

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTÁGIO DE LÍNGUA INGLESA: OS MOMENTOS DE ORIENTAÇÃO COM O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO¹

PAULA CORTEZI SCHEFER CARDOSO SCHARDONG (UFRGS)²

<http://orcid.org/0000-0002-9928-4079>

SIMONE SARMENTO (UFRGS)³

<https://orcid.org/0000-0003-1405-3982>

RESUMO: O Estágio Curricular Supervisionado é uma política educacional, na qual os alunos-professores realizam a prática pedagógica em sua área profissional em uma escola de educação básica, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado. Com base em pesquisa qualitativa interpretativa (ERICKSON, 1990; MASON, 1996) de orientação etnográfica (HAMMERSLEY; ATKINSON, 2007), neste trabalho analisamos como ocorrem os momentos de orientação entre uma professora universitária e uma dupla de alunos-professores em uma turma de Estágio de Inglês. Os dados foram gerados em uma universidade pública federal localizada no sul do Brasil por meio de anotações de campo, gravações em áudio e vídeo, pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. Os dados apontam que, no cenário investigado, há quatro tipos de orientação ao longo do semestre: orientação a distância, orientação em grupo, *feedback* pós-observação e encontros individuais. Identificamos que, nas orientações, a prática pedagógica dos alunos-professores era tanto o ponto de partida quanto o de chegada (PÉREZ-GÓMEZ, 1995). Além disso, verificou-se que, nessas interações, os alunos-professores, conjuntamente com as professoras orientadoras, refletiam sobre sua própria ação (SCHÖN, 1983), considerando retrospectivamente e prospectivamente a sua prática (PERRENOUD, 2002). Por fim, há evidências de que os momentos de orientação entre a professora universitária e os alunos-professores provocaram mudanças em seus conhecimentos, suas práticas e atitudes profissionais e, há indícios de que essas mudanças repercutiram positivamente no aprendizado dos alunos da escola. Assim, no contexto analisado, convites à participação, reflexões sobre soluções para situações enfrentadas pelos licenciandos na sua prática docente, o estabelecimento de uma relação de colaboração, bem como o fornecimento de exemplos concretos de como levar a cabo as sugestões, contribuíram para a formação desses alunos-professores.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Estágio Curricular Supervisionado. Formação inicial.

TEACHERS' DEVELOPMENT IN THE ENGLISH PRACTICUM COURSE: THE MENTORING MOMENTS WITH THE UNIVERSITY ADVISOR

ABSTRACT: *The Practicum course is an educational policy, in which the student-teachers perform the teaching practice in their professional area in a K12school, under the responsibility of an already licensed professional. Based on qualitative interpretive approach (ERICKSON, 1990; MASON, 1996) and ethnography (HAMMERSLEY; ATKINSON, 2007), in this study we analyze how the mentoring moments between the university advisor and a pair of student-teachers occur in an English Internship*

¹ A pesquisa obteve parecer de aprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, número 3.128.634, em 1º de fevereiro de 2019.

² Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Bolsista CAPES. E-mail: paulacortezi.schardong@gmail.com.

³ Professora Associada do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Bolsista de Produtividade do CNPq nível 2. E-mail: simone.sarmento@ufrgs.br.

class at the university. Data was generated at a public university located in Southern Brazil through field notes, audio and video recordings, documentary research and semi-structured interviews. The results indicate that, in this context, there are four types of guidance throughout the semester: distance orientation, group orientation, post-observation feedback and individual meetings. Furthermore, it shows that in the guidance moments the pedagogical practice was the starting and ending point for the student-teachers' development (PÉREZ-GÓMEZ, 1995). Moreover, in these interactions, the student-teachers, along with the advisor professor, reflected on their own actions (SCHÖN, 1983), considering their practice retrospectively and prospectively (PERRENOUD, 2002). Finally, there is evidence that the mentoring moments between the university advisor and these student-teachers has led to changes in their knowledge, their practices and professional attitudes and, there are indications that these changes may have had an impact on their K12 students. Thus, in the context analyzed, invitations to participate, reflections on possible solutions to situations faced by the undergraduates in their teaching practice, the establishment of a collaborative relationship, as well as the provision of concrete examples on how to carry out the suggestions, contributed to these student-teachers development.

KEYWORDS: *Teachers' development. Supervised internship. Initial teacher training.*

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, o conceito de prática ganhou diferentes significados, sendo um deles o de “aprender novas técnicas instrumentalizadas de dar aula”. (PIMENTA, 1995, p. 60) Por trás dessa noção, está o modelo da racionalidade técnica, para o qual “técnicas são aplicáveis universalmente a qualquer contexto de ensino-aprendizagem. Uma vez adquiridas por meio de treinamento, podem ser aplicadas com êxito em qualquer situação”. (CELANI, 2008, p. 28). Nessa perspectiva, o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) pode ser entendido como o momento prático do curso, ou seja, o período em que os alunos dos cursos de licenciatura podem aplicar a teoria na prática. Contudo, o estágio deve transcender essa racionalidade técnica, pois “o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática)”. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 41, grifo das autoras). Dessa forma, compreender o estágio como teoria e prática implica considerá-lo uma via de mão dupla em que saberes teóricos e práticos são articulados de maneira indissociável, buscando a reflexão na e sobre a prática.

Nóvoa (2009) propõe para os primeiros anos de formação de professores, nos quais os licenciandos estão em um processo de transição de alunos-professores para professores. Segundo o autor, a formação dos futuros professores deve ocorrer com a colaboração dos profissionais experientes na área e dentro da própria profissão, sendo “fundamental consolidar as bases de uma formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente”. Nesse sentido, o estágio curricular vai ao encontro do que o autor preconiza para a formação de professores, pois insere os licenciandos dentro das escolas de educação básica e mobiliza tanto os professores das universidades quanto os professores das escolas como formadores.

Recentemente, o ECS tem sido objeto de investigação de pesquisas conduzidas na área da Linguística Aplicada (BIAZI ET AL., 2011; DREY E GUIMARÃES, 2016; GIMENEZ; RAMOS, 2014; REICHMANN, 2012; 2014, para citar alguns), área em que esta pesquisa está inserida. O estudo de Tonelli (2016) analisou dois espaços pouco explorados no ECS de Letras Inglês (ECSLI): o ensino de inglês para crianças e para alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). O estudo contou com a participação de quatro alunos-professores e os dados foram gerados a partir da reflexão deles acerca das observações de aula nesses contextos. Os dados revelaram que, para os participantes, o período de observação foi relevante, pois eles estavam pouco familiarizados com esses contextos de ensino. Ademais, os alunos-professores

puderam escolher o contexto de ensino em que desejam atuar, o que, segundo a autora, acarretou um maior comprometimento e motivação para o desenvolvimento das atividades. Estudos como o de Tonelli (2016) demonstram a relevância que esse espaço tem na formação inicial de professores de línguas.

Gimenez e Cristovão (2004) propõem que deveria haver uma maior articulação entre as disciplinas dos cursos de Letras e a prática. As autoras mencionam que a formação pedagógica prática deveria perpassar todo o curso de Letras, pois “todas as disciplinas do curso são “co-responsáveis” pela formação do professor - elas não visam apenas os conteúdos, mas também a preparação” (GIMENEZ; CRISTOVÃO, 2004, p. 91). As autoras ainda afirmam que a formação deveria emergir de situações reais da prática enfrentadas pelos futuros professores. Nesse sentido, o estágio como espaço de questionamentos e análise de situações práticas reais à luz de teorias discutidas ao longo do curso de graduação pode contribuir com a confirmação, refutação ou construção de discursos teóricos, fomentando, assim, uma relação entre teoria, prática e reflexão.

Garcez e Schlatter (2017, p. 18) destacam que a formação de professores de inglês deveria promover o desenvolvimento de professores autores e ser pautada na interlocução entre pares, na produção e compartilhamento de materiais utilizados em suas aulas, e no relato reflexivo de práticas pedagógicas. Segundo os autores (2017), ao sistematizar a escrita de um relato de prática, o educador analisa e reflete sobre a sua própria experiência docente situada, tornando-se protagonista tanto da sua própria formação quanto da de seus colegas por meio de relatos, assumindo, assim, a identidade de professor-autor-formador.

Levando-se em consideração o que foi exposto até aqui, este artigo tem como objetivo principal analisar os momentos de orientação entre uma professora universitária e uma dupla de alunos-professores no Estágio de Inglês I, buscando compreender como os participantes mobilizam seus conhecimentos para resolverem questões do “aqui e agora” e de que forma estão engajados na construção de conhecimento sobre o fazer docente.

Como desdobramentos desse objetivo, tem-se os seguintes objetivos específicos:

1. Descrever quais são e como se organizam as orientações dentro do semestre, especificando os assuntos tratados e as dúvidas que os alunos-professores demonstram ter; e
2. Identificar o construto subjacente de orientação na turma investigada.

Após a presente seção de introdução, na qual apresentamos um panorama sobre o ECS os objetivos desta pesquisa, apresentamos a seção de fundamentação teórica, em que discorremos sobre o profissional prático-reflexivo e a formação de professores. Em seguida, apresentamos a metodologia e, logo após, a seção de análise dos dados. Nela, discutimos os momentos de orientação entre a professora formadora e a dupla de alunos-professores. Na última seção, retomamos os objetivos e traçamos conclusões com base na seção analítica.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROFISSIONAL PRÁTICO-REFLEXIVO

A ação profissional do professor deve ser compreendida como uma atividade reflexiva (PÉREZ-GÓMEZ, 1995), pois, conforme Nóvoa (1995), os professores vivenciam (e precisam resolver) situações únicas, que requerem respostas únicas. Gimenez e Cristovão (2004) argumentam que o professor não aplica teorias, pois é um profissional que “reconstrói a experiência a partir de construtos teóricos em um processo dinâmico em que as ações não são totalmente previsíveis” (GIMENEZ; CRISTOVÃO, 2004, p. 93). Em vista disso, a prática reflexiva pode ser uma alternativa para a formação de professores.

Em seus estudos, Schön (1983) discorre sobre o profissional prático-reflexivo, esse sendo o ator principal na sua própria formação. Segundo o autor, a expressão Conhecimento-na-ação refere-se aos conhecimentos que demonstramos em nossas ações, isto é, às performances observáveis, tais como andar de bicicleta e fazer um cálculo matemático. Nesses casos, o conhecimento está na própria ação, é evidenciado na performance e caracteriza-se por não ser possível descrever verbalmente a atividade. No que concerne à Reflexão-na-ação, o autor afirma que essa é a capacidade de pensar sobre algo enquanto fazemos a ação. Em outras palavras, enquanto uma situação está ocorrendo uma pessoa pode pensar acerca dessa ação, refletir enquanto a executa e interferir no contexto que está em andamento. Por fim, o autor descreve a Reflexão-sobre-a-ação como a análise que o profissional realiza a posteriori sobre a sua própria ação.

Em relação à reflexão na prática docente, Perrenoud (2002) propõe que a prática reflexiva do professor compreende a reflexão durante o calor da ação, reflexão distante do calor da ação e reflexão sobre o sistema de ação, apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1: Prática reflexiva

Reflexão no calor da ação	Compreende as microdecisões que ocorrem durante a ação pedagógica, sem que haja muito tempo para refletir, como no caso de começar um novo capítulo no final da aula.
Reflexão distante do calor da ação	Refere-se tanto à reflexão do professor sobre o que aconteceu e o que fez quanto aos resultados da sua ação, podendo ser: - Retrospectiva: após uma tarefa ou interação e tem como objetivo avaliar a ação pedagógica, caso ela ocorra novamente; - Prospectiva: antes do planejamento de uma nova tarefa ou quando adianta um acontecimento.
Reflexão sobre o sistema de ação	Concerne à reflexão realizada pelo professor "sobre as estruturas da sua ação e sobre o sistema de ação do qual faz parte". (PERRENOUD, 2002, p. 37).

Fonte: Elaborado a partir de Perrenoud (2002).

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

Uma consequência da prática reflexiva pode ser observada no papel do professor formador, que paulatinamente passa de uma conduta de especialista ou avaliador para facilitador (CHAMBERLIN, 2000). Richter e colaboradores (2013) descrevem os dois modelos de orientação mais discutidos na literatura, resumidos no Quadro 2.

Quadro 2: Modelos de mentoria

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

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

Feiman-Nemser (2001) descreve a Mentoria Educativa⁴, como sendo o papel desempenhado por um professor experiente à frente de professores iniciantes. De acordo com a autora, a Mentoria Educativa promove o desenvolvimento do professor iniciante por meio de um ambiente de questionamento e estímulo a conversas sobre problemas da prática.

No trabalho realizado por Copland, Ma e Mann (2009), os autores abordam a formação de professores de inglês por meio da análise de reuniões de *feedback* pós-observação de aulas e propõem que os formadores adotem uma abordagem dialógica a fim de criar oportunidades de reflexão nessas reuniões. Para os autores, a conversa dialógica⁵ caracteriza-se por apresentar mais falas dos *trainees*, reconhecer as suas contribuições dos *trainees* e não apresentar perguntas de exibição, além de permitir que formadores e *trainees* construam o conhecimento juntos.

As perguntas de exibição abordadas por Copland, Ma e Mann (2009) têm relação com a canônica sequência IRA descrita por Sinclair e Coulthard (1992), que analisaram interações em sala de aula entre professor e aluno. A sequência IRA ocorre com frequência em contextos educacionais e caracteriza-se por uma sequência triádica em que o professor faz uma pergunta, cuja resposta já é conhecida por ele, e avaliará a resposta do aluno. Logo, essas perguntas se distanciam das perguntas usualmente encontradas para além dos muros da escola, pois na IRA, quem pergunta já teria como finalidade somente avaliar o conhecimento e/ou o entendimento dos alunos. Essa sequência é exemplificada no Excerto 1⁶, no qual a professora e os estudantes estão conversando em língua inglesa sobre cortar o cabelo. Em seguida, uma estudante diz, em língua portuguesa, que ela própria cortou o seu cabelo “uma vez só”.

⁴ Por ser uma revisão dos textos originais, mantemos os termos utilizados pelos autores.

⁵ Em uma conversa dialógica todos os participantes têm a oportunidade de interagir, não sendo apenas o professor que fala enquanto os alunos escutam.

⁶ Este excerto foi utilizado para ilustrar a sequência IRA. A interação completa está disponível em Cardoso (2011).

Excerto 1: “you cut your hair”

30 Teacher:	how can I say uma vez só in English?	← INICIAÇÃO
31 Student:	just once	← RESPOSTA
32 Teacher:	just on:ce yeah just on:ce (.) okay	← AVALIAÇÃO

A interação inicia na linha 30 com uma pergunta da professora (INICIAÇÃO) que gera uma resposta já conhecida pela professora. Na linha 31, a aluna fornece a informação solicitada (RESPOSTA) e, na linha 32, a professora faz uma avaliação da resposta e sinaliza que a resposta da aluna está adequada ao repetir a resposta da aluna “just on:ce” e dizer “yeah” e “okay” (AVALIAÇÃO). Essa sequência canônica do fazer da sala de aula convencional mantém uma disparidade de poder e reforça a hierarquia entre os participantes, além de poder desestimular a participação dos alunos, tendo em vista que serve apenas para a reprodução e testagem de conhecimento (GARCEZ, 2006). No entanto, as interações em sala de aula podem ser espaços de construção conjunta de conhecimento entre alunos e professores. Um dos pontos centrais nesse tipo de interação é o seu caráter de surpresa e inovação, ao contrário da sequência IRA (GARCEZ, 2006).

METODOLOGIA

O presente estudo tem como orientação metodológica a pesquisa qualitativa interpretativa (ERICKSON, 1990; MASON, 1996) de orientação etnográfica (HAMMERSLEY; ATKINSON, 2007). Em outras palavras, o pesquisador observa os fatos e as ações de um determinado grupo em um contexto específico e, posteriormente, descreve essas ações a partir dos seus registros, buscando se aproximar da perspectiva das pessoas observadas. Logo, o pesquisador deve procurar ver o mundo e analisar os significados locais das ações buscando uma aproximação do ponto de vista dos atores sociais que estuda (ERICKSON, 1990). Os métodos utilizados para a geração de dados foram:

- Observação participante, registrada em notas de campo, transformadas posteriormente em diários de campo. Neste artigo, o diário de campo é apresentado por meio de excertos e vinhetas narrativas;
- Coleta de documentos, que compreende tanto os materiais produzidos pelas professoras orientadoras quanto pelos alunos-professores, a citar, o planejamento de aula dos licenciandos;
- Entrevista semiestruturada, realizada apenas com os alunos-professores.

Os dados provenientes da observação participante e das entrevistas foram gravados em áudio, vídeo e registro fotográfico das seguintes interações: (i) aulas presenciais, que ocorriam todas as sextas-feiras no período da manhã, com duração aproximada de 3 horas e meia; (ii) encontros individuais da professora com os alunos-professores; e (iii) *feedback* pós-observação das aulas dos licenciandos.

A transcrição dos dados audiovisuais foi realizada com base no modelo das convenções de Jefferson (2004), com algumas adaptações para se adequar às necessidades desta pesquisa, conforme Quadro 3.

Quadro 3: Convenções de transcrição da fala

(.)	Pausa
[texto]	Falas sobrepostas
:::	Alongamento de som

Fonte: Adaptado de Jefferson (2004).

Ao longo do processo de categorização dos dados, utilizamos o método de codificação de dados de Saldaña (2009), examinando recorrências e padrões nos dados gerados. Para a análise, realizamos a triangulação dos diários de campo, das entrevistas e dos artefatos coletados. Cabe ainda ressaltar que as categorias analíticas emergiram a partir da análise exaustiva dos dados.

CONTEXTO DA PESQUISA E PERFIL DOS PARTICIPANTES

Os dados deste artigo são provenientes de um estudo maior que foi conduzido no primeiro semestre de 2019 em duas turmas de estágio docente de um curso de Letras de uma universidade pública. O estudo contou com a participação de 19 licenciandos, com idade média de 22 anos. Desses, onze eram da turma da professora Mara⁷ e oito, da turma da professora Luiza. O Estágio de Inglês I está inserido na sétima etapa do curso de Letras, compreendendo uma carga horária de 90 horas.

Neste artigo, apresentamos as interações entre a professora orientadora Mara e os licenciandos Lilian e Vicente, que atuaram em docência compartilhada, por sustentarem uma linha argumentativa. Mara possui vasta experiência com formação de professores, tendo sido também coordenadora de um programa de ensino de línguas para a comunidade acadêmica. Além de ser orientadora de estágio de inglês, Mara também leciona no componente curricular de didática. Em relação aos alunos-professores Lilian e Vicente, ambos não tinham experiência docente prévia ao ECS e realizaram a prática docente em uma turma de sexto ano do ensino fundamental.

ANÁLISE DE DADOS

No curso de Letras investigado, os licenciandos matriculados em uma turma de Estágio de inglês I participam semanalmente dos encontros presenciais, nos quais a professora orientadora e os alunos-professores discutem textos teóricos, realizam orientações individuais, conversam com todo o grupo sobre o projeto e as tarefas desenvolvidas, preparam os relatórios finais e apresentam os projetos desenvolvidos nas escolas de educação básica. Concomitantemente aos encontros presenciais, mas em outro horário, os alunos-professores observam uma turma, por um período de 5 a 10 horas-aula, e, por fim, lecionam nessa turma observada por 20 horas-aula. Quanto à professora universitária, é esperado que ela oriente os alunos-professores e observe, pelo menos, uma hora-aula dos licenciandos na escola de educação básica.

⁷ A fim de proteger a identidade dos participantes, todos os nomes de pessoas e outras informações que pudessem identificá-los foram anonimizados.

AS ORIENTAÇÕES ONLINE

Nessa turma, os alunos-professores criam um projeto para ser desenvolvido com a turma de educação básica que deve culminar em um produto final⁸. As primeiras aulas desta turma trataram sobre a elaboração dos projetos e a definição de um produto final. O período de observação⁹ é significativo e relevante para a etapa de docência nas turmas de educação básica, pois é com base no que os alunos-professores observaram das turmas e na escola que poderão elaborar um projeto adequado à realidade dos alunos, da instituição e da própria comunidade.

Ao longo do período de regência, Mara também fornecia orientação dos planos de aula e das tarefas que os alunos-professores elaboravam e compartilhavam de forma *online* pelo *Google Drive*. A Figura 1 apresenta o segundo plano de aula desenvolvido por Lilian e Vicente.

Figura 1: Plano de aula de Lilian e Vicente

Teacher's names: [REDACTED]
 School: EEEF [REDACTED]
 Group: [REDACTED]
 Theme of the project: Identity and music

Class 2: 6th grade's music festival

Class length: 45 minutes.
Aims: Discussing about music festivals, introducing the lineup genre and helping students express their taste and preferences regarding music.
Resources: Blackboard, handouts (on music x song and music festivals).

1. What have we learned? — Handout (music x song)

The first part of the class will be dedicated to the reviewing of the difference between the words "music" and "song", discussed in the previous class. To do so, we will work with a gap filling exercise, which should be done individually and is supposed to be corrected with the whole group. (The sentences used in the exercise were created based on students' comments regarding their music taste.)

Handout:
[https://docs.google.com/document/\[REDACTED\]](https://docs.google.com/document/[REDACTED])

2. Working with music festivals

In order for us to introduce the theme of music festivals, as well as to bring up students' previous knowledge, a handout with the lineups for Lollapalooza Brasil 2019 and Coachella will be distributed. They will be asked to take a close look at it and then we will discuss the following questions:

1. Have you ever heard about these festivals? Which one?
2. Do you know many artists which are part of their lineups?
3. If you could attend one of them, which one would you choose? Why?
4. What other music festivals have you heard of?

3. Creating our own festival

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

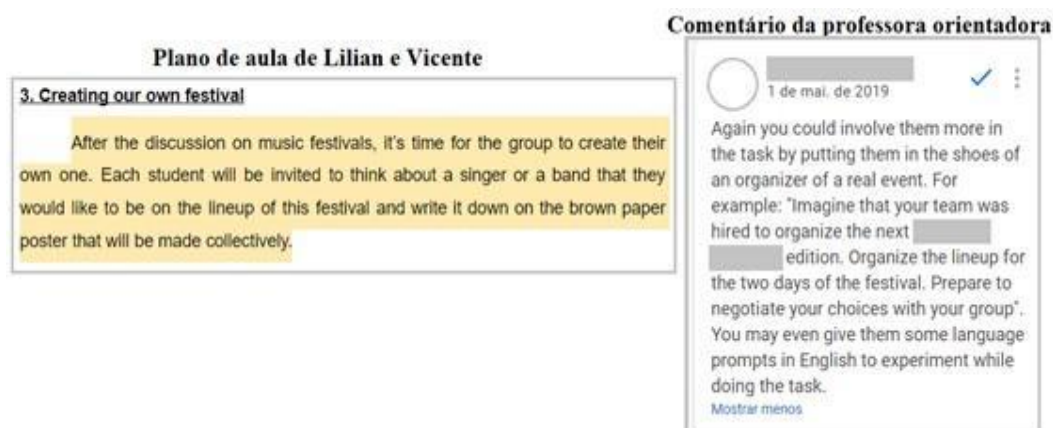
Fonte: Registrada pelas autoras.

⁸ Os projetos pedagógicos "envolvem sempre uma produção final com o objetivo de usar a língua e os conhecimentos aprendidos com propósitos e interlocutores definidos e coerentes com o tema em discussão" (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 90).

⁹ Os alunos-professores são orientados a observar as instalações da escola e as características das turmas, podendo, inclusive, aplicar questionários para identificar as preferências dos estudantes.

A Figura 2 apresenta as sugestões da professora orientadora no item 3 do segundo plano de aula de Lilian e Vicente.

Figura 2: Orientação *online* dos planos de aula



Fonte: Registrada pelas autoras.

Como pode ser visto no comentário de Mara, há uma sugestão de como os estudantes da escola podem se engajar mais na tarefa ao propor que se coloquem no lugar de um organizador de um evento real. Antes do conselho há um verbo modal, “could”, o que, de certa forma, mitiga a imposição de uma sugestão e a torna menos direta. Nesse caso, Mara não só propõe uma alternativa para a tarefa, mas também ilustra como isso pode ser levado a cabo por meio de um exemplo. No contexto investigado, essa foi uma característica benéfica, pois muitos alunos-professores demonstram dúvidas sobre o que eles devem (ou não) fazer.

Em algumas aulas presenciais, Mara destinava momentos para que toda a turma de ECS pudesse conversar sobre o período de docência. A Vinheta Narrativa 1¹⁰ compreende uma interação que ocorreu dois dias após Lilian e Vicente lecionarem a aula em que Mara fez as sugestões *online* apresentadas na Figura 2.

Vinheta Narrativa 1: “we have this student that doesn't like music”

Mara inicia a aula perguntando à turma como está o período de prática. Vicente responde que na aula de segunda-feira tudo deu certo. Em seguida, fala que na aula de quarta-feira ele e Lilian haviam planejado uma parte da aula com vídeo, mas que a legenda não funcionou muito bem. A professora pergunta: “how did you solve the problem?”. Vicente conta que eles conversaram com a turma sobre o que o vídeo tratava e optaram por pausar o vídeo algumas vezes para discutir com a turma o que havia acontecido na cena. [...] A professora, então, olha o plano de aula dele e de Lilian no computador e pergunta se foi a aula três, Vicente confirma. A professora diz: “o (.) it was about the fanzines”, e Vicente balança a cabeça sinalizando que sim. A professora pergunta: “did you change anything in your task? because I've made some comments”, o que Vicente responde “yeah (.) we changed some things”. [...] Após conversarem sobre a fanzine, Vicente muda o tópico da interação.

Vicente: we have this student that doesn't like music (.) he engages in the classroom (.) but he is not comfortable doing his fanzine about music (.) so: we are thinking what do we do?

Mara: what does he like? is he or she?

Vicente: he

¹⁰ As Vinhetas Narrativas foram redigidas pelas pesquisadoras a partir da transcrição dos dados audiovisuais, notas de campo e observação das aulas.

Mara: what does he like?
Vicente: games
Mara: so maybe he makes a fanzine about games
Vicente: yeah
Mara: yeah (.) it's okay (.) because whatever you are going to do about music it is going to be familiar

Mara diz que não há problema em trabalhar com games. Ela pergunta o que eles vão trabalhar na próxima aula e Vicente diz que o tópico da aula será WH-questions. Mara sugere que eles tragam exemplos relacionados a games também para contemplar esse aluno. A professora diz: “because what really matters is that you are developing their literacy in fanzines (.) so he will still learn English if he talks about games (.) even it will motivate him is he the only one? the others are okay?”. Vicente confirma e diz que o restante da turma gosta de música. (Diário de Campo: 10.05)

A interação inicia com um convite à participação por parte da professora. Vicente toma o turno de fala para relatar as últimas duas aulas que ele e a sua dupla Lilian lecionaram. Vicente narra uma situação imprevista que ocorreu durante a aula: a legenda de um vídeo não ter funcionado. Embora o processo de reflexão-na-ação não exija palavras, pois ocorre no nível da ação, o questionamento da professora possibilita que Vicente descreva a reflexão-na-ação (SCHÖN, 1983, 2000), isto é, a microdecisão (PERRENOUD, 2002) que ele e Lilian tomaram durante a própria ação pedagógica.

Após Mara perguntar se a dupla fez alguma alteração no plano de aula após os comentários dela, Vicente diz que sim e menciona que um dos estudantes não gosta de música, que é o tema do projeto, e eles não sabem como lidar com essa situação. Com base na informação fornecida por Vicente, de que o estudante gosta de jogos, Mara sugere que o aluno produza uma *fanzine* sobre *games* e diz para Vicente que tudo que ele e Lilian elaborarem sobre música pode ser adaptado para jogos. Nesta interação, o uso de “maybe” mitiga a imposição, permitindo que os alunos-professores decidam como eles preferem lidar com essa situação. A professora explica que o mais importante é desenvolver o letramento dos estudantes no gênero textual *fanzine* e que mesmo tratando sobre outro tema o estudante ainda terá contato com o gênero e com a língua inglesa. Além disso, Mara ressalta que ajustar o tema para um assunto que o aluno gosta pode motivá-lo. A fala de Mara está alinhada à Pedagogia de Projetos, que entende que cada estudante pode ter os seus próprios interesses.

Na entrevista realizada com Vicente, o aluno-professor mencionou que uma das orientações de Mara contribuiu sobremaneira para a prática e para o desenvolvimento do projeto dele e de Lilian.

We were a little bit lost on how to deal with this situation and Mara said that it was okay to create different tasks with a different theme for him (.) he was one of our most interested students since the beginning (.) so I think it worked very well. (Entrevista Vicente: 28.06)

A fala de Vicente é mais uma evidência de que os alunos-professores têm espaço para abordar situações que estão vivenciando ao longo da prática pedagógica e que as interações entre a professora orientadora e os alunos-professores são espaços colaborativos e formativos, pois promovem a discussão e a construção conjunta de conhecimento, e se afastam da sequência IRA (SINCLAIR; COULTHARD, 1992). O aluno-professor ainda revela considerar que a sugestão da professora deu certo, pois observou que o estudante da escola demonstrou estar engajado e ser participativo ao longo do projeto. Isso indica que as orientações da formadora

podem ter promovido mudanças na prática de ensino dos alunos-professores e parecem repercutir inclusive no engajamento do estudante da escola.

AS ORIENTAÇÕES INDIVIDUAIS

Ao longo da análise das orientações individuais, observamos uma mudança nos assuntos orientados, passando de elaboração do projeto e definição do produto final para situações reais vivenciadas pelos alunos-professores na sala de aula, o que pode ser justificado em virtude do período de regência na escola de educação básica.

Levando isso em consideração, apresentamos na Vinheta Narrativa 2 um recorte do segundo encontro individual entre a professora Mara e os alunos-professores Lilian e Vicente.

Vinheta Narrativa 2: “what is the most difficult part for you?”

Mara pergunta: “is there anything that you're having difficulties that you would like to (ã:) to get any help? [...] what is the most difficult part for you?”. Lilian responde: “I don't know I think it's actually having them to (.) pay attention (.) and to focus on what we are (.) asking them to do right?”. Mara diz: “when you were giving them the task?”. Lilian confirma. [...] Vicente menciona: “I think the main problem is that they're used to only copying from the board and doing the exercises (.) so we're doing something different and they're not (.) used to that”. Em seguida, Mara confirma e faz algumas perguntas.

- 145 Mara: okay (.) ã:: (.) do you use the board?
 146 (.)
 147 Lilian: we:: do
 148 (.)
 149 Vicente: [yeah]
 150 Mara: [when?] when do you use the board?
 151 (.)
 152 Vicente: just for ã:: (.) like we're (.) explaining something make- make notes on the
 153 board ã:: when we're correcting the exercises (.) put (.) the answers
 154 [on the board]
 155 Mara: [mhm] mhm
 156 Vicente: nothi::ng ã:: [large]
 157 Mara: [more than that] oka:y
 158 Lilian: usually key words
 159 (.)
 160 Mara: okay (.) so when you're giving the instructions to the tasks (.) how do you
 161 do that?
 162 (.)
 163 Vicente: we usually read (.) the instructions in the (.) paper a:nd see if they
 164 understand if they don't understand we explain again

[...] Mara pergunta se os alunos-professores pedem para os estudantes trabalharem em grupos, o que Lilian responde: “sometimes”. Mara faz uma sugestão: “there is one thing that you can try (.) i don't know if you have thought of that (.) which is (.) before you start the class (.) you write (.) what you're doing on the board (.) like an agenda (.) for the day”. Lilian confirma “alright yes”. Em seguida, a professora menciona: “and your agenda is for example (.) what you want them to do first to get in groups to get in pa::irs (.) to listen to yo::u (.) to read the instructio::ns (.) you can write (.) in English (.) and you- you can challenge them to see if they understand (.) what's written you can make this like (.) a competition but not really a competition (.) a competition with them” e Vicente confirma “yeah”. (Diário de campo: 24.05)

A interação inicia com um convite à participação, o que propicia um ambiente no qual os alunos-professores podem pedir ajuda. A sequencialidade da interação revela que o fator motivador que desencadeia o episódio reflexivo, neste caso retrospectivo (PERRENOUD, 2002), é a dificuldade que os alunos-professores têm em conseguir a atenção dos estudantes quando eles estão propondo uma tarefa. Em seguida, Mara inicia uma sequência de perguntas (linhas 145 e 150) que promovem a reflexão e o diálogo entre os participantes. Além disso, Mara também pergunta se os licenciandos pedem para os estudantes trabalharem em grupo e Lilian responde que às vezes. Por fim, a professora faz uma sugestão - escrever a agenda da aula no quadro - e explica como os alunos-professores podem levar a cabo essa recomendação na sala de aula.

Nota-se que as perguntas feitas pela professora Mara se diferem da canônica sequência IRA (SINCLAIR; COULTHARD, 1992), pois a sequencialidade da interação revela que os questionamentos da professora se referem a dúvidas genuínas cujas respostas não são previamente conhecidas. Ao longo da sequencialidade da interação, pode-se observar que as perguntas da orientadora oportunizam o aprendizado dos alunos-professores a partir das situações concretas enfrentadas por eles na prática, indo ao encontro do que é proposto por Feiman-Nemser (2001) e Pérez-Gómez (1995). Além disso, a recomendação e os exemplos concretos fornecidos pela professora evidenciam que as informações solicitadas por ela foram utilizadas para que ela pudesse fazer uma recomendação ajustada à situação que os alunos-professores estão enfrentando. Essa é uma característica recorrente nas orientações de Mara, sendo um aspecto positivo nesse contexto investigado, pois demonstra que as orientações são colaborativas e não são meramente uma avaliação da prática e/ou das atitudes dos alunos-professores.

O FEEDBACK PÓS-OBSERVAÇÃO

No decorrer do período de docência está prevista uma visita da professora orientadora na escola de educação básica para observar a prática do aluno-professor. A Vinheta Narrativa 3 abrange o fechamento do *feedback* pós-observação de Mara para os alunos-professores Lilian e Vicente. Essa interação ocorreu após o término da observação da aula na sala dos professores da escola de educação básica e contou com a presença da professora titular da turma.

Vinheta Narrativa 3: “vocês só atenderam o interesse dele e ele já se engajou né?”

Mara inicia o fechamento da interação: “eu achei que (.) tá bem legal o trabalho assim só esses ajustezinhos”. A professora complementa “isso é parte do processo (.) tá?”. Em seguida, ela fala: “as fanzines tão ficando um amor”, o que Vicente confirma “sim tu falou que sim”. Logo após, a professora menciona o estudante que não gostava de música, “e até aquele gurizinho do futebol (.) eu vi que ele tava ali com o dicionário e [tava] procurando”. Lilian, então, diz que o aluno está bem comportado. A orientadora então comenta: “vocês verem que vocês só atenderam o interesse dele (.) ele já se engajou né?”, o que Lilian confirma: “mhm”.
(Diário de campo: 26.06)

No fechamento da interação em questão, a professora diz que há “ajustezinhos”, mas retoma aspectos positivos da aula observada, “as fanzines tão ficando um amor”. Além disso, a professora Mara aborda uma situação que para os alunos-professores foi um desafio relatado nas aulas presenciais, o estudante que não gostava de música. Mara salienta o engajamento desse aluno, e, por fim, faz uma nova apreciação positiva sobre a maneira como os alunos-

professores lidaram com isso e comenta o resultado que causou no comportamento desse estudante em aula, o que Lilian confirma.

A ESCRITA DO RELATÓRIO FINAL

Após o período de regência, os alunos-professores devem escrever um relato da prática na forma de um artigo seguindo as normas para publicação de uma revista¹¹ *online* de livre acesso. O artigo de Lilian e Vicente traz uma informação que se tornou relevante ao longo do período de docência desses alunos-professores. Lilian e Vicente descobriram que um estudante não gostava de música, o tema do projeto, mas que gostava de jogos. No relato dos alunos-professores transparece como, para eles, aprender a lidar com esse estudante da escola de educação básica foi relevante para a prática docente.

Figura 3: Introdução do artigo de Lilian e Vicente

We faced some challenges from the very first day of our practicum. The first one was presented to us in our first class: one student said he did not like music at all. After talking to him, we found out he really liked video games, so we let him make his fanzine about his favorite game. Because of this, some activities and handouts had to be adapted to fit into this student's fanzine theme.

Fonte: Registrada pelas autoras.

Figura 4: Conclusão do artigo de Lilian e Vicente

Conclusions

Working with something students liked and were familiar with proved to be a very good choice. It was much easier to get them talk and participate when they could relate to the themes being discussed. Even the student who did not like music was always interested and engaged in the classes. His fanzine was done with a lot of commitment. This is something quite noteworthy, since he is a student who is usually complained about by some of their teachers.

Fonte: Registrada pelas autoras.

As Figuras 3 e 4 retratam dois momentos distintos do relatório final dos alunos-professores, nos quais eles tratam sobre o caso do estudante que não gostava do tema do projeto. Conforme relatado por Vicente na entrevista, ele e Lilian não sabiam como lidar com o estudante que não gostava do tema do projeto, música. Contudo, a partir de uma orientação de Mara, eles fizeram mudanças em seu projeto e, assim, incluíram esse estudante da educação básica ao longo do projeto. O artigo de Lilian e Vicente é mais uma evidência de que os momentos de orientação no contexto pesquisado parecem ter fomentado mudanças na prática, nos conhecimentos e nas atitudes dos alunos-professores, o que contribui com o desenvolvimento profissional dos participantes dessa turma, e aparenta ter repercutido nos estudantes das escolas de educação básica.

¹¹Apesar de os alunos-professores seguirem as diretrizes para publicação da revista, os licenciandos a professora orientadora não exige que eles submetam o artigo para a revista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, debruçamo-nos sobre o tema da formação de professores de inglês no estágio curricular supervisionado. Em relação ao objetivo geral, “analisar como ocorrem os momentos de orientação entre uma professora orientadora e uma dupla de alunos-professores”, ao longo da análise de dados, verificamos que as orientações ocorreram durante todo o semestre, tanto nas aulas presenciais quanto a distância. Nas interações apresentadas neste artigo, as perguntas feitas pela professora Mara se distanciaram da sequência IRA (SINCLAIR; COULTHARD, 1992), a qual tem somente o objetivo de avaliar o aluno, o que consideramos positivo, pois, na sequencialidade da interação, identificamos que as perguntas eram abertas sem uma resposta única em mente reforçando o caráter dialógico das interações neste contexto. Dessa forma, os dados deste estudo revelam que as interações entre os participantes fomentaram momentos de reflexão-sobre-a-prática (SCHÖN, 1983; 2000), tanto olhando retrospectivamente para as ações desempenhadas pelos alunos-professores na prática (reflexão retrospectiva), quanto mirando planejamentos futuros (reflexão prospectiva) (PERRENOUD, 2002).

Em relação ao objetivo específico (1), “Descrever quais são e como se organizam as orientações dentro do semestre, especificando os assuntos tratados e as dúvidas que os alunos-professores demonstram ter”, nós identificamos quatro categorias de orientação, sendo elas: encontros individuais, orientação à distância, orientação em grupo e reuniões de *feedback* pós-observação. A análise também revelou uma mudança gradual dos assuntos tratados, iniciando com a familiarização de como elaborar um projeto que culminou em um produto final; seguindo com a orientação sobre situações vivenciadas pelos alunos-professores na prática docente; e, por fim, com a organização e a apresentação dos relatórios finais. Todos os assuntos identificados pertencem ao trabalho prático do professor, o que é algo que o estágio busca propiciar. Conforme apresentado previamente, na Vinheta Narrativa 1, Vicente comenta sobre um estudante que não se identifica com o tema do projeto desenvolvido pelos alunos-professores. Já na Vinheta Narrativa 2, a aluna-professora Lilian diz para a professora orientadora que a parte mais difícil é fazer os estudantes prestarem atenção nas instruções no início da tarefa. Nesses dois casos, é o convite à participação da professora orientadora que propicia um espaço interacional para que os alunos-professores comentem sobre as suas dúvidas ou dificuldades.

No que concerne ao objetivo específico (2), “identificar o construto subjacente de orientação na turma investigada”, identificamos que a professora não segue o modelo tradicional de simples transmissão de conhecimento, descrito por Cochran-Smith e Paris (Quadro 1). Ou seja, ao longo dos momentos de orientação, a professora exerceu um papel de mentora facilitadora (CHAMBERLIN, 2000), e não simplesmente de um *expert* que apenas ensina técnicas descontextualizadas para serem aplicadas em todos os contextos na prática docente. No contexto analisado, notou-se que as orientações eram reflexivas em que os alunos-professores tinham a oportunidade de discutir a sua própria prática retrospectivamente e prospectivamente (PERRENOUD, 2002). Nessas orientações, todas as situações eram tratadas como únicas, complexas e foram refletidas a partir do contexto em que emergiram.

Neste contexto analisado, fazer convites à participação, pensar em soluções para situações enfrentadas na prática dos alunos-professores a partir do contexto deles, ter um relacionamento colaborativo (e não avaliativo), no qual o conhecimento é co-construído, bem como fornecer exemplos concretos de como levar a cabo as sugestões, contribuíram com a formação docente dos licenciandos. Por fim, os dados evidenciam que a participação dos alunos-professores no ECS repercute em suas formações e, até certo ponto, demonstram que

isso tem implicações para os estudantes das escolas de educação básica (como foi o caso do estudante citado pelos alunos-professores Lilian e Vicente).

Esta pesquisa buscou contribuir com os estudos sobre formação de professores de língua inglesa ao descrever e analisar os momentos de orientação no ECS. Acreditamos que, ao mostrar encontros bem sucedidos de interações entre a professora orientadora e os alunos-professores, poderemos auxiliar professores e formadores a melhor compreender como as práticas sociais desse contexto podem contribuir com o desenvolvimento profissional do futuro professor, bem como permitir que o aluno-professor assuma a identidade de professor-autor-formador (GARCEZ; SCHLATER, 2017).

REFERÊNCIAS

- BLAZI, T. M.; GIMENEZ, T.; STUTZ, L. O Papel da Observação de Aulas Durante o Estágio Supervisionado de Inglês. **SIGNUM: Estud. Ling.**, n. 14, p. 57-78, 2011.
- CARDOSO, P. C. S. **The myth of nativity**: a case study on how identities are co-constructed in a language classroom. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2011.
- CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão?. In: LEFFA, V. J. **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. 2. ed., Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 23-43.
- CHAMBERLIN, C. R. TESL Degree Candidates' Perceptions of Trust in Supervisors. **TESOL Quarterly**, v. 34, n. 4, p. 653-673, 2000.
- COPLAND, F.; MA, G.; MANN, S. Reflecting in and on post-observation feedback in initial teacher training on certificate courses. **English Language Teacher Education and Development (ELTED)**, v. 12, p. 14-23, 2009.
- DREY, R. F.; GUIMARÃES, A. M. M. Reflexões sobre a formação inicial e a constituição da profissionalidade docente. **D.E.L.T.A.**, v. 32, n. 1, p. 23-44, 2016.
- ERICKSON, F. Qualitative methods. In: LINN, R. L.; ERICKSON, F. (Orgs.). **Quantitative methods**. New York: Macmillan, 1990. p. 75-194.
- FEIMAN-NEMSER, S. Helping novices learn to teach lessons from an exemplary support teacher. **Journal of Teacher Education**, v. 52, n. 1, p. 17-30, 2001.
- GARCEZ, P. M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Calidoscópio**, v. 4, n. 1, p. 66-80, 2006.
- GARCEZ, P. M.; SCHLATTER, M. Professores-autores-formadores: Princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. In: MATEUS, E.; TONELLI, J. R. A. (Orgs.). **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blucher, 2017. p. 13-36.
- GIMENEZ, T.; CRISTOVÃO, V. L. L. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, n. 2, p. 85-95, 2004.
- GIMENEZ, T.; RAMOS, S. G. M. Planejamento e implementação de curso online como atividade de estágio curricular na área de inglês. **Ilha do Desterro**, n. 66, p. 101-131, 2014.
- HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Ethnography**: Principles in Practice. 3. ed. Routledge: London, 2007.
- JEFFERSON, G. Glossary of transcript symbols with an introduction. In: LERNER, G. H. (Ed.). **Conversation analysis**: studies from the first generation. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2004, p. 13-31.
- MASON, J. **Qualitative researching**. Londres: Sage, 1996.
- NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
- PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática?. **Cad. Pesq.**, n. 94, p. 58-73, 1995.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- REICHMANN, C. L. A professora regente disse que aprendeu muito: a voz do outro e o trabalho do professor iniciante no estágio. **Raído**, v.8, n.15, p. 33-44, 2014.
- REICHMANN, C. L. Práticas de letramento docente no estágio supervisionado de letras estrangeiras. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 4, p. 933-954, 2012.
- RICHTER, D. et al. How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. **Teaching and Teacher Education**, v. 36, p. 166-177, 2013.
- SALDAÑA, J. **The Coding Manual for Qualitative Researchers**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2009.
- SCHÖN, D. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.
- SINCLAIR, J.; COULTHARD, M. Towards an analysis of discourse. In: COULTHARD, M. **Advances in Spoken Discourse Analysis**. Londres: Routledge, 1992, p. 1-34.

TONELLI, J. R. A. Contextos (In)Explorados no Estágio Supervisionado nas Licenciaturas em Letras/Inglês: o lugar da observação de aulas nos dizeres de alunos-mestres. **SIGNUM: Estudos da linguagem**, v. 19, n. 2, p. 35-65, 2016.

Recebido em 25-01-2021
Revisões requeridas em 31-03-2021
Aceito em 21-04-2021