



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UNIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – UEaD
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS LÍNGUA INGLESA A DISTÂNCIA



ANIELE DA CONCEIÇÃO NEVES

**HISTÓRIAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA REVELADAS NO RELATO
AUTOBIOGRÁFICO: UM ESTUDO DE CASO À LUZ DA PESQUISA NARRATIVA**

MAMANGUAPE/PB

2020

ANIELE DA CONCEIÇÃO NEVES

HISTÓRIAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA REVELADAS NO RELATO AUTOBIOGRÁFICO: UM ESTUDO DE CASO À LUZ DA PESQUISA NARRATIVA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Letras - Inglês da Universidade Federal da Paraíba, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Licenciado em Letras - Inglês, defendido e aprovado pela banca examinadora constituída pelos professores:

Sandra Maria Araújo Osias

JPA Osias

Profa. Dra. Juliene Paiva de Araújo Osias – UFPB
Membro da Banca Examinadora

Sandra Carla Pereira Barbosa

MAMANGUAPE/PB

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
 Unidade de Educação a Distância - UEaD/UFPB
 Centro de Ciências Aplicadas e Educação
 Curso de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa à distância



HISTÓRIAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA REVELADAS NO RELATO AUTOBIOGRÁFICO: UM ESTUDO DE CASO À LUZ DA PESQUISA NARRATIVA

ANIELE DA CONCEIÇÃO NEVES

Profa. Dr^a. Sandra Maria Araújo Dias – sandra@ccae.ufpb.br (Orientadora)

Profa. Dr^a. Juliene Paiva de Araújo Osias – julieneosias@gmail.com (Examinadora)

Profa. M^a. Sandra Carla Pereira Barbosa – sandracpb@gmail.com (Examinadora)

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar como a identidade profissional é construída no relato autobiográfico, produzido por uma professora iniciante à luz dos princípios teóricos e metodológicos da Pesquisa Narrativa, na disciplina de Estágio Supervisionado I do Curso de Letras-Língua Inglesa (modalidade a distância) da Universidade Federal da Paraíba. Para isso, esta pesquisa fundamenta-se nos estudos acerca de Formação de professores de língua estrangeira (BRASIL, 1998; ROCHA; BASSO, 2008;), Estágio Supervisionado (PIMENTA; LIMA, 2004, 2012); e Pesquisa Narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2000; CONNELLY; CLANDININ, 2004; CLANDININ, 2007) cujo foco é o estudo da experiência humana. Este estudo de caso de natureza biográfica e cunho qualitativo, desvela, por meio de um relato autobiográfico, o percurso de formação e histórias vividas por uma professora iniciante. Os resultados demonstram o papel do relato autobiográfico na (re)construção da identidade docente em contextos de formação inicial de professores, como é o caso do Estágio Supervisionado.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Inglês. Pesquisa Narrativa, Relato Autobiográfico.

ABSTRACT

The present work aims to analyze how professional identity is constructed in the autobiographical report, produced by a beginning teacher in the light of the theoretical and methodological principles of Narrative inquiry, in the Supervised Internship I of the English Language Course (e-learning) at Federal University of Paraíba. For this, this research is based on the studies about Foreign language teachers education (BRASIL, 1998; ROCHA; BASSO, 2008;), Supervised Internship (PIMENTA; LIMA, 2004, 2012); and Narrative Inquiry (CLANDININ; CONNELLY, 2000; CONNELLY; CLANDININ, 2004; CLANDININ, 2007) whose focus is on the study of human experience. This case study of a biographical and qualitative nature, reveals, through an autobiographical report, the educational path and stories experienced by a beginning teacher. The results demonstrate the role of autobiographical report in the (re) construction of teacher identity in contexts of initial teacher education, as in the case of the Supervised Internship.

Key-words: Supervised Internship. English. Narrative Inquiry, Autobiographical Report.

INTRODUÇÃO

No contexto brasileiro, as narrativas se inserem em pesquisas de cunho (auto)biográfico nas áreas de Educação e de Linguística Aplicada (LA). Em LA, estes estudos centram-se em reflexões sobre diversas questões como letramento, agir docente e identidade profissional na formação (inicial e/ou continuada) de professores de línguas (estrangeiras). Centrado na escrita como elemento identitário de formação (KLEIMAN, 2005, 2007), esta pesquisa tem como objetivo analisar autobiografias produzidas por professores iniciantes à luz dos princípios teórico-metodológicos da pesquisa narrativa (CLANDININ e CONNELLY, 2000; CONNELLY e CLANDININ, 2004; CLANDININ, 2007). Para realizar esta discussão, discorreremos sobre a pesquisa narrativa a partir de um olhar investigativo sobre narrativas produzidas por três professores iniciantes. O presente estudo será desenvolvido na disciplina de Estágio Supervisionado (ES) I ofertada para os discentes dos cursos de Licenciatura em Letras-

Inglês e Letras-Espanhol, na modalidade de Educação a Distância ((EaD) da UFPB, respectivamente. Os textos produzidos são resultados de uma busca por práticas diferenciadas de letramento centradas em narrativas de formação (JOSSO, 2004) e histórias vividas/interpretadas por professores (CLANDININ e CONNELLY, 2000; CLANDININ, 2007; MELLO, 2005, 2012; REICHMANN, 2009). O interesse em discutir o construto teórico-metodológico da Pesquisa Narrativa surgiu a partir da leitura realizada durante a execução do Projeto de Iniciação Científica aprovado no Edital N° 02/2019 pela PROPESQ/UFPB, no qual a autora deste trabalho era bolsista do referido projeto. Este estudo é norteado pela seguinte questão de pesquisa: De que maneira a identidade profissional é construída no relato autobiográfico produzido por uma professora iniciante (estagiária) na disciplina de Estágio Supervisionado I do Curso de Letras-Língua Inglesa (EAD) da UFPB?

Quando falamos de Estágio Supervisionado automaticamente correlacionamos a teoria com a prática. Na concepção de Pimenta e Lima (2012), o objetivo central do estágio é unir a teoria com a prática observada em campo. Neste contexto, o estagiário irá se deparar com uma realidade educacional no qual vai perceber que para alcançar resultados positivos não basta apenas fazer repetições das práticas aprendidas em aula e que a prática como imitação de modelos pode não ser funcional para todos os professores em formação, pois a repetição desses modelos está diretamente ligado a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer, que será bem sucedido quanto mais se aproximar dos modelos que observou. Nesse sentido, o estagiário deve refletir sobre como construir seu perfil profissional e desenvolver sua própria prática se espelhando naqueles que foram seus modelos.

De acordo com as autoras, o estágio oferta novas possibilidades de ensinar e aprender a profissão docente, inclusive para os professores formadores, e isso dá a oportunidade dos mesmos reverem suas concepções sobre o ensinar e o aprender. Reichmann, (2012) considera que o estágio é o “entrelugar socioprofissional”, porque o estagiário está em constante movimento da faculdade para a escola campo, internalizando novos saberes e compartilhando experiências.

Consideramos que o estágio, nos cursos de formação de professores, é um momento de iniciação profissional tanto para o professor iniciante como para já tem experiência com a docência. O estágio pode ser considerado a fase inicial de experiência docente em um curso de Licenciatura, possibilitando, na prática, que o professor iniciante exerça a profissão escolhida por ele. Ou seja, o estágio nos cursos de Licenciatura é um momento de preparação e inserção no ambiente escolar para conhecer e compreender a realidade de uma escola no seu contexto

administrativo e pedagógico partindo da fase de coleta de dados até a regência. Porém, para os professores que já atuam em sala de aula, o estágio pode se configurar como um período de ressignificação do trabalho e de aquisição de saberes docentes. Conforme postula Pimenta (2004, p. 99), o estágio é uma oportunidade de construção da identidade profissional através da prática docente. Para que isso ocorra é necessário percorrer um longo caminho, repleto de aprendizagens teóricas para chegar à dimensão prática; nessa dimensão, é possível perceber a aplicação de saberes construídos ao longo do curso.

Ante o exposto, a seguir, apresentamos os objetivos desta pesquisa:

➤ **OBJETIVO GERAL:**

- Analisar como a identidade profissional é construída no relato autobiográfico, produzido por uma professora iniciante (estagiária) à luz dos princípios teóricos e metodológicos da Pesquisa Narrativa na disciplina de Estágio Supervisionado I do Curso de Letras-Língua Inglesa (EAD) da UFPB.

➤ **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Demonstrar a forma de organização do ES no Curso de Letras-Língua Inglesa (EAD) da UFPB.
- Verificar o percurso de formação de um professor iniciante (estagiária), inscritas no relato autobiográfico, produzido na disciplina de ES do referido curso;
- Identificar as histórias construídas nesse relato autobiográfico.

A partir da pesquisa realizada, parece possível problematizar o papel da narrativa e do pesquisador narrativo nos cursos de formação de professores de línguas (estrangeiras), potencializando as histórias vividas e contadas. Neste estudo sobre histórias de vida - (re)vividas e (re)contadas, sublinhamos a relevância do ES como território de profissionalização docente, problematizando a escrita e a formação socioprofissional, como também reforço a importância da investigação sobre (re)construções identitárias com foco em narrativas produzidas na disciplina de Estágio Supervisionado I da UFPB.

Assim, além da introdução, este trabalho está organizado nas seguintes seções: *Referencial Teórico*, onde serão apresentados os conceitos, características e justificativas acerca da formação de professores e ensino de línguas estrangeiras, do estágio supervisionado e da pesquisa narrativa; *Metodologia*, seção que descreve os procedimentos metodológicos adotados neste estudo; *Histórias inscritas no relato autobiográfico de Maria*, que remete a uma análise detalhada dos dados desta pesquisa; *Considerações Finais*, seção que apresenta a nossa conclusão.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção do trabalho, apresentarei brevemente os pressupostos teóricos que fundamentam o presente artigo. De início abordarei sobre a formação de professores durante o período de estágio nos cursos de formação em letras (línguas estrangeiras). Na sequência apresentarei de forma clara e relevante a definição de estágio supervisionado e em seguida tratarei dos princípios teóricos-metodológicos da pesquisa narrativa e da análise fundamentada e produzida na disciplina de Estágio Supervisionado I no Curso de Letras Língua Inglesa na modalidade a distância.

1.1 Formação de professores e ensino de línguas (estrangeiras)

Ao tratarmos da formação de professores de LE, devemos obrigatoriamente fazer uma reflexão dos desafios acerca das competências exigidas para a sua atuação pois formar cidadãos críticos, não é tão simples e a aprendizagem de um idioma não se limita apenas a razões culturais, entender e falar outro idioma passou a ter razões financeiras e estratégicas desde que o avanço da tecnologia favoreceu a diversidade linguística de modo que a interação entre as pessoas contribuiu com o crescimento pessoal e profissional, Segundo Rocha e Basso (2008):

Deve-se “lutar para se fazer cumprir o propósito da educação: formar cidadãos críticos, responsáveis, conscientes de suas ações e do mundo que os cerca, capazes de atuar na sociedade em que vivem, em busca de seus interesses e de seu crescimento pessoal e profissional” (op.cit., p. 8).

Trazendo as concepções dos autores para o ensino de LE, a luta para cumprir o propósito da educação é obrigatória e constante, não é de hoje que são desenvolvidas constantemente técnicas e teorias de ensinar e de aprender uma LE em diversas instituições,

portanto a formação de professores nesta área requer o conhecimento profundo de competências e métodos eficazes na sua atuação. O curso de Letras Língua Inglesa (EAD) da UFPB, por exemplo, engloba o domínio de variadas áreas de conhecimento essenciais no processo de formação, e a competência linguística é a competência mais exigida quando se trata do ensino aprendizagem de línguas estrangeiras, o domínio linguístico torna o profissional competente e valorizado no seu meio social. Assim como o domínio linguístico, ter domínio da tecnologia é essencial para utilizar como ferramenta fundamental no processo de formação pois intensifica ainda mais o aprendizado da Língua estrangeira. Assim, os referidos autores afirmam que:

Em uma sociedade marcada pela diversidade linguística, como também pelo “constante surgimento de novas tecnologias e meios de comunicação, que redimensionam a relação entre pessoas e povos, intensifica-se a busca por diversificados tipos de conhecimento, dentre eles, a aprendizagem de pelo menos uma nova língua” (ROCHA; BASSO, 2008, p. 16).

De acordo com os autores o surgimento constante de novas tecnologias intensifica a busca por diversificados tipos de conhecimento, ou seja, a tecnologia nos trás diversas formas de aprender uma LE, e muitas vezes sem sair de casa, seja por navegadores, aplicativos, games entre outros. Torna-se assim uma estratégia que muitos professores de línguas utilizam para intensificar a aprendizagem de seus alunos, desta forma, é necessário que durante a formação de professores de LE haja um casamento do domínio linguístico e tecnológico. É por isso que os parâmetros curriculares nacionais da educação, nos deixa claro a importância da aprendizagem de Língua estrangeira na formação de professores, porque é através deste domínio linguístico que o professor poderá através do discurso aumentar a autopercepção de seus alunos de modo que o aprendizado da LE proporcionará diversas possibilidades de agir na sociedade. É o que afirma os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social (BRASIL, 1998, p. 15).

Porém, esse engajamento não é tão simples, a formação do profissional em línguas estrangeiras leva um bom tempo, para isso é necessário dedicação e esforço, pois muitos embarcam no curso porque tem vocação outros porque acham interessante entre outros motivos pessoais, não basta apenas ter interesse de se tornar “professor” tem que ter certeza, pois um professor de LE tem um amplo caminho literário e cultural para explorar, e é por isso que muitos

ficam pelo caminho, e só conseguem a formação tão desejada aqueles que se dedicaram a aprender a importância das línguas estrangeiras na educação para seu crescimento profissional e pessoal.

A formação de professores se dá pelo aprofundamento de seus conhecimentos em todos os componentes curriculares do curso de letras no qual envolve muitas leituras/histórias, escritas, análise cultural, evolução da língua entre outros. É por isso que durante o curso são indispensáveis as indagações sobre as didáticas e metodologias aplicadas ao ensino de LE, pois é através deles que entendemos a importância e eficácia dos processos linguísticos durante a nossa formação enquanto discentes. Com isso, é necessário que o período cursado até sua formação tenha sido eficaz e lhe capacitado para quando exercer sua profissão lembrar que o ensino da língua não se resume apenas em gramática e teoria e que ao exercer o seu papel como professor não deve fazer com que os alunos adquiram somente o decoreba, mas levá-los a uma prática dinâmica rica em aprendizagem. Portanto, sua atuação em sala de aula deve estar próxima ao que exige o mercado de trabalho e a sociedade em geral, para isso almeja-se mudanças nas metodologias e ações que promovam maior qualidade nos cursos de licenciatura e assim poder formar professores de línguas estrangeiras mais competentes e valorizados.

A formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil se dá pela necessidade de garantir a sociedade uma educação globalizada no qual o indivíduo possa interagir com diversas partes do mundo. Assim a era digital no século XXI em termos de redes sociais e inovações tecnológicas, além das relações culturais, políticas e sociais potencializaram o crescimento do comércio e da economia global e com isso aumentou gradativamente a interação com o mundo lá fora, favorecendo aqueles que já falam um segundo idioma e aumentando cada vez mais a necessidade da aquisição de uma segunda língua no qual está no topo o Inglês e o Espanhol. Neste sentido o aprendizado de línguas estrangeiras é fundamental para expansão do crescimento pessoal e profissional. A verdade é que o ensino de LE requer foco na formação de professores e qualidade nos cursos de licenciatura, pois a realidade do Brasil é de que os alunos de inglês na rede pública de ensino apresentam um conhecimento mais baixo do que o esperado pelas autoridades e instituições. De acordo com a “Pesquisa Data Popular: Brasil em Perspectiva 2013” o quadro abaixo mostra que no Brasil apenas as pessoas de classe média alta possuem maior conhecimento na língua inglesa, no qual possivelmente aprenderam através de cursos particulares ou sozinhos de acordo com idade.

Considerando o nível básico, representado na imagem abaixo, se concentra, em sua maioria, nas escolas públicas onde o ensino de LE não é tão valorizado, a frequência de uso das

habilidades linguísticas também representada na imagem nos fazem ter noção do tamanho do desafio que é ser professor de língua estrangeira no Brasil.



Fonte: Pesquisa Data Popular: Brasil em Perspectiva 2013

Imagem disponível em: < <https://www.thecamp.com.br/porque-95-brasileiros-nao-falam-ingles/> >

As escolas brasileiras oferecem o ensino de Inglês e Espanhol nas instituições públicas e privadas no intuito de proporcionar habilidades linguísticas a serem desenvolvidas no meio cultural e social, porém a realidade é que muitas vezes a qualidade de ensino destas línguas estrangeiras em algumas instituições são insatisfatórios e ficam as variáveis indagações referentes à preparação dos professores de línguas estrangeiras (que não são nativos), a falta de suficiência ou de proficiência na língua inglesa para realizar entrevistas, por exemplo, de emprego na língua cursada, a falta de preparação dos alunos das escolas públicas para o

mercado de trabalho, a dificuldade dos professores ensinarem assuntos diversos, repetindo, por vezes, o ensino de determinados conteúdos, como é o caso do Verbo *To be*. (BRASIL, 1998)

A realidade do ensino de LE em escolas públicas não atendem ao que prevê os Parâmetros Curriculares de Língua Estrangeira, PCN, (BRASIL, 1998); alguns professores estão acomodados com a formação social do discente, e o ensino de línguas torna-se algo monótono sem resultados e, às vezes, os próprios professores acreditam que os discentes são incapazes de aprender; são uma série de problemas que acarretam essa situação, às vezes é metodologias inadequadas, falta de motivação, desinteresse coletivo e despreparo dos professores. Os PCN apontam para a seguinte resposta é simples: “Formação continuada e projetos pedagógicos que tragam valorização para o ensino de LE” porque se nada for feito a tendência é continuar como as informações das imagens expostas acima.

Uma vez discutido sobre a formação de professores de língua estrangeira, passemos a abordar uma temática relevante nesse contexto de formação: o estágio supervisionado, foco da próxima seção.

1.2 Estágio Supervisionado

O estágio supervisionado é a etapa mais importante dos cursos de Licenciatura e sua obrigatoriedade está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 no qual seu objetivo é que as instituições e empresas venham promover o estágio aos acadêmicos para aquisição de experiência a partir da prática docente.

Entendemos o estágio, como uma das etapas mais importantes na formação docente, pois, é através dele que o acadêmico aprenderá na prática a exercer a profissão escolhida. Por ser um Momento de descobertas e de identificação com a profissão, é a etapa na qual os profissionais, serão capacitados para o exercício da docência a partir de treinamentos a serem realizados em escolas-campo. Sendo este, o momento de preparação principal na formação de novos professores, no qual ele tem o primeiro contato com o ambiente escolar onde vai compreender a realidade de uma escola no seu contexto administrativo e pedagógico, partindo da fase de coleta de dados até a regência.

Segundo Pimenta e Lima (2004), o estágio supervisionado configura-se como um espaço e tempo extremamente importante no processo de formação, pois é através dele que se possibilita a reflexão sobre a experiência. Esta reflexão é um importante eixo norteador de formação que encontra no Estágio Supervisionado condições propícias para ter autonomia para inovar, criar métodos dinâmicos no qual traga resultados para sala de aula, pois a repetição de

modelos está diretamente ligado a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer. Para Pimenta e Lima (2012), é papel do Estágio oferecer aos acadêmicos:

atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. (PIMENTA; LIMA 2012, p.55)

É através do estágio, que o acadêmico-estagiário conhece de perto a realidade escolar, as dificuldades e também se redescobre em seu futuro campo de atuação, tendo o primeiro contato com os alunos, com a sala de aula, com o sistema educacional, um período de oportunidades e um momento enriquecedor para todas as partes envolvidas tanto para o estagiário como para todo corpo docente e discente da instituição, pois é um momento de descobertas onde o estagiário estará tendo o primeiro contato com alunos e professores, sendo assim natural que haja um clima de recepção calorosa ou não, e que com o decorrer do período que o estagiário vai se adaptando a realidade escolar e vai refletir e aprender a construir seu perfil profissional e desenvolver sua própria prática se espelhando naqueles que foram seus modelos.

Nesta etapa de sua formação inicial, o estagiário em conjunto com seu professor formador desenvolverá as atividades e planejará ações pedagógicas a fim de executá-las de acordo com o que presencia em campo, de modo que, aprimore suas práticas buscando estratégias, técnicas de ensinar e assim ir reconstruindo sua identidade profissional, absorvendo cada vez mais experiências durante o período de estágio.

“É portanto, o Estágio, uma importante parte integradora do currículo, a parte em que o licenciando vai assumir pela primeira vez a sua identidade profissional e sentir na pele o compromisso com o aluno, com sua família, com sua comunidade com a instituição escolar, que representa sua inclusão civilizatória, com a produção conjunta de significados em sala de aula, com a democracia, com o sentido de profissionalismo que implique competência - fazer bem o que lhe compete”. (ANDRADE, 2005, p. 2).

De acordo com o autor acima citado, o estagiário deve ter compromisso com a seu estágio, com a sua universidade, com os professores, regentes e principalmente com os alunos adquirindo, dessa forma, profissionalismo na sua atuação.

É com esse compromisso que, os estagiários proporcionam novos conhecimentos aos professores regentes pois, são dinâmicos e inovadores, desempenham seu papel com sede de aprender, é uma parceria com trocas de saberes com aquilo que lhe foi atribuído, e assim buscase em conjunto obter um ensino-aprendizagem de qualidade.

No entanto, não basta o estagiário e professor formador trabalhar com amor durante esse processo, para se ter qualidade no Ensino, a escola também deve fazer o seu papel: reunir as famílias, professores, funcionários e trabalhar coletivamente em busca ~~em cima~~ do mesmo propósito e criar estratégias e métodos que resgatem e motivem os alunos de modo que se tenha um ensino de qualidade. Feito alguns apontamentos sobre o ES que consideramos relevantes, passemos a seguir, a tartar da Pesquisa Narrativa.

1.3 Pesquisa Narrativa: princípios teóricos e metodológicos

A perspectiva da Pesquisa Narrativa (PN) se tornou tão comum que ouvir a palavra automaticamente correlacionamos a textos, histórias, e contos ouvidos ou contados, no entanto, as histórias de pesquisadores narrativos mostram que a pesquisa narrativa não é só o ato de ouvir histórias, é uma forma de viver em sociedade, conforme Clandinin e Connelly (2011). Pesquisa narrativa é um processo de aprendizagem no qual se possa pensar narrativamente.

Conforme mencionado previamente, esta pesquisa pautou-se nos aspectos teóricos e da Pesquisa Narrativa (CLANDININ e CONNELLY, 2000, 2006; CLANDININ, 2013; CLANDININ, 2007; CLANDININ e ROSIEK, 2007) para análise dos dados. De acordo com a PN, é no contar da própria experiência que as pessoas vão construindo sua identidade.

Pimenta (2004, p. 99) sustenta que o estágio é uma oportunidade de construção da identidade profissional que, cabe ao estágio de cursos de formação de professores: possibilitar que estes futuros docentes compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações exercidas pelos profissionais como alternativa no preparo para a sua inserção profissional, mas isso só é conseguido se o estágio for uma preocupação, um eixo de todas as disciplinas do curso, que por sua vez devem contribuir para formar professores baseados na análise, na crítica e na proposição de novas maneiras de fazer educação, valorizando a prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio do pensamento, da análise e da problematização dessa prática, atuando assim como um professor reflexivo ou professor pesquisador de sua prática.

Desta forma, compreender as histórias e as esferas que constituem a identidade profissional é extremamente importante para a formação docente, pois – são inúmeros os

desafios de se ensinar Língua estrangeiras no ensino a distância , e estas histórias advindas do estágio supervisionado, o contar dessas experiências com o ensino da língua estrangeira nos remete maiores descobertas e compreensão do que foi vivenciado, assim torna-se necessário é evidente buscar mudanças e métodos para o que não foi eficaz durante a experiência.

As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém pesquisadores em suas comunidades”. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 27).

A pesquisa narrativa relacionada ao estágio supervisionado, faz com que o discente possa refletir e estudar sua história como futuro docente, assim como poder narrar suas experiências como estagiário, podendo também eventualmente se tornar um pesquisador a partir do que foi vivenciado e do que pode vivenciar através de projetos.

O estágio abre possibilidade para os professores orientadores proporem tanto a mobilização de pesquisas para ampliar a compreensão das situações vivenciadas e observadas nas escolas, nos sistemas de ensino e nas demais situações, como pode provocar, a partir dessa vivência, a elaboração de projetos de pesquisa a ser desenvolvidos concomitante ou após o período de estágio”. (PIMENTA; LIMA, 2006, p.17).

Considerando as citações acima, entendemos que quando o pesquisador narrativo está vivenciando a experiência de estágio, ele não está apenas escrevendo a história de outrem, mas, está compreendendo tudo que engloba uma pesquisa de campo.

A narrativa como método de pesquisa auxilia a sistematização das experiências no contexto sócio educacional ajudando a entender como os professores produzem seus saberes e como transmitem o saber produzido visto que:

Se entendemos o mundo de forma narrativa [...] então se faz sentido estudá-lo de forma narrativa. Para nós, a vida como é para nós e para os outros são preenchidas por fragmentos narrativos, decretados em momentos históricos de tempo e espaço, e refletidos e entendidos em termos de unidade narrativas e descontinuidades. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 48).

De acordo com essas autoras, é através da experiência que surgem novas experiências, portanto entender o mundo de forma narrativa é uma maneira de pensar sobre a experiência humana embasada em momentos históricos de tempo e espaço que são vivenciadas a cada dia, estudar essas experiências de forma narrativa faz com que compreendemos como as pessoas compreendem a si mesmas e aos outros na sociedade.

A seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados para realização deste estudo.

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso de natureza biográfica, que se inscreve no quadro epistemológico da pesquisa qualitativa realizada no curso de Letras Língua Inglesa, modalidade a distância, da UFPB.

Em relação à abordagem adotada, o presente estudo também se enquadra na abordagem biográfica, pois se caracteriza como um projeto de investigação-formação e de conhecimento de si (SOUZA, 2006), a partir de textos que descrevem as histórias de vida e trajetórias de formação, como um dos princípios que potencializam a aprendizagem e o desenvolvimento, inter-relacionando mutuamente a dimensão pessoal e profissional. Segundo Josso (2004, p. 21), a abordagem biográfica centra-se “[...] no sujeito aprendente, utilizando uma metodologia de pesquisa-formação articulada com as histórias de vida”. Isto implica dizer que os saberes construídos através da experiência de vida e de escolarização demarcam, na memória dos indivíduos, a aprendizagem que os constitui como pessoas e como profissionais. A seguir, apresento a descrição do contexto sociointeracional deste estudo.

O contexto da pesquisa: A disciplina de Estágio Supervisionado I

A presente pesquisa foi realizada na disciplina de Estágio Supervisionado I, ofertada no período letivo 2020.1, pelo Curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa (EAD). A referida disciplina tinha 41 alunos matriculados.

A Resolução CLLIEAD N° 03/2019 que regulamenta o Estágio Curricular Obrigatório no Curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa (EAD) indica que o ES tem como objetivo de possibilitar ao aluno deste curso, a vivência no campo de estágio, tanto em escola regular de ensino fundamental, médio como em cursos livres para o professor iniciante. No caso do Estágio Supervisionado I, contexto desta pesquisa, o foco é na experiência docente vivenciada no ensino fundamental de escola pública ou privada, desde que tenha convênio firmado com a UFPB.

Conforme estabelece a CLLIEAD N° 03/2019, a carga horária total de ES I é de 120h e distribui-se em duas dimensões: a dimensão teórica e a prática. É interessante lembrar que para

aqueles que tem experiência em sala de aula, cursos de idiomas e que comprove por meio de documentos, tem direito a pedir aproveitamento da dimensão prática da disciplina, conforme estabelecido pelas normas da Coordenação de Estágio e Monitoria (CEM) da UFPB.

A carga horária da dimensão teórica é de 60 horas e é constituída de atividades teóricas realizadas via Ambiente Virtual de Aprendizagem (*Moodle*). A carga horária da dimensão prática é de 60 horas e está organizada da seguinte maneira: 35 horas de observação de aulas e coleta de dados da escola; 05 horas de planejamento; 15 horas de elaboração de relatório de estágio ou do relato de experiência; 05 horas de regência de aulas (intervenção).

A ementa desta disciplina propõe que sejam realizadas aulas expositivas na plataforma *Moodle*, vídeo conferências e tarefas escritas monitoradas e comentadas. Essas tarefas estão diretamente relacionadas com os componentes teóricos (fichamento, ensaio, resenha, relato de experiência etc) e práticos (observação de aulas, entrevistas, elaboração de plano de aula e de atividades, elaboração de Relatório Final de Estágio Supervisionado) desta disciplina, previstos na Resolução CLLIEAD N° 03/2019.

A disciplina de Estágio Supervisionado I foi organizada, com o objetivo de desenvolver habilidades a serem executadas durante o primeiro período de estágio, tendo como ementa as seguintes:

- Conhecer os princípios teóricos que norteiam os documentos oficiais brasileiros referentes ao Ensino Fundamental;
- Relacionar esses princípios com o planejamento de atividades para o campo e a regência de aulas;
- Discutir sobre temáticas relativas aos processos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira;
- Refletir criticamente sobre o campo de estágio em que atuará;
- Elaborar atividades, em colaboração com o professor supervisor e do professor orientador, em conformidade com o campo de estágio, necessidade e interesse dos alunos;
- Documentar a experiência docente, em um relatório de estágio, avaliando seu próprio desempenho durante o período de estágio.

A metodologia adotada para condução da disciplina no semestre letivo 2020.1 foi exclusivamente via Plataforma de Aprendizagem Virtual (AVA), *Moodle*, devido ao período de pandemia do COVID19. Para desenvolver as atividades da disciplina, o plano de curso foi organizado com base nos fundamentos teórico-metodológicos relativos ao ensino de língua Inglesa para o ensino fundamental, o que contempla as seguintes temáticas: o estudo e a avaliação dos referenciais teóricos institucionais que norteiam as políticas pedagógicas educacionais relativas ao ensino de língua inglesa no ensino fundamental; a avaliação de recursos didáticos para o ensino fundamental e na Prática de Ensino.

É importante lembrar que para início do estágio o discente precisa ter a permissão da Coordenação de Estágio e Monitoria para poder atuar legalmente na instituição que escolheu; só depois da autorização da CEM, ele estará liberado a realizar a parte prática de seu estágio. Assim, após o cadastro do ES no SIGAA, o discente gera o Termo de Compromisso de Estágio (TCE). Entretanto, em virtude da pandemia, a disciplina foi realizada exclusivamente via *Moodle*. Mesmo assim, a CEM informou a obrigatoriedade do preenchimento do TCE (sem a necessidade de assinaturas) e envio para Coordenação do Curso.

Quadro 1 - Descrição das atividades referentes à disciplina: Estágio Supervisionado I (Inglês) ofertada no período letivo 2020.1

QUINZENA	Período	Conteúdo/s estudado/s	Atividade Avaliativa Proposta	Pontuação
1ª Quinzena	09/03 a 22/03	Texto: Autobiografia/ Implicações pedagógicas das autobiografias na formação de professores.	Fazer uma Autobiografia	0 a 25 pontos
2ª	23/03 a 06/04	Documentos oficiais /Leitura sobre: Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental	Responder Questionário	0 a 50 pontos
3ª	06/04 a 19/04	Texto: Material didático para o ensino-aprendizagem de línguas./ O papel da língua estrangeira na Educação Básica; Políticas linguísticas; Formação do	Fórum Avaliativo/texto	0 a 25 pontos

		Professor; Identidade profissional.		
4ª	20/04 a 06/05	Estudo sobre: Videoaula uma ferramenta moderna no processo de ensino-aprendizagem de línguas	Atividade: Gravar Vídeo aula e anexar na plataforma.	0 a 25 pontos
5ª e 6ª	06/05 a 07/06	Leitura: Planejamento de Ensino	Atividade: Plano de Aula	0 a 25 pontos
7ª e 8ª	08/06 a 05/07	Componente prático: Mapeamento de aspectos do campo de estágio; Observação de aulas; Coleta de dados; elaboração e registro do plano de estágio de língua inglesa que será desenvolvido no campo de estágio pelo aluno	Questionário de auto avaliação e da disciplina de estágio	0 a 50 pontos
Relatório Final	28/06	Envio do Relatório/ relato de experiência		100 pontos
Prova Final	10/07 a 11/07	Envio do Relatório que substitui a prova final		100 pontos

Fonte: Moodle – Disciplina Estágio Supervisionado I (Inglês) – Período letivo 2020.1

De acordo com o quadro acima, o conteúdo programático da disciplina foi organizado da seguinte maneira: a) Componente teórico: Documentos oficiais (Lei de Diretrizes e Bases; BNCC - Ensino Fundamental; Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental; O papel da língua estrangeira na Educação Básica; Políticas linguísticas; Formação do Professor; Identidade profissional. b) Componente prático: Mapeamento de aspectos do campo de estágio; Observação de aulas; Coleta de dados; elaboração e registro do plano de estágio de língua inglesa que será desenvolvido no campo de estágio pelo aluno.

Conforme mencionado, a disciplina pautou-se em as aulas expositivas na Plataforma *Moodle*, vídeo conferências e tarefas escritas monitoradas e comentadas. Essas tarefas estão

diretamente relacionadas com os conteúdos teóricos e práticos estudados na disciplina. Portanto, foi organizada em oito quinzenas, em que foram distribuídas atividades para alcançar os objetivos acima citados.

Em relação à formação acadêmica, a PI era discente regularmente matriculada na disciplina de Estágio Supervisionado I do Curso de Letras Língua Inglesa (EAD) da UFPB, como previamente citado. Por questão de ética, quanto à preservação da identidade dessa professora iniciante (PI) adotamos o nome fictício Maria, escolhido pela própria PI para referir a ela ao longo deste estudo. A escolha dessa participante foi feita de forma aleatória.

Maria é natural de Brasília, no Distrito Federal (DF), onde fez o ensino fundamental I e II em duas escolas diferentes. Em 2006, Maria mudou para Paraíba, onde concluiu o ensino médio em uma escola pública. Na época desta pesquisa, Maria já era fluente em língua inglesa; já havia terminado um curso de nível avançado em uma escola de idiomas da rede privada de ensino, localizada no interior da Paraíba. É importante frisar que a referida participante havia vivenciado oficialmente sua primeira experiência como docente em um curso de extensão no ano de 2019. Ela atuava em duas turmas: uma de Inglês I e outra de Inglês IV, ambas com média de 22 alunos regularmente matriculados em cada turma. As aulas eram ministradas todas as terças e quintas, no turno vespertino, mais especificamente das 14h às 15:30h e das 15:30h às 17h. Além dessa experiência, em 2019, ela havia substituído uma professora por duas semanas, no semestre anterior, também na escola pública de ensino Fundamental II.

A composição do *corpus* ocorreu no primeiro e no segundo semestre de 2011. Mais especificamente, o desenvolvimento da pesquisa compreende o período de 09 de março a 09 de Julho de 2020. Para atingir o objetivo de levar esses professores à exposição e/ou ampliação de eventos de letramento(s) e práticas identitárias¹, diversas atividades foram solicitadas. Entre elas, a elaboração de relato autobiográfico.

Considerando os objetivos delineados, para análise dos dados, recorreremos aos procedimentos propostos pela Pesquisa Narrativa. Também foram consultados outros textos produzidos a partir do quadro teórico do ISD e que, atualmente, estudam questões discursivas relacionadas ao trabalho, como a proposta de uma metodologia discursiva de análise de dados produzidos em situações de trabalho educacional (BRONCKART; MACHADO, 2004, 2005, 2009; BUENO, 2005; MACHADO, 2007, 2009).

¹ Essas práticas identitárias podem ser desveladas em forma de diversos gêneros como, por exemplo, linha do tempo, relato autobiográfico, fotobiografia, relato fotobiográfico, relato reflexivo, relatos pós-monitoria e pós-regência publicados no *blog reflexivo* e - relatórios de estágio

Em virtude do tempo e da extensão deste trabalho, focaremos nossa análise no relato autobiográfico de uma PI do Curso de Letras Língua Inglesa (EAD), o qual se constitui como *corpus* deste estudo.

HISTÓRIAS INSCRITAS NO RELATO AUTOBIOGRÁFICO DE MARIA

Para melhor compreender a interpretação dos dados, esta análise será organizada em algumas seções, intituladas com trechos do relato autobiográfico de Maria.

1. *Eu sei que esta experiência é importante para mim como professora*

Para identificar o processo de (re)construção da identidade profissional docente, selecionamos fragmentos dos textos da professora iniciante (PI) Maria, enfocando, nesses recortes, principalmente a maneira como Maria se vê como profissional, atuando no início de sua carreira. A seguir, as discussões relativas ao agir da PI e a forma como o contar de suas histórias reconfigura seu agir e, conseqüentemente, (re)constrói sua identidade. No fragmento subsequente, o tema que é trazido à tona diz respeito à representação da experiência do ES e seu impacto para a formação de professores:

Fragmento 01: “Bem, eu estava muito ansiosa com meu primeiro dia como estagiária porque eu sei como essa experiência é importante para mim, como professora. Eu estava esperando isso como uma coisa difícil, e me perguntando se ~~eu~~ era tão complicado como eu pensei que fosse. Mas eu pude ver no meu primeiro dia de escola que ser professor não é difícil e foi uma surpresa para mim.”

Conforme mencionado anteriormente, embora Maria já tivesse lecionado inglês em um curso de extensão, ela esperava aprofundar seus saberes docentes na disciplina de ES. O fragmento 01 revela a crença de Maria acerca do ES, caracterizando-o, inicialmente, como uma atividade *importante*, porém *difícil e complicada*. Tal crença é ressignificada quando a PI, efetivamente, entra em contato com a escola, campo de estágio.

Percebemos a PI agindo como *actante*² (BRONCKART, 2006) que é encontrado no fragmento de forma significativa, já que é o agir dela que está sendo relatado. Apesar da expectativa de Maria ter sido negativa, sua experiência de ensino é avaliada positivamente, o

² Bronckart (2006, 2008) utiliza o termo *actante* para referir-se a um indivíduo implicado no agir; já os termos *ator* e *agente* são usados no plano interpretativo.

que provoca o sentimento de surpresa. No fragmento a seguir, a PI, mais uma vez, avalia, de forma positiva, sua primeira experiência na escola, campo de estágio:

Fragmento 02: “O primeiro dia foi uma grande surpresa porque eu pude ver que o modo de ensinar nunca muda, e analisar como uma pessoa que quer ser professor. Eu ainda quero fazer algo diferente sobre isso”

No fragmento 02, Maria faz uma generalização sobre o trabalho docente ao afirmar que o modo de agir dos professores é fixo; imutável. Quando imagina a si mesma ensinando, depois de sua formação inicial, ela demonstra a intenção de mudar o modo de agir docente para facilitar a internalização do assunto e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem dos alunos. Nas palavras da PI, *analisar como uma pessoa que quer ser professora eu ainda quero fazer algo diferente sobre isso*.

Podemos notar que o artefato³ material, o livro, utilizado pela professora regente dificulta a aprendizagem da língua estrangeira e as aulas centradas na tradução indicam claramente a determinação de um momento de identificação profissional.

Fragmento 03: “O livro que os alunos estão usando é em inglês, e pode ser um grande problema, porque eles não tem vocabulário para entender todas as coisas que o livro está tentando explicar. A professora traduz muitas coisas do livro esperando que os alunos compreendam, mas na minha opinião, não é suficiente para tornar a disciplina mais clara para eles.”.

O fragmento acima demonstra que a PI quer construir para si uma identidade profissional totalmente oposta à da professora regente, cujo modo de agir não foi aprovado por ela. Na sequência, o trabalho do professor é revelado/visto como uma atividade dinâmica e, portanto, passível de momentos de improvisação:

Fragmento 04: “Poucos minutos depois da chegada de Joana, Samara chegou e nos disse que estava um pouco doente, e não poderia ficar para aula naquele dia, portanto ela não precisaria de nossa ajuda para aplicar um exercício sobre o *Simple Future* e guiar os alunos para respondê-lo e entregá-lo no mesmo dia. Eu admito que fiquei muito apreensiva porque eu não esperava isso. Eu acho que, depois dessa aula improvisada nós poderíamos conhecer um pouco mais os alunos, identificar alguns nomes e ver que alguns e que alguns deles apenas usam uma máscara

³ [...] O artefato não é em si um instrumento ou componente de um instrumento (mesmo quando foi concebido de início para isso), sendo instituído como instrumento pelo sujeito que lhe dá o estatuto de meio para atingir os objetivos da sua ação. [...] Mas um mesmo artefato pode tornar-se um instrumento extremamente diferente de sujeito para sujeito (CLOT, 2006, p. 120).

de mau garoto e má garota.”

No fragmento 04, Maria consegue refletir sobre suas ações em sala de aula e reforça o fato de que a improvisação é um elemento constitutivo do trabalho docente. A PI também relata os impedimentos de seu trabalho e menciona o que poderia fazer diferente em sua atuação profissional, ou seja, outras possibilidades de agir. O trabalho real⁴ é bastante evidenciado nesse trecho de sua narrativa, caracterizando-se pelo que foi realizado e também compreendendo todas as atividades não realizadas, suspensas e os impedimentos. Desse modo, no fragmento 04, é possível acessar as possibilidades que ela consegue enxergar, de fato.

Percebemos algumas propostas de ações que são redimensionadas conforme a demanda daquele contexto escolar. Essas propostas são autoprescritas, isto é, impostas por ela mesma que se caracterizam como uma tarefa prefigurada. Ainda no fragmento 04 - no qual a PI menciona o *simple present* para ilustrar o que vem a ser uma atividade prescrita (tarefa) - destaca-se, o esforço, por parte da professora iniciante, para realizar a tarefa tal qual foi prefigurada.

As escolhas linguísticas da PI também indicam a repetição do paradigma que mostra o professor como um profissional cuja abordagem de ensinar não se alinha à abordagem de aprender. Podemos observar que essa abordagem da professora foi determinada por suas características e história pessoal e de formação. A PI também reforça a imagem dos alunos - avaliados como estudantes capazes, porém acomodados - e dos professores, os quais exigem um papel mais ativo dos alunos. Ao enunciar isso, ela se identifica com esses alunos, reforçando que ainda assume o papel social de aluna:

Fragmento 05: “Às vezes, eu me sinto mal em ver que o modo de ensinar não é suficiente para os alunos aprenderem. Eu acho que o professor e os alunos podem fazer melhor. Os alunos são capazes de aprender mais e mais, mas eles são preguiçosos. Eu sei que eu também sou, portanto eu sei exatamente como eles se sentem. Eu sei que eles e eu podemos fazer melhor, porque nós estamos no mesmo lugar, nós todos somos alunos.”

O fragmento a seguir representa a imagem da professora iniciante de inglês e apresenta uma metáfora relativa à experiência de ensinar no período do estágio supervisionado:

Fragmento 06: “Estou insatisfeita com essa situação, porque perdi muito tempo esperando por

⁴ O trabalho real refere-se ao trabalho tal como ele se realiza concretamente, mediante condições reais para esta execução.

essa experiência, e é quando estou chegando no pote de ouro atrás do arco-íris que a escola decidiu parar as atividades. Ok, o que eu posso fazer para mudar isso? Eu apenas tenho que jogar uma bomba na casa do governador. O que você acha? Enquanto a educação for uma preocupação secundária para o governo, nós não podemos fazer muita coisa para mudar, nós precisamos sobre quem mudar para governar nosso estado e país... Estou com medo do próximo semestre, mas espero que eu me saia bem nessa experiência de ser uma professora.”

No fragmento acima, encontramos a metáfora: o ES é um pote de ouro no final do arcoíris. O estágio é representado pela PI como um pote de ouro no sentido de que os professores iniciantes irão apreender as técnicas de ensino fundamentais até concluí-lo. A comparação implícita feita aqui é a de que Maria nem sempre sabe se a atividade de planejamento, preparada para os alunos de ES, vai dar certo ou se precisa ser reelaborada. Aqui, portanto, notamos que nem sempre o trabalho que é prescrito⁵ coincide com o trabalho realizado.

Ainda com relação ao fragmento 06, verificamos que um dos impedimentos que circundam o trabalho do professor é a greve. Fica clara a indignação da PI acerca da greve, sinalizando para uma postura extremista de revolta e violência como forma de protesto. A greve também se configura como um determinante externo que, fortemente, influencia a atividade educacional. Além disso, a expectativa de Maria é ter sucesso no ES e tornar-se professora. Assim sendo, no final do fragmento, a PI representa a si mesma como uma profissional que teme o estágio de regência (a intervenção), apontando para sua satisfação em realizá-lo.

A análise dos fragmentos em que a PI aparece revela que o trabalho do professor consiste fortemente em um agir linguageiro - aqui concebido como as intervenções verbais (BRONCKART, 2003, 2006, 2008) dirigido ao aluno e feito com artefatos materiais e simbólicos na sala de aula. Percebemos, assim, que há referências a outros elementos constitutivos da atividade docente, tais como as *prescrições* e o *coletivo de trabalho* (MACHADO, 2004).

2. Eu estou amando a experiência do estágio, mesmo sem ser professora ainda

Notamos que a experiência que adquiriu no estágio de monitoria, dá a PI o poder e segurança. Especificamente, as aulas de observação e, principalmente, a imagem e postura de Maria indicam, claramente, um momento de identificação profissional:

⁵ Segundo Guérin et al. (2001), trabalho prescrito (tarefa) é tudo aquilo que é definido antecipadamente pela organização e fornecido ao trabalhador para que o mesmo possa realizar o trabalho.

Fragmento 07: “No semestre passado eu observei uma professora, e vi muitas coisas que eu poderia fazer, e não poderia fazer para transformar a aprendizagem efetiva em uma sala de aula. É uma experiência muito boa para obter alguma experiência docente.”

Neste momento da narrativa, a PI quer construir para si uma imagem igual à da professora regente (professora observada) cujo agir foi aprovado parcialmente. Ao expressar sua satisfação acerca da experiência do estágio de monitoria/observação, ela reproduz a imagem “romântica” do professor genérico como facilitador da aprendizagem na sala de aula.

Fragmento 08: “Assim como Hermano já disse, nós podemos ver quem nos influencia na decisão de ser um professor. Nós podemos lembrar até como a escola era organizada e como os professores agiam quando estavam em sala de aula. Nós também podemos ver como um professor pode refletir na vida de um aluno, como nós, alunos somos influenciados pelos seus modos de ensino e crenças. E, ao menos eu pude notar que um professor, por pior que seja, é guardado na lembrança dos alunos.”

Verificamos que a voz da PI se situa ora no grupo de trabalho (coletivo sinalizado pela marca de pessoa *nós* ora se situa na escola básica (voz⁶ marcada pelo pronome *Eu*). Observamos, assim, que a voz da PI transita pelo eu singular e pelo eu plural, se constituindo no *tecido coletivo* (GAMERO; EL KADRI; GIMENEZ, 2012). O fragment 09 demonstra uma forte identificação da PI com seus ex-professores de inglês:

Fragmento 09: “Eu pude lembrar meus ex professores de inglês, e através disso eu pude me imaginar como uma professora. Agora eu sei que deveria ser mais cautelosa com minhas atitudes em sala de aula, porque estarei na lembrança das pessoas por um longo período. Eu não quero que meus alunos se lembrem de mim como a “megera” na escola, mas eu sei que preciso ganhar o respeito deles para ser lembrada como uma boa professora.”

Verificamos que a experiência de Maria enquanto aprendiz de uma língua estrangeira pode implicar diretamente na sua postura como professora. Constatamos também o momento de identificação profissional da PI ao indicar sua intenção em querer construir, cautelosamente, uma identidade para si que implique no respeito por parte dos alunos. Projetando em seu discurso a imagem da professora “megera” e mostrando não identificar-se com ela, a PI constrói uma imagem para si de *boa professora*, a qual deve ser respeitada

⁶ Para Bronckart (2008), as vozes são fontes ou entidades responsáveis pelas avaliações do conteúdo temático, e das modalizações, as avaliações spropriamente dita.

pelos alunos.

No fragmento subsequente, os sentimentos de Maria se materializam e revelam seus sentimentos em relação ao estágio, ao seu desejo de ser professora e a interação com os alunos:

Fragmento 10: “Porém, estou amando a experiência de estágio, mesmo sem ser a professor ainda. É bom ver que você tem algo a oferecer e também é bom ver que os alunos gostam de você. Eu amo quando eles perguntam se irei ensiná-los novamente também e etc.”

A PI usa marcas positivas para falar de seu aprendizado no ES, como, por exemplo: *Eu estou amando a experiência, É bom..., Eu amo eles...*. Seu entusiasmo faz com que ela expresse sua imagem de profissional e seu campo de atuação, identificando-se como uma profissional que tem algo a *oferecer*.

3. Eu pude me imaginar como professora

A PI se vê como parte de um grupo; identifica-se com seus pares, teórica e pedagogicamente; identifica-se com a formação e com o desempenho profissional, Isso pode ser atestado no seguinte fragmento de sua narrativa:

Fragmento 11: “Eu tive um professor chamado James no 1º ano do ensino médio, ele é minha maior referência entre todos os meus professores de inglês. Ele se tornou meu melhor professor porque ele sabe como mesclar as aulas, tornando-a divertida, as aulas eram muito interessantes, nós conseguíamos aprender, e elas eram muito engraçadas. Eu gostava muito dele. Em 2006 eu decidi me tornar professora de inglês por causa dele, então eu comecei a estudar inglês em uma escola de idiomas chamada Fantasia.”

Considerando a importância da escola na vida dos indivíduos, com ênfase no tempo que passam e/ou passaram na escola, podemos inferir que as histórias vividas nesse contexto desempenham um papel importante na conscientização de Maria sobre sua identidade e a dos outros. Além disso, as escolas são, em última análise, instituições socialmente justificáveis como espaços de (re)construção de conhecimento e de aprendizagem. Isso é explicitado no fragmento subsequente:

Fragmento 12: “Este período de 2002 a 2006, me apresentou a língua inglesa que estudei em escolas regulares. As escolas e as salas de aula e o modo de ensinar do professor interfere muito na maneira de você aprender, as escolas que estudei eram boas, mas às vezes eram muito quentes, as pessoas ficavam conversando muito alto, o professor não tinha controle da turma etc. Este tipo de coisa deixava as coisas mais difíceis para mim também.”

No entanto, a PI apresenta uma concepção equivocada de docência, como uma atividade sempre prazerosa, alegre e divertida, sem conflitos e sem impedimentos. Desse modo, os significados gerados em sala de aula têm mais crédito social do que em outros contextos, especificamente devido ao papel de autoridade que os professores de inglês desempenham na (re)construção do conhecimento e, conseqüentemente, na formação do indivíduo, conforme reforça o fragmento a seguir:

Fragmento 13: “Todos os meus professores de inglês eram muito bons, eu não sei se é porque eu gostava da disciplina. As aulas eram geralmente muito interessantes para mim, não havia diferentes formas de aprender, apenas o mesmo quadro e giz, mas para mim era suficiente para entender e gostar. O fato é que eu não sabia pronunciar a maioria das palavras em inglês e as novas palavras que eu não conhecia o significado e que apareciam em alguns textos me deixavam insegura sobre a aprendizagem da língua, portanto as coisas eram um pouco difícil para mim.”

É perceptível, no fragmento apresentado, que a vivência no eixo do narrar disjuncto (isto é, quando o conteúdo temático se refere a fatos passados ou futuros) implicado⁷ foi pivotal. A partir das histórias vividas e contadas, Maria começa a argumentar de maneira enfática, assumindo posicionamentos em relação ao ser professor e, assim, vai construindo para si mesma sua voz de autoridade como profissional.

A PI faz representações pessoais do seu trajeto socioprofissional, sinalizando para sua autoconstrução profissional. Isso evidencia-se no seguinte fragmento:

Fragmento 14: “Ao estudar inglês eu **percebi** que o aspecto mais difícil de aprendê-lo é que nós, a maioria dos alunos, não tem oportunidade de praticar inglês em uma situação real ou fora da escola, portanto se você realmente **quiser** aprender e melhorá-lo, nós temos que nos **dedicar** e **buscar** outras maneiras de aprender, como assistir filmes e séries, ouvir música, usar *internet* para bater papo *online* etc.”

É interessante salientar que, no fragmento 14, os itens lexicais destacados emergem

⁷ Baseando-se nesses estudos, Bronckart (1999) sustenta que o texto é IMPLICADO quando ele implica os parâmetros de ação de linguagem, com referências dêiticas a esses parâmetros, integradas ao conteúdo temático, sendo que para compreendermos este texto devemos estudar as suas condições de produção.

como recursos linguísticos que parecem sinalizar o diálogo de Maria com seu próprio *eu*. Os verbos de valor psicológico como *perceber*, *querer*, *dedicar*, *buscar* indicam que há uma vontade da PI em utilizar um novo modo de ensinar que, de certa maneira, foi relevante para sua aprendizagem. Esses verbos destacados, portanto, são usados para expressar suas *intenções* quanto ao futuro profissional, como índices dos seus processos de identificação profissional, ou seja, de (re)construção identitária em curso.

A *esfera social* (CARROLO, 1973) é compreendida mediante o reconhecimento da identidade profissional dos outros. Assim, Podemos inferir que histórias apontam para elementos que permitem identificar outro papel social do professor no contexto do sistema de ação e de formação profissional, como ilustra o seguinte fragmento:

Fragmento 15: “Eu iniciei a educação infantil quando tinha 3 anos. Eu decidi iniciar a descrição de minha vida escolar, com a foto da minha primeira professora na vida. Ela se chama Maria, e eu era acostumada a chamá-la de biscoito de chocolate. Ela é minha amiga atualmente, e eu estou orgulhosa de dizer que ela foi a minha primeira professora, e agora amiga. Ela me ensinou na minha primeira escola, Escola B de Ceilândia, a cidade que eu morei por treze anos antes de me mudar para Campina Grande.”

Nessa esfera, a construção da história autobiográfica vale-se da memória de um passado distante, o que provavelmente leva a PI a se balizar pelos significados dos eventos, pessoas e lugares que foram sendo, inúmeras vezes, reconstruídas cognitivamente e afetivamente ao longo de seu processo de formação. Assim, a *experiência emocional* (VYGOTSKY, 1994) assume uma dimensão especialmente relevante no *relato interativo* (BRONCKART, 1999), pois o distanciamento dos fatos contados acarreta reconstruções que impactarão a identidade da professora iniciante - agora norteado por parâmetros sistematizados.

No fragmento subsequente, percebemos que o desejo de uma atuação como docente em um mundo hipotético é outro modo de construir as identificações profissionais. Nesse caso, o uso dos verbos modais como *deveria* e *pude* aparecem no fragmento analisado para construir esse mundo no qual, no entanto, pode haver restrições quanto ao valor de verdade das asseverações: embora a PI afirme que o papel da narrativa como *gênero catalisador* se aplique a todos os professores, o emprego do modal *deveria* aponta para uma possibilidade/probabilidade. Maria, então, faz uma conjectura sobre essa possibilidade de uso em alguns contextos. Isso só foi possível, porque ao entrar no *espaço narrativo tridimensional* (CLANDININ, 2007), a PI aprende novas formas de ver o mundo e a realidade.

Fragmento 16: “Eu pude lembrar meus ex professores de inglês, e através disso eu pude me imaginar como uma professora. Agora eu sei que deveria ser mais cautelosa com minhas atitudes em sala de aula, porque estarei na lembrança das pessoas por um longo período. Eu não quero que meus alunos se lembrem de mim como a “megera” na escola, mas eu sei que preciso ganhar o respeito deles para ser lembrada como uma boa professora.”

Examinando mais detidamente o fragmento anterior, percebemos que o contar de histórias funciona, no contexto de formação docente, como uma maneira da PI demarcar e firmar identidades profissionais junto a ela (a professora iniciante) e, sobretudo, para si própria, se projetando e se confrontando com os outros. Curiosamente, ao relatar suas experiências enquanto aprendiz de uma língua estrangeira, Maria enfatiza as escolas e o modo de agir de *seus ex-professores* para justificar suas escolhas profissionais.

As histórias sobre os outros são também histórias sobre o *agente/enunciador*⁸ (BRONCKART, 2006) e que as histórias que se contam na escolar e/ou na universidade tem um papel fundamental na construção de quem somos (como professores) ao se defrontarem com as histórias que se contam na família. Desse modo, entendemos que por meio de contar/viver histórias, a identidade da PI se (re)constrói. Isso pode ser atestado no fragmento a seguir:

Fragmento 17: “Através dessa narrativa eu pude ver como a escola propriamente dita se reflete na vida dos alunos, a maioria das lembranças de minha infância são relacionadas com a época da educação infantil. Nós pudemos lembrar como a escola era organizada e como o professor agia enquanto estava em sala de aula. Eu pude ver como um professor é refletido na vida do aluno, como nós, alunos somos influenciados por seus modos de ensinar e crenças. E por último, eu pude notar que um professor, por pior que seja, é guardado na lembrança dos alunos.”

No fragmento anterior, a PI faz uma autoreflexão sobre a narrativa e constrói, com isso, a imagem de sua vida escolar e, de certo modo, acadêmica e profissional, trazendo indícios de *capacidades mentais e comportamentais* (BRONCKART, 2006) de seus professores. Esse fragmento também expressa a orquestração de sentimentos que mostra a individualidade da PI sendo construída não só com base na sua experiência como aluna, mas também na percepção sinestésica de si e do contexto no qual está inserida.

Ainda em relação ao fragmento 17, a mudança do *eu*-profissional é referente a uma

⁸ É importante lembrar que Bronckart (2004) apropria-se dos termos ator e agente, alinhando-se às Ciências Humanas em geral. Portanto, o termo agente designa as formas textuais que não lhe atribuem às propriedades como capacidades, motivos e intenções.

atividade vivida por ela que lhe dá força para viver essa vida profissional de modo diferente do experienciado como aluna, nos contextos visualizados e valorizados por ela, a partir de sua vivência como PI - professora em (trans)formação. Como bem pontua Holland et al (1998, p.16) “o processo [de construção identitária] é composto de mudança contínua lenta, às vezes caprichosa. A história-em-pessoa colide com combinações de circunstâncias que são, em grau, precedentes ou não precedents.

Por se tratar de (re)construção da identidade profissional docente é interessante observar a relevância do caráter dialógico da linguagem utilizada na narrativa, como explica Bakhtin (2003, p. 323-326). Nesse sentido, os fragmentos aqui analisados demonstram que no processo (re)construção identitária coexistem realidades e ideologias. Quando isso ocorre é porque diversas *vozes* “ecoam nos signos e neles coexistem contradições ideológico-sociais entre o passado e o presente, entre as várias épocas do passado, entre os vários grupos do presente, entre os futuros possíveis e contraditórios” (MIOLLETO apud BRAIT, 2005, p. 172).

Ao ingressar no curso de Letras-Língua Inglesa (EAD), particularmente, ao entrar na disciplina de Estágio Supervisionado I, a PI começa a mudar seu modo de ver e a mudar seu foco de atenção: passa a considerar, além de seu *eu-pessoal*, a projeção de sua futura vida profissional. Portanto, ao entrar em contato com diversas atividades, relacionadas com o ensino, passa a valorizar novas formas de fazer docente, ou seja, novos *estilos profissionais* (MACHADO, 2004).

Assim, a narrativa produzida pela PI, mais uma vez, evidencia-se como um espaço-tempo para possibilitar o viver e o contar as histórias de professores, bem como um *locus* físico de reflexão sobre o agir docente e sobre a própria formação, que podem incidir na (re)construção da identidade profissional docente.

Feita a análise da narrativa de Maria sob a ótica da Pesquisa Narrativa, a seguir, teceremos nossas conclusões sobre o presente estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme previamente mencionado, esta pesquisa teve como objetivo geral ~~foi~~ analisar como a identidade profissional é construída no relato autobiográfico, produzido por uma professora iniciante (estagiária) à luz dos princípios teóricos e metodológicos da pesquisa Narrativa, na disciplina de Estágio Supervisionado I do Curso de Letras-Língua Inglesa (EAD) da UFPB. Com relação aos objetivos específicos, delineamos os seguintes:

- Demonstrar a forma de organização do ES no Curso de Letras-Língua Inglesa (EAD) da UFPB.
- Verificar o percurso de formação de um professor iniciante (estagiária), inscritas no relato autobiográfico, produzido na disciplina de ES I do referido curso;
- Identificar as histórias construídas nesse relato autobiográfico.

No que se refere ao primeiro objetivo específico, verificamos que o ES I está alocado no 7º período dos Cursos de Letras Língua Inglesa (EAD), com carga horária total de 120h, sendo distribuída em 60h para dimensão teórica (atividades realizadas exclusivamente na modalidade a distância (através da plataforma de aprendizagem Moodle) e 60h para dimensão prática da disciplina (realizada na escola - campo de estágio), que devido o período de pandemia, as atividades da dimensão prática foram realizadas na modalidade de ensino a distância.

Os resultados da análise da narrativa docente sinalizam para percursos trilhados pelos PIs, revelando histórias *sagradas e secretas* (CLANDININ; CONNELLY, 2011), (re)construídas ao longo da vida e da formação profissional.

A partir da análise realizada, é possível perceber a multiplicidade de investigações em torno da ideia de identidade profissional docente, bem como a variedade e complexidade de *histórias sagradas e secretas* (CLANDININ; CONNELLY, 2011) que tal análise/reflexão agrega, dando, sempre, explicações provisórias e parciais, como é da natureza do próprio conhecimento e da identidade do professor.

O distanciamento entre as dimensões do trabalho prescrito e do trabalho real quando referenciadas a atividade educacional, materializado em imagens e metáforas sobre o professor e a docência, ajuda a compreender como é intrincado o processo de (re)construção da identidade profissional docente.

Pela descrição e compreensão do próprio agir é possível identificar aspectos acerca do trabalho docente, como, por exemplo, a escola, o ensino, a aprendizagem, os professores, os alunos, para que com isso o professor iniciante possa atuar para seu desenvolvimento profissional. Acredito ainda que quanto mais compreendermos os elementos que constituem o trabalho do professor, suas especificidades e as dimensões do agir, melhor se pode entender o processo de (re)construção da identidade profissional docente, bem como os fatores que influenciam nessa (re)construção.

Assim, a implementação de narrativas neste território formativo, o Estágio Supervisionado (ES), permite o desenvolvimento contínuo do professor, podendo torná-lo mais autocrítico e autoconsciente do seu papel no processo de (re)configuração de seu próprio agir, (co)construindo saberes e fazeres docentes, a partir de interações dentro e/ou fora da sala de aula, na e pela linguagem.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Amon Mascarenhas de Andrade. **O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente**. In: SILVA, Maria Lucia Santos Ferreira da. (Org) Estágio Curricular: Contribuições para o redimensionamento de sua prática. Natal: EdUFRN. 2005. Disponível em: www.educ.ufrn.br/arnon/estágio/pdf:acesso.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003/[1992].

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Estrangeira**, Brasília: MECSEF, 1998

BRAIT, B. Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo Sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 2004.

_____. **Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano**. MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. L. M. (Orgs.). Campinas Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, p. 132-163.

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores.** Campinas: Mercado de Letras, 2008.2008.

_____. Por que e como analisar o trabalho do professor. In: BRONCKART, J.P.. **Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano.** São Paulo: Mercado de Letras, 2009, p. 203-229.

BUENO, Luzia. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio.** São Paulo: FAPESPE, EDUC, 2009.

CARROLO, C. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, M. T.. **Viver e construir a profissão docente.** Porto: Porto, 1973, p. 21-50.

CLANDININ, D. Jean. **Engaging in narrative inquiry.** Walnut Creek: Left Coast Press.2013.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa.** Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CLANDININ, D. J.; ROSIEK, J. Mapping a landscape of narrative inquiry: borderland spaces and tensions. In: CLANDININ, D. J. **The handbook of Narrative Inquiry: mapping a methodology.** Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2007, p.35-75.

CONNELLY, F.M.; CLANDININ, D. J. (org.). **Narrative Inquiry.** In: GREEN, Judith L., CAMILLI, Gregory.ELMORE, Patricia B. **Handbook Of Complementary Methods In Educationa Research** Washington: American Educational Association,2006.p. 477-487.

_____. **Narrative Inquiry: experience and story in qualitative research:** San Francisco: Jossey-Bay, 2000.

CLOT, Y.. **A função psicológica do trabalho.** (A. Sobral, Trad.). Petrópolis: Vozes. 2006.

GAMERO, R.; EL KADRI, M.S.; GIMENEZ, T.. Material didático para educação tecnológica de professores de inglês: uma experiência no âmbito do programa ‘Novos Talentos’. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 15, nº 1, 2012, pp. 181-212.

GUÉRIN, F., Laville, A., Daniellou, F., Duraffourg, J., & Kerguelen, A.. **Comprender o trabalho para transformá-lo**: a prática da ergonomia. São Paulo: Editora Edgard Blücher. 2001.

HEATH, S.B. **Ways with words: language, life and work in communities and classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HOLLAND, D.; LACHICOTTE Jr., W.; SKINNER, D.; CAIN, C.. **Identity and agency in cultural worlds**. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1998.

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KLEIMAN, A. B.; REICHMANN, C. L. ‘tive uma visão melhor de minha vida escolar’: Letramentos híbridos e o relato fotobiográfico no estágio supervisionado. **Cadernos de Letras** (UFPEL), v. 18, p. 156-175, 2012.

KLEIMAN, A.B.. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. *Signo*, v.32, n. 53, p.1-25, 2007.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Cefiel/Unicamp & MEC, 2005. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf> Acesso em: 26/10/09.

_____. **Modelos de letramentos**. In: KLEIMAN, Angela. B. (Orgs.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MACHADO, A. R.. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia. (Orgs.). **O**

interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.

_____. et.al. **Linguagem e educação:** o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

MELLO, D. M. English Teacher Education, Curriculum and Narrative Inquiry. In: MEDRADO, B. P. REICHMANN, C. L. (Orgs.). **Projetos e Práticas na formação de professores de língua inglesa.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2012, p. 69-85.

_____. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e experiências: buscando espaço para formação do professor de língua inglesa do curso de Letras.** LAEL/PUC-SP. Tese de doutorado. 2005.

PIMENTA.S.G. Formação de professores; identidade e saberes da docência in: PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.**8.ed. São Paulo:Cortez: 2012.

PIMENTA; S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Estágio e docência.** 1 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

REICHMANN, C. L. Práticas de letramento docente no estágio supervisionado de Letras Estrangeiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, n.1, 2012.

_____. Ensinar, escrever, refazer(-se): um olhar sobre narrativas docentes e identidades. In: PEREIRA, Regina Celi M.; ROCA, Pilar.. (Org.). **Linguística Aplicada:** um caminho com muitos acessos. São Paulo: Editora Contexto, 2009, p. 69-89.

ROCHA.C.H: BASSO.E.A (orgs.). **Ensinar e aprender Língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores formadores.** São Carlos, SP: Editora Claraluz,2008.p.15-

ROMERO, T.R.S. Autobiografias de professores de inglês: o entretecer de memória e narrativa na constituição da identidade profissional. In: Celani, Maria Antonieta Alba. (Org.). **Reflexões e Ações (Trans)Formadoras no ensino-Aprendizagem de Inglês**. 01ed.Campinas: Mercado de Letras, 2010, v. 01, p. 141-172.

RIESSMAN,C. CK. **Análise narrativa**, Newbury Park,CCA: SAGE Publishings,Inc.1993

SOUZA, Elizeu Clementino (Org). **Autobiografias,História** de Vida e Formação: pesquisa e ensino. Salvador/Bahia: EDUNEB-EDIPUCRS,2 006.

UFPB. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Língua Inglesa, modalidade a distância**.2020.

VYGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.