



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS - INGLÊS**

ALINE CORDEIRO TROVÃO

**CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA REFLEXIVA NO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO PARA A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORES
DE INGLÊS: REFLEXÕES E DESCOBERTAS**

**CAMPINA GRANDE
2023**

ALINE CORDEIRO TROVÃO

**CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA REFLEXIVA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO
PARA A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORES DE INGLÊS:
REFLEXÕES E DESCOBERTAS**

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado a/ao Coordenação/Departamento do Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduado em Letras Língua Inglesa.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Esp. Rivaldo Ferreira da Silva

**CAMPINA GRANDE
2023**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

T862 Trovão, Aline Cordeiro.
Contribuições da prática reflexiva no estágio supervisionado para a construção identitária de professores de inglês [manuscrito] : reflexões e descobertas / Aline Cordeiro Trovão. - 2023.
52 p.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2023.
"Orientação : Prof. Esp. Rivaldo Ferreira da Silva ,
Coordenação do Curso de Letras Inglês - CEDUC. "
1. Formação inicial. 2. Estágio supervisionado. 3. Práticas reflexivas. 4. Língua inglesa. I. Título

21. ed. CDD 371.225

ALINE CORDEIRO TROVÃO

CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA REFLEXIVA NO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO PARA A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORES
DE INGLÊS: REFLEXÕES E DESCOBERTAS

Trabalho de Conclusão de Curso ou Tese ou
Dissertação apresentada ao Programa de
Graduação em Letras Inglês da Universidade
Estadual da Paraíba, como requisito parcial à
obtenção do título de graduado em Letras
Língua Inglesa.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Aprovada em: 28/06/2023.

BANCA EXAMINADORA

Rivaldo Ferreira da Silva
Prof. Esp. Rivaldo Ferreira da Silva (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Telma S F Ferreira
Profa. Me. Telma Sueli Farias Ferreira
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Celso José de Lima Junior
Prof. Me. Celso José de Lima Junior
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

1010

À todas às vezes que precisei e a todo o esforço
que fizeram em prol da minha educação, ao
meu pai e minha mãe, DEDICO

AGRADECIMENTOS

Assim como abordado no trabalho, evidencia-se que as reflexões têm uma grande importância em nossa vida pessoal, principalmente no momento de agradecer. É durante este período que os desafios superados são lembrados, assim como as pessoas que estiveram ao meu lado auxiliando a superar cada etapa desta formação e todos os empecilhos que fizeram parte desta trajetória.

Primeiramente, agradeço à Deus por sua graça e por me conceder saúde, sabedoria e perseverança para enfrentar os desafios ao longo desta jornada. Sua presença em minha vida foi essencial.

Agradeço também, do fundo do meu coração, aos meus pais, a quem eu devo tudo o que conquistei em toda minha trajetória acadêmica e profissional. À vocês que tanto se esforçaram e esperaram, dedico esta conquista. Vocês foram meus maiores exemplos de dedicação, perseverança e valores. Estiveram ao meu lado em todas as etapas oferecendo seu apoio incondicional, sacrificando o que fosse necessário para me proporcionar as melhores oportunidades de uma educação de qualidade. Vocês abriram mão de muitas coisas em prol do meu crescimento e felicidade, e eu serei eternamente grata por isso. Obrigada por acreditarem em mim quando eu mesmo duvidei. Sou privilegiada por tê-los como meus pais e sou grata por cada segundo compartilhado com vocês.

À minha companheira, meu porto seguro, agradeço por estar ao meu lado durante todo esse processo, compreendendo as horas dedicadas a este trabalho, me motivando e acreditando que sou capaz de dar o meu melhor. Agradeço principalmente pelo imenso apoio nos momentos de instabilidade emocional e sobrecarga pela junção do trabalho e universidade.

À meus professores, cuja orientação, conhecimento e apoio foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. Suas orientações valiosas e incentivo constante foram essenciais para o meu crescimento acadêmico e profissional. Em especial a Karyne, Celso, Telma, Giovane, Ana Lúcia e Gabriel que me auxiliaram e orientaram na escrita de artigos e em outras questões que foram essenciais para meu crescimento acadêmico. São professores como vocês que me inspiram.

À meu queridíssimo orientador, Rivaldo, que aceitou me orientar e fez esta tarefa de forma muito atenciosa, tendo muita paciência e explicando tudo de forma muito detalhada, proativamente e sempre disposto a me auxiliar.

Aos meus colegas de curso, com quem compartilhei desafios, experiências e aprendizados. Suas contribuições e debates enriqueceram meu conhecimento e me ajudaram a crescer como estudante e como pessoa. Especialmente à Paloma, que foi minha parceira desde o início do curso, me apoiando e compartilhando todas as inseguranças e conquistas, tornando-se mais do que uma colega.

A todos vocês, meu sincero agradecimento por fazerem parte da minha jornada acadêmica e por contribuírem para o sucesso deste trabalho. Sem cada um de vocês, nada disso seria possível.

*“Não basta refletir sobre nossas ações, é necessário ter coragem para mudar a nós mesmos.”
(John Dewey, 1933)*

RESUMO

Na perspectiva da formação inicial docente, junto às questões teórico-metodológicas, o Estágio Supervisionado é disposto como uma das etapas fundamentais deste processo. Durante o estágio, os futuros professores têm a oportunidade de vivenciar a prática docente, aplicando os conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso. Entretanto, é crucial que estas vivências sejam permeadas por movimentos reflexivos para contribuir com o crescimento profissional do futuro professor e a constituição de sua identidade. Perante isso, este estudo tem como objetivo discutir como a prática reflexiva no Estágio Supervisionado colabora para a formação do professor de inglês a partir de relatos de experiência. Sendo assim, o estudo contribui para preencher uma lacuna existente em relação às contribuições advindas dessas práticas reflexivas. Nosso estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa-interpretativista, de natureza aplicada, cujos objetivos são de caráter exploratório, através de procedimentos documentais. Referente ao *corpus*, o estudo efetuou a análise e discussão de fragmentos de relatórios de estágio contidos em uma dissertação. Estas discussões teóricas foram seccionadas em três frentes: (i) Formação de professores (FREIRE, 1996, 2004; FREITAS, 2005), (ii) O Estágio Supervisionado em Língua Inglesa (PERRENOUD, 2002; PIMENTA; LIMA, 2005) e por fim, (iii) Práticas Reflexivas do Professor e Construção Identitária (SCHÖN, 1997, 2000, 2003; ALARCÃO, 2010; OLIVEIRA E SERRAZINA, 2002 e ZEICHNER, 1993, 2008). A partir da análise dos dados e discussões embasadas no referencial teórico e práticas interpretativistas, constatou-se que as práticas reflexivas apresentam algumas contribuições para a constituição da identidade docente, como a mudança de postura do estagiário, seu crescimento profissional, dentre outros. Assim, notamos que as vivências e reflexões efetuadas durante o estágio supervisionado vão além de um simples cumprimento de carga horária obrigatória. Elas representam uma oportunidade valiosa para os estagiários desenvolverem sua identidade profissional, construírem sua autonomia pedagógica e se prepararem para a realidade do exercício da profissão.

Palavras-Chave: Formação Inicial; Estágio Supervisionado; Práticas Reflexivas; Língua Inglesa.

ABSTRACT

From the perspective of initial teacher training, along with theoretical and methodological issues, the Supervised Internship is one of the fundamental stages of this process. During the internship, future teachers have the opportunity to experience the teaching practices, applying the theoretical knowledge acquired during the course. However, it is crucial that these experiences are permeated by reflective movements in order to contribute to the professional growth of the future teacher and the constitution of his/her identity. Therefore, this study aims at investigating the contributions of reflective practice in the Supervised Internship for English teachers in initial training. Thus, the study contributes to fill an existing gap in relation to the contributions arising from these reflective practices. Our study is characterized as a qualitative-interpretativist research of an applied nature, whose objectives are exploratory in nature, by means of documentary procedures. Regarding the corpus, the study carried out the analysis and discussion of fragments of internship reports contained in a dissertation. These theoretical discussions were divided in three sections: (i) Teacher Training (FREIRE, 1996, 2004; FREITAS, 2005), (ii) The Supervised Internship in English Language (PERRENOUD, 2002; PIMENTA;LIMA, 2005) and finally, (iii) Reflective Teacher Practices and Identity Construction (SCHÖN, 1997, 2000, 2003; ALARCÃO, 2010; OLIVEIRA and SERRAZINA, 2002 and ZEICHNER, 1993, 2008). Based on data analysis and discussions based on the theoretical framework and interpretivist practices, it was found that reflective practices have several contributions to the constitution of teacher identity, as well as a change in their behavior and a professional growth. Thus, we noticed that the experiences and reflections made during the supervised internship go beyond a simple fulfillment of the mandatory workload. They represent a valuable opportunity for interns to develop their professional identity, build their pedagogical autonomy, and prepare themselves for the reality of exercising their profession.

Keywords: Initial teacher education; Supervised Internship; Reflective Practices; English Language.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 –	Material para análise e discussão de resultados.....	30
Quadro 02 –	Contextualização do Recorte 01 RF (2014) - Estagiário 05.....	32
Quadro 03 –	Contextualização do Recorte 02 RF (2014) - Estagiário 07.....	36
Quadro 04 –	Contextualização do Recorte 03 RF (2014) - Estagiário 08.....	39
Quadro 05 –	Resumo das contribuições encontradas e resultados obtidos	42

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LA	Linguística Aplicada
PROLING	Programa de Pós-Graduação em Linguística
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	15
2.1	Formação de Professores de Língua Inglesa	15
2.2	O Estágio Supervisionado em Língua Inglesa: breves considerações sobre a <i>práxis</i>.....	19
2.3	Práticas crítico-reflexivas: a construção identitária em foco	23
3	METODOLOGIA	27
3.1	Natureza da pesquisa	27
3.2	Contexto de Investigação e <i>Corpus</i> da Pesquisa	28
4	ANÁLISE DE DADOS.....	31
4.1	Discussão do Recorte 01 presente no material de RF (2014)	31
4.2	Discussão do Recorte 02 presente no material de RF (2014)	35
4.3	Discussão do Recorte 03 presente no material de RF (2014)	38
5	RESULTADOS	41
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
	REFERÊNCIAS	45
	ANEXO A – DISSERTAÇÃO	48

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores de inglês desempenha um papel fundamental na preparação dos futuros docentes para os desafios do ensino contemporâneo. Nesse contexto, o Estágio Supervisionado se configura como uma etapa crucial desta preparação, fornecendo aos estagiários a oportunidade de revisar e aprimorar seus conhecimentos teóricos para que possam ser aplicados em um ambiente real de ensino. Entretanto, as vivências do Estágio Supervisionado não podem ser limitadas apenas a atividades práticas instrumentais ou a imitação dos métodos dos professores regentes, visto que é uma oportunidade de vasto crescimento profissional para o estagiário.

Assim, as experiências vivenciadas em sala de aula durante o período dos estágios não são suficientes para promover um desenvolvimento profissional completo, se não forem munidas de movimentos reflexivos. Durante estes movimentos, são oportunizadas transposições dos conhecimentos teóricos-metodológicos adquiridos ao longo do curso, para que sejam aplicadas em situações do cotidiano da sala de aula, podendo ser posteriormente analisadas. É nesse ponto que a prática reflexiva no Estágio Supervisionado se destaca como uma abordagem enriquecedora e transformadora, pois traz muitas contribuições para a formação docente inicial.

Durante este percurso, buscamos uma resposta para a seguinte pergunta de pesquisa: Como a prática reflexiva no Estágio Supervisionado do curso de Letras Inglês pode contribuir para a construção identitária do professor em formação inicial? Diante desta pergunta, compreende-se que as práticas reflexivas trazem diversas contribuições para a construção identitária. A partir disso, este estudo objetiva de forma geral discutir como a prática reflexiva no Estágio Supervisionado contribui para a formação do professor de inglês a partir de relatos de experiência. Para que possamos atingir este objetivo geral, os seguintes objetivos específicos foram delimitados:

- (i) Tecer considerações teóricas acerca da prática reflexiva e sua relação com a construção identitária do professor em formação inicial.
- (ii) Mapear e analisar as contribuições encontradas nos relatórios de Estágio de Regência;
- (iii) Investigar, sob um viés crítico-reflexivo, o papel dessas contribuições para a formação do aluno-professor de inglês.

Para a compreensão destes objetivos, é imprescindível pontuar que no percurso final de uma parcela dos cursos de preparação para a docência situa-se um momento de muitas reflexões e transformações advindas dos Estágios Supervisionados relacionados à identidade do futuro educador, demonstrando um importante papel em sua formação. Durante e após o estudo de algumas disciplinas que se referem aos aspectos teóricos, os professores em (trans)formação têm a oportunidade de unir a teoria à prática, e essa união, aliada a outras experiências prévias, reflete diretamente na construção identitária do futuro professor. Diante desta realidade, esta pesquisa possui a relevância de contribuir teoricamente com reflexões sobre a prática docente no âmbito do estágio, além de evidenciar a conexão entre as práticas reflexivas e a construção identitária do professor em formação inicial, apontando as contribuições presentes nas práticas reflexivas realizadas durante o período de estágio.

Como um propósito a mais que ratifica a devida importância desta pesquisa, observou-se que são escassos os materiais que analisam as práticas reflexivas das experiências de estágio como fontes de contribuição para a construção identitária docente. Ademais, notou-se ainda que no repositório da Universidade Estadual da Paraíba, em especial voltado para o curso de Letras – Inglês, existe uma lacuna em relação a pesquisas com o caráter analítico de reflexões de outros professores em formação inicial e relacionados ao Estágio Supervisionado, assim, este se tornou um dos motivos para o desenvolvimento desta pesquisa. Por fim, para o desenvolvimento desta pesquisa, considerou-se as experiências da pesquisadora, enquanto professora em formação inicial, uma vez que durante o seu processo formativo, ela realizou práticas reflexivas advindas das experiências de estágio supervisionado, tais quais foram de grande importância para sua construção identitária docente.

No que se refere à metodologia deste estudo, se trata uma pesquisa documental, de abordagem qualitativa-interpretativa, cujo objetivos são de caráter exploratório. Segundo Yin (2018), a pesquisa documental permite analisar materiais já existentes, como documentos históricos, relatórios, correspondências e registros, para extrair informações relevantes e gerar novos conhecimentos. Nessa perspectiva, Taylor e Bogdan (1994) destacam que a abordagem qualitativa-interpretativa valoriza a interpretação dos dados, buscando compreender a realidade social sob diferentes pontos de vista e explorar múltiplas perspectivas. Além disso, este estudo possui caráter exploratório. Quanto ao *corpus*, o material selecionado para as análises foi uma dissertação que contém na íntegra, dezesseis relatórios de estágio de alunos que cursaram o Estágio Supervisionado V na Universidade Federal da Paraíba. Nestes termos, fazendo jus aos objetos de pesquisa, estabeleceram-se discussões com base no nosso referencial

teórico, para que pudessem ser analisadas as contribuições presentes nesses relatórios a partir das práticas reflexivas para o docente em formação inicial.

Nas discussões presentes no embasamento teórico deste estudo, utilizamos como referência os estudos de Celani (1998) e Kleiman (1998) para debater os pontos referentes à Linguística Aplicada. Logo a seguir, fizemos uso das ideias de Freire (1996, 2004), Leffa (2008), e Tardif (2014) que explanam sobre a formação de professores. Neste viés, para discutir sobre as questões referentes ao Estágio Supervisionado, relacionando-o à *práxis*, foram utilizadas as concepções de Sacristán (1999), Perrenoud (2002), Pimenta (2002, 2011), Freitas (2005), Pimenta; Lima (2005), e Santos; Ferreira (2016). Posteriormente, para debater a respeito das práticas reflexivas e suas vertentes, recorremos às perspectivas de Schön (1997, 2000, 2003), Perrenoud (2002), Oliveira e Serrazina (2002), Zeichner (1993, 2008) e Alarcão (2010). Por fim, em nossas ponderações a respeito da Construção Identitária, foram utilizadas ideias de Nóvoa (1992), Danielewicz (2001), Pimenta e Anastasiou (2002), Zembylas (2003), Pimenta e Lima (2004), Flores e Day (2006), Artuzo (2011), Flores (2015) e Silva (2021).

Para que os objetivos deste estudo fossem alcançados, em conformidade com o embasamento teórico apresentado, esta monografia foi sistematizada e dividida em 5 seções. A introdução compõe a primeira seção deste estudo, seguida da seção do referencial teórico. Esta segunda seção por sua vez, foi subdividida entre: (i) Formação de Professores de Língua Inglesa, (ii) O Estágio Supervisionado em Língua Inglesa: breves considerações sobre a *práxis* e (iii) Práticas Reflexivas do Professor e Construção Identitária. A partir disso, delimitamos as questões metodológicas do estudo, seguidos da seção de análises e resultados. Para o fechamento, utilizamos a seção de considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico foi elaborado a partir de três eixos temáticos, os quais se inserem nos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada (LA). Desta forma, neste estudo discutimos sobre: (i) Formação de professores de Língua Inglesa; (ii) O Estágio Supervisionado em Língua Inglesa: breves considerações sobre a *práxis* e (iii) Práticas reflexivas do professor e construção identitária.

2.1 Formação de Professores de Língua Inglesa

Inicialmente, na tentativa de definir a Linguística Aplicada (LA), podemos fazer uma associação automática à disciplina de Linguística. De fato, em alguns contextos as delimitações entre os dois termos não estão totalmente claras, além do mais, como cita Kleiman (1998), é quase inevitável definir a LA sem buscar para esta construção conceitual sua relação com a Linguística. O surgimento da LA ocorreu em meados da II Guerra Mundial, e esteve ligado ao desenvolvimento do ensino de línguas estrangeiras (Inglês). Segundo Celani (1998), a LA foi também entendida como uma disciplina articuladora de muitos domínios do saber, dialogando, constantemente, com inúmeros campos do conhecimento que têm preocupação com a linguagem. Portanto, a LA não possui como objetivo apenas a aplicação de teorias ou métodos relacionados a resolução de problemas com a língua, mas também traz uma perspectiva relacionada à formação docente, pois a colaboração de LA no ensino de línguas é vasta e concreta.

A partir dessa realidade, deve-se apontar o fato de que não há docência sem a discência (FREIRE, 2004, p. 11) pois os dois termos devem funcionar paralelamente, visto que todos os docentes já passaram pelo papel de discentes. Ancorado em uma perspectiva freireana, podemos afirmar que o ensino e a aprendizagem são uma via de mão dupla, já que “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa” (FREIRE, 1996, p. 13), pois o aprender precede o ensinar, o ensinar depende do aprender e por fim, o ensino também resulta em aprendizagem para o indivíduo. Dessa forma, ensinar não se trata de uma "transferência", mas de uma troca democrática, ou seja, uma socialização de conhecimentos entre os indivíduos envolvidos.

Uma vez que os indivíduos envolvidos no processo de ensino estão inseridos em um contexto de Educação Democrática (FREIRE, 1996), faz-se necessário que o educador vá além das questões conteudistas e tome para si a responsabilidade de auxiliar no desenvolvimento da capacidade crítica do educando. Isso posto, a partir dessa tomada de consciência, podemos assumir que “essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos

criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (FREIRE, 1996, p. 15), com o propósito de ultrapassar barreiras da educação tradicional e aflorar a reflexão crítica por parte dos educadores e educandos.

Conforme a postura crítica e investigativa que o educador deve assumir, devido ao fato de estar inserido em um contexto de Educação Democrática, também faz parte da prática docente o questionamento, a indagação, a busca por explicações e respostas. Considerando os questionamentos fundados pelo educador, é fundamental que haja um movimento reflexivo crítico sobre a prática educativa, pois “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 1996, p. 21), e é durante este processo de reflexão, que se deve aproximar ao máximo a teoria e a prática, ademais, é importante que isto seja mediado pela reflexão do ser inacabado e inconcluso.

Tomando como ponto de partida este processo de reflexão, podemos destacar o fato que o ensino não se trata de uma transferência de conhecimento, mas de uma socialização de saberes construídos. Seguindo esta linha, é justo corroborar que a formação docente possa reconhecer os discentes, professores em formação como sujeitos capazes de apreender conhecimentos a partir de vivências prévias ou “pelo menos abrir um espaço maior para que uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens” (TARDIF, 2014, p. 42).

Em paralelo com as ideias concebidas por Freire (1996) e Tardif (2014), Leffa (2008) aponta que atualmente, em decorrência de uma nova realidade cultural e social, o docente não é mais visto como detentor de todo o conhecimento, pois ao invés de prover o conhecimento, o professor passa a orientar o aluno em direção às oportunidades de aprendizagem. Assim, com essa nova categorização do papel docente, o processo de ensino e aprendizagem passa a ser composto por um compartilhamento de responsabilidades entre professor e aluno, de forma que ambos possam ser provedores de conhecimento.

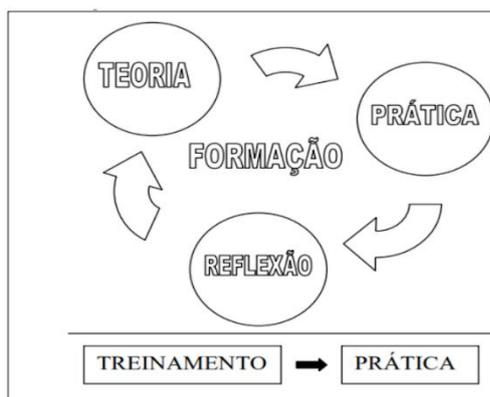
Seguindo a mesma perspectiva, no âmbito de ensino de língua estrangeira, o papel do professor se limitava a um mero aplicador de métodos, monopolizando o conhecimento e tendo o aluno como um agente passivo. Entretanto, a partir da década de 90 foram realizadas no Brasil pesquisas referentes à formação de professores de línguas estrangeiras. De acordo com Gil (2005), essas pesquisas incidiram no surgimento duas tendências: professores ensinados a (i) enxergarem a linguagem somente como um produto da análise linguística e (ii) apresentarem inclinação a uma forte exposição aos famosos métodos de ensino divulgados e ressaltados pelo mercado editorial. Essas duas tendências apontavam para algumas problemáticas presentes, tais como o ensino de línguas sem dar destaque a formação dos professores atuantes, que,

consequentemente, não promovia um viés reflexivo e crítico diante dos processos de ensino-aprendizagem que envolviam o contexto educacional.

Com a sinalização dessas tendências relativas à formação de professores de línguas estrangeiras, foram identificadas algumas lacunas e contradições. Dentre elas, a falta de equilíbrio entre disciplinas teóricas e práticas, visto que comumente, na grade curricular dos cursos de Letras, há uma quantidade desproporcional de disciplinas teóricas, comparadas às práticas. Além disso, as disciplinas práticas são oferecidas somente após a segunda metade do curso, como afirmam Pimenta e Lima (2005), a contraposição entre teoria e prática se traduz em espaços não equilibrados na estrutura curricular, pois atribui menor importância e tempo para as disciplinas consideradas “práticas”. Assim, conferindo ao aluno uma experiência insuficiente para atuação no contexto docente real e dificultando a união entre teoria e prática, tornando-se um empecilho para construção de um docente crítico e reflexivo.

Por outro lado, outra questão a ser mencionada é o fato de alguns professores serem treinados, e não formados. De acordo com Leffa (2008), o treinar é entendido como a instrução de técnicas e algumas estratégias de ensino que o docente precisa dominar e executar da maneira que lhe foi passado, ou seja, mecanizada, sem nenhuma reflexão. Já o conceito de formação está voltado para uma noção “mais complexa do professor, envolvendo a fusão do conhecimento recebido com o conhecimento experimental e uma reflexão sobre esses dois tipos de conhecimento” (LEFFA, 2008, p. 355). Dessa forma, a formação se caracteriza por um processo contínuo e ininterrupto, pautado na postura crítico-reflexiva do indivíduo, como já foi previamente mencionado. A figura a seguir traz uma representação a respeito da constituição da formação, que envolve a teoria, prática e reflexão. Além disso, também faz alusão às questões de prática e treinamento.

Figura 01 - Diferença entre treinar e formar



Fonte: Leffa (2008, p. 356)

A figura acima demonstra a composição da formação docente atribuída por Leffa (2008) a qual se configura como um processo que envolve três vertentes importantes e que não devem atuar de maneira isolada: a teoria, a prática e a reflexão. Como pontua Freire (1996), nunca antiquado, sempre resoluto: “a teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a *práxis*, a ação criadora e modificadora da realidade” (FREIRE, 1996, p. 25). Portanto, a reflexão torna-se um elo essencial desse pensamento de Freire (1996), corroborado por Leffa (2008), pois a formação reflexiva é um aspecto importante para o crescimento profissional, visto que resulta na atuação do docente em um contexto real, refletindo diretamente nos estudantes.

Subjacente a esta ideia, como mencionado anteriormente, a teoria não deve ser evidenciada ou desvincilhada da prática, pois de forma isolada elas não conseguem cumprir adequadamente suas respectivas funções. Na formação docente, a *práxis* é fundamental, pois ela “ é uma atividade consciente, lúcida, que emerge da própria atividade, onde o sujeito é transformado constantemente de acordo com a experiência em que está engajado e que ele faz, mas que o faz também” (FREITAS, 2005, p. 139).

Pautando-se nas considerações prévias, ao longo das últimas décadas, discussões têm sido geradas a respeito da formação de professores de Língua Inglesa. Estas por sua vez, baseadas no interesse de pesquisadores da área de LA sobre os pontos relevantes referentes a formação inicial (CONSOLO, 2003; TAZÓN VOLPI, 2006; LEFFA, 2006; CASTRO, 2006; MARTINEZ, 2007; ALVAREZ, 2010) discussões podem ser relacionadas ao fato de que os cursos de Letras, de modo geral, apresentam currículos que evidenciam as disciplinas pedagógicas, conteudistas e teóricas, designando uma carga horária reduzida para as disciplinas práticas, condicionando os professores em formação inicial a se sentirem mais confortáveis com a teoria do que com a prática.

Corroborando com as discussões relacionadas à formação de professores de Língua Estrangeira, pode-se acrescentar que elas não estão somente vinculadas à formação em si, mas também possuem questões relacionadas às políticas linguísticas. Um dos pilares norteadores dessas políticas parte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). De acordo com Leffa (2008), ela esclarece pontos como: Quem deve estar legalmente habilitado para o ensino de uma Língua Estrangeira, onde a formação deve ser obtida, quais os conteúdos que devem ser desenvolvidos, incluindo inclusive a carga horária mínima para a prática de ensino, quem, e a partir de que série deve estudar línguas estrangeiras, a quem cabe decidir a escolha das línguas a serem ensinadas na escola, dentre outros pontos.

Ainda que a LDB possua muitos aspectos positivos, sob outra perspectiva, há alguns problemas. O maior obstáculo referente a LDB pode estar relacionado à falta de condições para que ela seja efetivamente concretizada, o que coloca os docentes em uma posição de impotência. Sob a mesma ótica, podemos perceber que assim como a LDB, a *práxis* envolve muitos obstáculos para ser alcançada, visto que “nesse viés, a *práxis* é um projeto revolucionário da atividade humana” (FREITAS, 2005, p. 138).

Em consonância com as questões relacionadas à formação de professores, na próxima seção, iremos discutir a respeito de uma das etapas dessa formação, o Estágio Supervisionado. Além disso, daremos continuidade aos aspectos referentes à *práxis*.

2.2 O Estágio Supervisionado em Língua Inglesa: breves considerações sobre a *práxis*

Reiterando a importância da tríade, teoria, prática e reflexão, Pimenta (2002) expõe o ato reflexivo como um procedimento essencialmente coletivo, implicado em saberes teóricos e práticos, no qual a teoria tem uma função primordial para a sobrelevação do praticismo. Isso porque:

o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os (PIMENTA; GUEDIN, 2002, p. 26).

Nesse panorama, os autores pontuam algumas proposições relacionadas à possibilidade de superação da prática reflexiva, assistidas por políticas públicas que garantam sua concretização, tais como: A ótica do docente reflexivo ao intelectual crítico reflexivo, a epistemologia da prática à *práxis* – os docentes produzem o conhecimento a partir da análise

crítica das práticas e da resignificação das teorias baseado nos fundamentos da prática (práxis); do docente pesquisador à efetivação da pesquisa no espaço escolar com a cooperação de pesquisadores da universidade, da formação inicial e dos programas de formação contínua ao desenvolvimento profissional; “a formação contínua que investe na profissionalização individual ao reforço da escola e do coletivo no desenvolvimento profissional dos professores” (PIMENTA, 2002, p. 26).

Em paralelo a essas proposições, considera-se indispensável realizar o resgate na prática docente do professor o caráter de *práxis* em que Freitas (2005) afirma que há um diálogo entre a teoria e a prática, o que concede à prática pedagógica uma relevância e um propósito que vai mais adiante que uma ação somente alienada e repetitiva, na qual usualmente a atividade do indivíduo é restrita à sua dimensão prático-utilitária. Partindo desse pressuposto, no período final do curso de Letras, como já citado, ocorre o que é comumente apontado pelos estudantes como o elemento prático do curso, o estágio, que ocorre em geral, em contraposição à teoria, uma vez que ao decorrer do curso não é vinculada à prática.

Em Pimenta e Lima (2005) afirma-se popularmente que na prática a teoria é outra. De acordo com as autoras, no seio dessa premissa, constata-se que a formação de professores não traz toda a fundamentação teórica necessária para a atuação do futuro docente, e, por outro lado, também não toma a prática como fundamentação da teoria. Assim, nota-se que a formação docente possui uma insuficiência nas questões teóricas e práticas, tornando-se um empecilho na formação do futuro professor, constituindo a crença que a prática se aprende durante as experiências ocorridas no contexto real, desconsiderando a relevância de grande parcela das teorias de ensino e aprendizagem estudadas durante o curso.

Estas crenças tomam como base o fato de que os currículos do curso de Letras são compostos por um conglomerado de disciplinas que não são ligadas entre si, dessa forma “sequer pode-se denominá-las de teorias, pois constituem apenas saberes disciplinares, em cursos de formação que, em geral, estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos” (*op. cit.*; p. 5). Dessa forma, apesar de ser apontado por diversos estudiosos a necessidade da comunhão entre teoria e prática, o referencial teórico promovido nos cursos não segue este parâmetro, visto que a teoria ocupa um espaço superior na grade curricular dos cursos de Letras.

O fato da teoria ocupar uma parcela desigual na grade curricular é consequência da menor importância atribuída à prática. Apesar da prática ser indissociável da teoria, os Estágios Supervisionados não têm sua carga distribuída durante o currículo do curso e segundo Pimenta (2011), isso não é positivo para os professores em formação. Sob esta perspectiva, em algumas

ocasiões, as disciplinas estudadas não se aplicam no contexto real, não são ensinadas a serem aplicadas ou ainda, durante o curso não foram apresentadas teorias que possam servir como suporte para lidar com situações corriqueiras do contexto real de ensino, o que dificulta a regência do estagiário.

Observando por outra perspectiva, podemos compreender o estágio não somente como uma parte “prática”, mas como uma atitude investigativa, que promove práticas reflexivas e intervenções nesse contexto escolar. Além disso, Pimenta (2011) menciona o Estágio Supervisionado exaltando sua importância, pois acredita ser um meio de aprendizagem da profissão docente e construção da identidade profissional, visto que é durante o estágio que o aluno se insere na realidade de uma escola pública. Corroborando esta ideia da contribuição do estágio para o desenvolvimento docente, Perrenoud (2002) cita que ele possibilita que o aluno se torne um profissional mais reflexivo.

Sob a mesma ótica, considerando que o estágio se trata do elo entre a universidade e a escola, ele funciona como a ligação entre teoria e prática. Entretanto, Pimenta e Lima (2005, p. 7) afirmam que o desempenho de qualquer profissão é prático, inclusive a de professor, uma vez que os alunos observam, imitam e reproduzem as ações dos professores, e de fato, a formação do professor ocorre através da observação seguida da tentativa de reprodução do modelo. Entretanto, “essa perspectiva está ligada 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” (*op. cit.*; p. 8), limitando o estágio apenas a observação e imitação desses modelos, sem tecer uma análise crítica fundamentada na teoria.

Em analogia às evidências já apresentadas, é indicada a importância da junção da teoria e prática, assim como que a prática docente não deve ser limitada somente ao “fazer”. Neste viés, Pimenta e Lima (2005) também citam que apenas a imitação da prática dos professores do estágio, se reduzindo apenas às técnicas utilizadas por eles durante as aulas, não são suficientes para explicitar o conhecimento científico e complexidade de casos relacionados ao exercício da profissão. Portanto, nessa concepção, o indivíduo que se relaciona apenas com as questões técnicas e rotinas da docência, sem nenhum aprofundamento científico, resulta em um futuro docente despreparado para lidar com o contexto escolar.

Esta compreensão da teoria dissociada da prática, gera equívocos substanciais na formação de professores. Haja visto que a utilização da prática sem reflexão, apenas advinda da imitação de modelos é uma prática vazia, podendo reforçar a impressão de estar desvinculada da teoria e vice-versa. Essas premissas apontam que o estágio se reduz ao momento de praticar,

a empregar técnicas em sala de aula, a desenvolver habilidades relativas ao manejo da sala de aula, a preencher fichas, aplicar atividades e até confecção de materiais didáticos. Sob este ponto de vista, a prática é tratada como o momento de desenvolver habilidades instrumentais que são fundamentais para o exercício da profissão, todavia, o exercício da docência não se resume a estas atividades.

Através das representações da óptica técnica do estágio, evidencia-se que há um afastamento da realidade pedagógica e rotina diária das escolas, em virtude de que as disciplinas curriculares não estabelecem elos entre as teorias apresentadas e o contexto experienciado durante o estágio. Este distanciamento refletiu-se em um criticismo vazio das técnicas e metodologias utilizadas nas escolas, observadas durante os estágios, sem o propósito de reflexões, para trazer soluções e melhorias. Desta forma, a constatação da dissociação entre teoria e prática gera um empobrecimento das práticas docentes, na medida em que relaciona o estágio unicamente ao exercício das práticas instrumentais. Entretanto, em contraposição a esta relação, constata-se que a docência vai muito adiante, pois se trata de uma prática social, visto que se configura como um meio de intervir na sociedade através de mecanismos educacionais.

Neste sentido, para a compreensão da docência enquanto prática social é essencial distinguir a *prática e ação* (SACRISTÁN, 1999). Com base no autor Sacristán (1999), a *prática* é institucionalizada, ou seja, se refere ao conteúdo e método de educação. Em contrapartida, a *ação* se refere aos sujeitos e tudo que se refere a eles, em tese, a *ação* constitui a atividade humana. No contexto educacional, nós temos a *ação pedagógica* (PIMENTA; LIMA, 2005) que possui o objetivo de trazer propostas resultantes na aprendizagem. Por conseguinte, para que o docente consiga desenvolver apropriadamente esta *ação pedagógica*, é indispensável que ele se ancore em processos reflexivos, utilizando como ferramenta a teoria que foi estudada durante o percurso de sua formação.

Estes processos reflexivos são considerados um dos frutos que o Estágio Supervisionado proporciona, pois os indivíduos que fazem o exercício da docência devem ponderar suas práticas de ensino, entretanto, especialmente os futuros professores que atendem à disciplina de estágio, pois as reflexões podem resultar em mudanças na suas atitudes em sala de aula. Referindo-se às reflexões, devemos considerar que “o professor em formação deve sempre pensar, repensar e organizar suas atitudes, buscar entender seu ambiente de ensino e sua prática, sempre se questionando sobre suas ações e teorias estudadas e como elas podem servir para melhorar o profissional em sua atuação” (SANTOS; FERREIRA, 2016, p. 175), desta forma, percebemos a importância do papel da reflexão durante o estágio para a formação docente

inicial. Deste modo, na próxima seção discorreremos a respeito das práticas crítico-reflexivas e da construção identitária.

2.3 Práticas crítico-reflexivas: a construção identitária em foco

Em conformidade com a importância das reflexões previamente apontadas, a seguir, iremos abordar as contribuições teóricas acerca das práticas reflexivas que são proporcionadas durante o percurso do Estágio Supervisionado, abordando as vertentes de reflexão na ação e reflexão sobre a ação, de acordo com Perrenoud (2002) e Schön (1997, 2000, 2003), além dos conceitos de investigação reflexiva, praticante reflexivo e formação reflexiva de acordo com Oliveira e Serrazina (2002), Alarcão (2010) e Zeichner (1993, 2008) e por fim, discorrendo sobre a construção identitária a partir das concepções de Nóvoa (1992), Danielewicz (2001) Pimenta e Anastasiou (2002), Zembylas (2003), Pimenta e Lima (2004), Flores e Day (2006), Artuzo (2011), Flores (2015) e Silva (2021).

É imprescindível pontuar a definição e importância das práticas reflexivas na formação docente. Conforme destacado por Oliveira e Serrazina (2002, p. 1), a reflexão se trata de um momento oportuno de autoavaliação, desta forma “o conceito de prática reflexiva surge como um modo possível dos professores interrogarem as suas práticas de ensino”, possibilitando, dessa forma, que tanto os professores em formação inicial, quanto os docentes em formação contínua, possam repensar suas práticas de ensino, com objetivo de realizar investigações caso necessário, e também, melhorias da qualidade no âmbito educacional, conseqüentemente, promovendo um desenvolvimento profissional.

A fim de corroborar a promoção desse desenvolvimento profissional, devemos compreender um pouco mais a respeito dessas práticas reflexivas. Podemos observar que quando efetuamos ações, muitas vezes, pensamos sobre estas antes de efetuá-las, durante e depois, mas será que este “pensar”, sobre as ações pode ser considerado uma reflexão? Perrenoud (2002) afirma que o pensar e refletir são permutáveis, ou seja, podem ter significados similares, entretanto, não podem ser considerados a mesma coisa.

Em referência às concepções do pensar e refletir apresentadas por Perrenoud e Alarcão (2010), eles destacam que refletir na ação diz respeito a refletir durante o momento no qual a ação está ocorrendo, consistindo em se perguntar o que está ocorrendo, o que pode ser feito, qual a melhor opção e quais os riscos. Podemos assimilar esta colocação dos autores com o ato do estagiário de observar as aulas e refletir durante aquele momento, optando sobre o que vai ser pontuado em sua narrativa, para que posteriormente, possa refletir sobre a ação. Ainda de

acordo com Alarcão (2010), em paralelo com o que já foi pontuado, considera-se um professor reflexivo aquele que se baseia na capacidade de pensar e refletir, caracterizando-se como um indivíduo criativo, não aquele que meramente reproduz os modelos observados.

Por outro lado, levando em consideração o contexto em que o professor reflexivo está inserido, segundo Perrenoud (2002), refletir sobre a ação está ligado ao ato de tomarmos nossa própria ação como objeto de reflexão, de modo que sejamos capazes de compreender, aprender e integrar o que ocorreu. Quando levado pro âmbito da narrativa realizada no estágio, podemos considerar que a reflexão sobre a ação ocorre quando nós refletimos sobre nossas perspectivas observadas durante a aula, para que possamos elaborar a narrativa construindo pontes entre os aspectos teóricos estudados na universidade e práticos ocorridos no contexto real escolar.

Consolidando este viés, Oliveira e Serrazina (2002, p. 10) citam que “os investigadores das práticas reflexivas acreditam que a reflexão na interação com os outros têm um potencial transformador da pessoa e da sua prática profissional”, se referindo às reflexões sob outro ângulo, Zeichner (2008, p. 539) cita que “o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência”. Dessa forma, é pertinente observar que a investigação reflexiva proporciona muitos benefícios para o ensino, desde a interação entre professor e estagiário, que promove o desenvolvimento de ambos, a permitir que o docente questione suas ações em sala de aula, com o objetivo de realizar um levantamento a respeito de melhorias que possam ser realizadas a curto ou longo prazo no âmbito educacional.

Sob essa perspectiva que as práticas reflexivas induzem a melhorias no contexto educacional, também pode-se afirmar que o indivíduo que admite uma postura reflexiva terá sua formação norteadada e aperfeiçoada por esta prática. Além disso, é diante das experiências vividas no contexto escolar e dessas práticas reflexivas que a identidade do indivíduo como docente é constituída, pois é observando, experienciando e refletindo que o indivíduo compreende suas próprias características. Dessa maneira, é fundamental que possamos assimilar como se desenvolve a construção identitária do docente em formação inicial.

Neste sentido, para podermos compreender o panorama no qual se situa esta construção identitária profissional, é necessário mencionar que ela também se apoia nas experiências prévias do professor, seja durante sua carreira ou até mesmo em sua formação, promovendo (re)adaptações e (re)construções. Conforme este ponto de vista, Danielewicz (2001), Flores e Day (2006) descrevem identidade como um processo contínuo e dinâmico de (re)construção “no qual implica na produção de senso e (re)interpretação dos seus próprios valores e

experiências” (FLORES; DAY, 2006, p. 220), constatando que a construção identitária é um processo que sempre está em andamento.

O processo de construção identitária começou a ser estudado em meados da época de 1980, em paralelo com a necessidade de compreender a constituição das identidades profissionais. Desta forma, Pimenta e Anastasiou (2002) sinalizam que este processo de edificação identitária é constituído pelo significado social da profissão, de sua revisão e da revisão das tradições, além disso, também pode se apoiar na perpetuação de práticas culturalmente estimadas. Estas sinalizações corroboram o fato de que, como afirmado anteriormente, a identidade profissional está associada às experiências prévias do indivíduo.

Em consonância com o fato da constituição identitária estar ligada às situações que o indivíduo experiencia, Flores (2015) constata que ela não se trata de uma entidade fixa ou estável, ou mesmo de um produto. Em paralelo, Artuzo (2011) afirma que ela ocorre através da apropriação da história pessoal e profissional de um indivíduo, que usualmente é reformulada ao longo do tempo, proporcionando inovações e mudanças em sua profissão. Ainda sob a mesma ótica, Nóvoa (1992) reitera que a construção identitária é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço para moldar formas de ser e estar na profissão. A partir da análise desse núcleo de pensamento, notamos que os três autores citam a construção identitária como um processo mutável.

Através das representações de mutabilidade desse processo de constituição identitária, destaca-se a importância de nos aprofundarmos nos três pontos essenciais em que esta construção está pautada de acordo com Nóvoa (1992, p. 17-23), que se referem ao desenvolvimento pessoal, profissional e institucional. Em síntese, observa-se que “a Construção Identitária, [...] dar-se a partir da junção entre vida pessoal, prática docente e as alternativas advindas dos investimentos das instituições de ensino. isto é, formações que possibilitam reflexões e readaptações na prática docente” (SILVA, 2021, p.1). Diante disso, consolida-se a ideia de que a identidade profissional não pauta-se apenas em questões profissionais, mas também relaciona-se à questões mais subjetivas das vivências do professor.

Em face desta contingência no que se refere à influência que a vida pessoal exerce na construção da identidade profissional, Pimenta e Lima (2004) compartilham da mesma ótica, uma vez que afirma que a construção da identidade docente se constitui através das situações experienciadas pelo indivíduo ao longo de sua vida. Assim, Silva (2021, p. 1) corrobora que é durante o processo de formação inicial ou continuada que o docente filia-se a certas abordagens e/ou métodos e isso vai estruturando quem ele é. Portanto, afirma-se que a construção identitária se trata de uma estruturação de sua identidade na qual se considera suas afinidades, todavia,

não são apenas as afinidades que compõem a constituição da identidade profissional, outros fatores também fazem parte deste processo.

Em conformidade com Winograd (2003, *apud* BARCELOS, 2015), as atitudes de afetividade são o que validam e promovem evidências de nossas crenças e guiam nossa atenção ao que é relevante para alcançarmos nossos objetivos. Dessa forma, afirma-se que além das afinidades com abordagens e métodos, a identidade profissional também é constituída por processos emocionais, pois, sob esse mesmo ponto de vista, Zembylas (2003) cita que as pessoas utilizam em partes as emoções vividas para constituir seus mundos, apresentando assim uma grande variabilidade na propensão de experimentar certas emoções. Deste modo, a mesma emoção pode se associar a várias situações, ou também, diversas emoções podem se relacionar a uma única situação.

Neste sentido, Aragão (2008) pactua com a importância das emoções nas experiências do indivíduo, uma vez que elas influenciam e moldam nossas ações, exercendo consequências também em nosso comportamento. Em virtude de “contribuir com nosso controle social e autocontrole” (FIELDS; COPPS; KLEIMANN, 2006, p. 155), as emoções ocupam uma grande relevância na constituição da identidade do docente. Ainda nesta perspectiva, evidencia-se que o ato de ensinar em si envolve diversos requisitos e atitudes relacionados a sua prática, pois não se trata apenas de passar a frente o conteúdo ou mostrar o passo-a-passo, mas de assegurar que o docente está assumindo não só um compromisso, mas um propósito com o processo de ensino-aprendizagem.

Diante deste compromisso de considerável magnitude que é ensinar, concluímos que o processo de construção identitária do professor em formação inicial é contínuo, individual, e mutável, podendo sofrer influências de diversos aspectos que estão interconectados. À face dos argumentos apresentados, constatamos que de uma forma plural, são elementos como as experiências pessoais e profissionais, as emoções, afinidades, reflexões e readaptações vividas durante o período do Estágio Supervisionado que moldam a identidade profissional do indivíduo, refletindo assim em sua docência. Dando continuidade, na próxima seção falaremos a respeito da metodologia que foi utilizada para desenvolver este estudo.

3 METODOLOGIA

Na presente seção, serão apresentados os procedimentos metodológicos referentes a este estudo cujo estarão elencados nos seguintes segmentos: (i) Natureza da pesquisa, (ii) Contexto de investigação e Corpus da pesquisa.

3.1 Natureza da Pesquisa

Esta pesquisa insere-se no campo investigativo da Linguística Aplicada indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), visto que neste estudo são abordados eixos temáticos que não têm como foco o ensino-aprendizagem de línguas, mas, ainda assim estão inseridos na Linguística Aplicada indisciplinar. O conceito de Linguística Aplicada indisciplinar foi inserido por Moita Lopes (2006) após haver algumas mudanças relacionadas a LA. Desta forma, Meneses (2009), Almeida Filho (2007) e Moita Lopes (2006) argumentam que a LA surge para realizar pesquisas relacionadas ao uso da linguagem no mundo real, não simplesmente para a aplicação da linguística e que tentam causar ou prover mudanças/inquietações.

Oliveira (2007) cita que a pesquisa bibliográfica se trata de um “estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica” (p. 69), ainda acrescenta que “o mais importante para quem faz opção pela pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente do domínio científico” (p. 69). Enquanto se refere à pesquisa documental como um estudo que “caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação” (p. 69).

A natureza investigativa e analítica deste estudo alinha-se a uma pesquisa de abordagem qualitativa-interpretativista, cujo objetivos são de caráter exploratório. Para que possamos conceituar os procedimentos documentais presentes nesta pesquisa, devemos primeiramente definir o que são documentos. Segundo Cellard (2008, p. 296) esta não é uma tarefa fácil, pois “definir o documento representa em si um desafio”, por outro lado, Prodanov e Freitas (2013) afirmam que podemos compreender como documento todo e qualquer registro que venha a ser utilizado como fonte de informação, de forma investigativa, que engloba quatro preceitos fundamentais, dentre eles estão: a observação dos dados presentes na obra, a leitura interpretativa dos mesmos, a reflexão a respeito das informações contidas na obra, e por fim, a crítica sob juízo fundamentado relativo ao material que pode ser utilizado para fins científicos.

Assim, todos os documentos passarão por uma avaliação crítica por parte do pesquisador, que tomará nota de diversos aspectos. Dentre esses aspectos temos a crítica do texto, que seria relacionada às condições do documento que será analisado (se é original ou rascunho), a crítica de autenticidade, que se refere ao autor, ao tempo e circunstâncias em que o documento foi escrito e a crítica de origem, que averigua a origem do texto, garantindo sua autenticidade. A partir destes preceitos presentes durante o processo da pesquisa documental, notamos que apesar de algumas similaridades, a natureza de fontes distintas deste tipo de pesquisa evidencia sua diferenciação da pesquisa bibliográfica.

A abordagem desta pesquisa é qualitativa, uma vez que se trata de uma abordagem que traz aspectos do “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (MINAYO, 2001, p. 14). Além disso, o ambiente natural é a fonte direta de dados, o pesquisador, o principal instrumento, e os dados coletados são predominantemente descritivos, portanto, o pesquisador possui como objetivo principal descrever os dados e analisá-los. Levando em consideração que a pesquisa possui uma abordagem qualitativa, ela é naturalmente interpretativista, visto que o paradigma qualitativo compreende a realidade social por meio de um posicionamento idealista que proporciona uma visão evolutiva da ordem social. Baseado nesse pressuposto, afirma-se que o paradigma interpretativista se baseia no “estudo dos processos de interpretação que utilizamos em nossa vida de todo dia, para dar sentido a nossas ações e às dos outros” (COULON, 1995, p. 11).

Sob o mesmo ângulo, tendo em vista que os dados coletados serão profundamente explorados, este trabalho caracteriza-se como um estudo de natureza exploratória (PIOVESAN; TEMPORINI, 1995), já que as pesquisas exploratórias têm por objetivo familiarizar-se com o fenômeno, obter novas percepções dele ou descobrir novas ideias (CERVO, BERVIAN, DA SILVA, 2007). Sob outra perspectiva, as pesquisas exploratórias também destinam-se à construção de hipóteses, ao aprimoramento de ideias ou à descoberta de intuições, podendo ser considerada flexível, em razão de considerar diversos aspectos relacionados ao fato estudado. Na próxima subseção discorreremos a respeito do contexto de investigação e descreveremos também o *corpus* deste estudo.

3.2 Contexto de Investigação e *Corpus* da Pesquisa

O material selecionado para ser o *Corpus* desta pesquisa se trata de uma dissertação de mestrado (extraída do repositório da Universidade Federal da Paraíba - UFPB), referente ao Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING). Para realizar a seleção deste material

foram efetuadas, a princípio, quatro buscas criteriosas na base de dados do *Google Scholar*, o qual se trata de uma plataforma que reúne um enorme acervo de publicações de cunho científico. Sendo assim, foram estabelecidos quatro descritores para consolidar a pesquisa, a saber: (i) relatório de estágio supervisionado, (ii) formação inicial, (iii) Língua Inglesa e (iv) regência. Estes descritores foram pesquisados entre aspas e foram combinados através do sinal de “+”, com o objetivo de restringir a pesquisa apenas aos materiais que contivessem os quatro termos pesquisados.

Salienta-se que em um momento prévio à realização da busca neste acervo, foram estabelecidos quatro critérios para conduzir e restringir o nosso *corpus*, tais quais: (i) pesquisas que contenham relatórios de estágios de regência, (ii) pesquisas que tenham sido realizadas nos últimos 9 anos (recorte temporal de 2013 a 2022), (iii) pesquisas que sejam direcionadas ao ensino de Língua Inglesa e por fim, (iv) pesquisas que estejam disponíveis em domínio público.

Nestes termos, destaca-se o fato de que o *corpus* escolhido não constava nas primeiras buscas, já que o recorte temporal de início foi reduzido aos últimos dois anos. Considerando isto, pôde-se constatar muitos resultados que apresentavam pesquisas dentro dos critérios estabelecidos, entretanto, após a investigação de inúmeros destes instrumentos, concluiu-se que não poderiam ser utilizados visto que apresentavam apenas recortes de relatórios de estágio junto a análises dos autores. Sendo assim, o acesso da pesquisadora aos relatórios originais em sua totalidade não seria possível, impossibilitando igualmente a realização de uma análise dos pontos designados. Posteriormente, o recorte temporal foi ampliado para 10 anos, e a partir disso, o material escolhido se encontrou na primeira página de pesquisa. Posteriormente a este aumento do recorte temporal, observou-se algumas dezenas de resultados para os descritores elencados, e então dez materiais foram lidos, e a partir destes 10, 5 foram selecionados para analisar se atendiam aos critérios propostos, o que resultou na escolha do *corpus*, que foi o material escolhido, no qual apresentou 16 (dezesesseis) relatórios de estágio supervisionado V originais, e em sua totalidade, e que a partir dos 16, foram selecionados 03 (três) relatórios, sendo os autores destes relatórios selecionados sinalizados como Estagiário 05, Estagiário 07 e Estagiário 08, possibilitando que fosse desenvolvido este estudo. Posto isso, propomos o Quadro 01 com a identificação da dissertação:

Quadro 01 - Material para análise e discussão de resultados

Informações gerais:	Identificação do <i>Corpus</i>:
<i>Título do trabalho</i>	O agir docente em relatórios de estágio de língua inglesa: o que dizem professores em formação inicial.
<i>Autora</i>	Renata Ferreira de Sousa (2014)
<i>Instituição de vínculo</i>	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
<i>Ano de publicação</i>	2014
<i>Objetivo geral</i>	Analisar como as representações sobre o trabalho docente são construídas a partir do agir do professor regente e do agir do professor em formação nos relatórios de estágio.
<i>Metodologia</i>	A pesquisa é de cunho qualitativo-interpretativista de caráter documental.
<i>Tipo de trabalho</i>	Dissertação
<i>Onde está indexado</i>	Repositório UFPB.
<i>Link de acesso</i>	https://drive.google.com/file/d/179y_iACTeAskyQxJNmxCf80UxXkE7oND/view?usp=sharing

Fonte: Elaboração própria (2023)

Tomando como base a dissertação, na próxima seção trataremos sobre a análise dos dados mapeados e selecionados da dissertação.

4 ANÁLISE DE DADOS

Tomando como norte a pergunta de pesquisa deste estudo, a respeito de como a prática reflexiva no Estágio Supervisionado pode contribuir para a construção identitária do professor de inglês em formação inicial, demonstraremos nesta seção, alguns debates referentes a relatórios presentes no material a ser analisado. Assim, iremos utilizar fragmentos destes, em consonância com os pontos teóricos apresentados previamente, o que irá findar nos resultados encontrados. Para realizar esta análise, foram escolhidos alguns fragmentos de três relatórios de regência apresentados ao decorrer da dissertação utilizada para realizar este estudo, sendo sinalizados como Recorte 01, Recorte 02 e Recorte 03.

Diante disso, o percurso a ser percorrido, será composto por (i) Recorte 01 e (ii) Recorte 02, (iii) Recorte 03 e (iv) Resultados encontrados. Vale ressaltar que os fragmentos retirados do material serão apresentados em itálico, e serão sinalizados como “Fragmento X do Recorte 0X - RF (Renata Ferreira), (ANO, p. X) - Estagiário 0X”.

4.1 Discussão do Recorte 01 presente no material de RF (2014)

A princípio, demonstramos o Quadro 02 com a função de abordar a conjuntura geral de aplicação do corpus do Relatório 01 - RF (2014), e posteriormente, iremos nos concentrar nas discussões do fragmentos. É de notável importância enfatizar que foram escolhidos três fragmentos do Recorte 01 de regência de Estágio Supervisionado presente na dissertação de Mestrado de RF (2014) para serem analisados.

Quadro 02 - Contextualização do Recorte 01 RF (2014) - Estagiário 05

Informações gerais	Detalhamento
Instituição	Centro Estadual Experimental de Ensino e Aprendizagem Sesquicentenário - Sesqui, localizado na cidade de João Pessoa, Paraíba.
Componente curricular	Língua Inglesa
Turma	8º Ano
Segmento	Ensino Fundamental - Anos finais
Quantidade de horas/ aulas de regência	01 Hora/aula

Fonte: Elaboração própria (2023)

O Recorte 01 presente no Material 01 RF (2014), foi escrito pelo Estagiário 05, após a conclusão da disciplina de Estágio Supervisionado V, durante a licenciatura de Letras - Inglês no ano de 2012. Neste relato, podemos identificar alguns aspectos que nos direcionam às práticas reflexivas e à práxis.

Fragmento 01 do Recorte 01 de RF (2014, p. 224) - Estagiário 05

“[...] Quando bem supervisionado, a prática do estágio permite a confrontação entre a teoria e a prática. Durante a realização do mesmo, o estagiário pode encontrar ferramentas metodológicas úteis para a resolução de impasses e desafios do ensino de língua inglesa. [...]”

A princípio, o Estagiário 05 define o Estágio Supervisionado como um momento culminante na formação pedagógica do professor em formação inicial, haja vista que nos proporciona a possibilidade de fazermos uma reflexão sobre nossa formação acadêmico-teórica. Neste fragmento, o estagiário reafirma a importância da práxis, ou seja, do trabalho conjunto entre teoria e prática, destacando que “é através da experiência vivida durante o estágio que podemos perceber essa importância efetivamente a partir da confrontação entre teoria e prática”. Diante deste ponto destacado, retomamos a concepção da práxis referida por Freitas (2005, p. 143), quando aponta que há um elo entre teoria e prática e que a prática pedagógica não se limita apenas a uma atividade repetitiva e alienada, possuindo uma relativa importância nesse processo de formação docente.

Chamamos também a atenção especialmente para o termo “confrontação entre a teoria e a prática”, que foi uma percepção que o docente em formação inicial apresentou a partir da experiência do Estágio Supervisionado. De acordo com Freire (1996), é através do pensamento crítico sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática, esta percepção pode ser interpretada como uma contribuição das práticas reflexivas para a formação inicial do professor, haja vista que as vivências durante o estágio foram essenciais para levar o estagiário a realizar estes movimentos reflexivos, que em seguida foram relatados de forma escrita por meio do relatório. Posto isso, compreendeu-se que o autor desta reflexão mostrou uma postura crítica referente às relações das questões teóricas e práticas, e que essa confrontação apresentada por ele poderá servir de alicerce para a resolução de futuros impasses em sala de aula, uma vez que o termo confrontação em si se refere à comparação entre dois termos, neste caso, entre o que foi estudado na teoria e o que ele está vivenciando na prática.

Posteriormente, é resgatado o que foi observado em relação à construção identitária do futuro professor, que estabelece as experiências e práticas reflexivas como meios de compreensão das características do indivíduo, e por consequência, como constituintes de sua identidade docente. No momento em que o autor do relato descreve a possibilidade de durante suas vivências em sala de aula, encontrar questões metodológicas eficientes para solucionar “impasses e desafios”, notamos que ele se refere a situações que ele não foi instruído a como lidar de forma prévia, e que ele tenta encontrar em meio ao conteúdo teórico-metodológico adquirido durante o curso, alguma forma particular que o ajude a contornar estas situações. Enxergamos que ele está, a partir deste movimento, construindo sua identidade docente, uma vez que está optando por metodologias que se identificam e que estão sendo eficientes durante suas experiências vividas. Portanto, compreende-se que as reflexões advindas das vivências do Estágio Supervisionado também contribuem com a construção de sua identidade docente, dado que é de acordo com suas experiências acadêmicas e práticas que ele vai selecionar métodos para lidar com os desafios e impasses ocorridos durante sua trajetória profissional.

Fragmento 02 do Recorte 01 de RF (2014, p. 225) - Estagiário 05

“[...] Estes estudos permitiram ao estagiário amadurecer sua visão de ensino ao ampliar os pressupostos teóricos dos estágios supervisionados anteriores. O conteúdo do ‘Classroom Management’ possibilitou um melhor aproveitamento tanto da observação quanto da colaboração do estagiário em sala de aula em diversos momentos. [...]”

No fragmento acima, de maneira recorrente é mencionada importância da práxis, uma vez que ele desponta a respeito do capítulo “*Classroom Management*”. Segundo o autor das reflexões, após efetuar movimentos reflexivos, ele atribuiu uma significativa relevância ao conteúdo teórico apresentado neste capítulo, pois segundo ele, possibilitou uma contribuição considerável no processo do estágio e que da mesma forma, foi responsável por ampliar seus pressupostos teóricos. Este posicionamento vai de acordo com a concepção apresentada previamente nesse estudo, que consiste em afirmar que a teoria desvinculada da prática gera equívocos prejudiciais para a formação inicial docente.

No discurso do autor, mais uma vez há indícios de que sua identidade profissional está sendo construída a partir de suas vivências aliadas aos estudos teóricos que ocorreram durante sua trajetória, fato este que pode ser comprovado quando ele expõe que sua visão de ensino foi amadurecida ao longo do percurso percorrido nas vivências do Estágio Supervisionado. O que relembra o conceito de Pimenta e Lima (2004, p. 62) no qual se refere à construção identitária como uma composição de situações experienciadas ao longo de sua vida.

De forma similar ao primeiro fragmento, identificamos uma clara contribuição da aplicação dos pressupostos teóricos nas vivências de estágio para sua formação, pois, “nesse viés, a práxis é um projeto revolucionário da atividade humana” (FREITAS, 2005, p. 138). A partir disso, compreendemos o “amadurecimento de sua visão como docente”, como resultado dessa aplicação, identificando outra contribuição, dado que esta maturação é entendida como um desenvolvimento profissional do futuro professor. Por fim, observamos o destaque da “colaboração do estagiário”, que compreendemos que promove o desenvolvimento da autonomia, que é um ponto essencial na formação docente, pois se relaciona com seus próprios valores e atitudes, tendo uma parcela de importância da construção identitária. Portanto, ambos os trechos destacados fazem parte da constituição da identidade do professor em formação inicial.

Fragmento 03 do Recorte 01 de RF (2013, p. 227) - Estagiário 05

“[...] Deve-se mencionar ainda que devido a supervisão do professor e a construção de parceria com o professor regente, o estudante de Letras possui uma oportunidade ímpar de superar seus receios em relação a docência, sendo um estímulo para a contínua reconfiguração de seu fazer docente [...]”

Na conclusão de sua leitura crítica, o Estagiário 05 volta a enfatizar a importância da reflexão promovida pelo estágio. Em seguida, ele destaca a importância da troca de experiências

entre Escola e Universidade, o que se mostra como parcela essencial da formação docente inicial. Seguindo este fluxo, chamamos a atenção para o momento em que o estudante sinaliza que esta parceria entre o professor regente da escola, o professor da universidade e o professor em formação inicial se mostra como uma possibilidade superação de receios, tornando-se “um estímulo para a contínua reconfiguração do seu fazer docente”. Além de muito benéfico para o estagiário, este período de estágio também oportuniza o professor regente a aprender, afinal, segundo Freire (1996), ensinar inexiste sem aprender, portanto ao passo que o professor regente está ensinando, também está aprendendo.

Podemos compreender o termo “*contínua reconfiguração de seu fazer docente*” sob a mesma perspectiva da constituição da identidade docente, que de acordo com Artuzo (2011) ocorre por meio da apropriação tanto da história pessoal quanto profissional do indivíduo, podendo ser reformulada ao decorrer do tempo, oportunizando mudanças na sua profissão, de forma contínua.

Entretanto, se formos analisar mais a fundo, o que seria uma reconfiguração? Esta palavra pode ser definida como uma nova configuração de algo, e, neste contexto, está se referindo ao docente. Então, entende-se que a configuração seriam os aspectos que o docente possui. Assim, compreende-se que quando se fala sobre uma “reconfiguração” do seu fazer docente, estamos nos referindo a uma renovação nas características do professor, que é uma contribuição atribuída por meio dos movimentos reflexivos efetuados pelo estagiário registrado em seu relatório. Vale salientar que esta renovação é contínua, portanto, o docente pode se reconfigurar diversas vezes durante sua trajetória profissional.

Ainda neste fragmento, pontuamos a “construção de parcerias” realizada entre o estudante de Letras e o professor regente. Resgatamos que esta parceria é uma relação fundamental no processo de formação docente do estagiário, dado que pode influenciar positivamente ou negativamente na constituição de identidade docente do futuro profissional. Esta parceria, por exemplo, foi vista pelo estagiário positivamente, tanto é que ele efetuou reflexões a respeito e considerou que essa parceria foi responsável por oportunizar a superação de seus receios diante da docência, mostrando-se como uma valiosa contribuição para a formação deste futuro docente.

4.2 Discussão do Recorte 02 presente no material de RF (2013)

A princípio, demonstramos o Quadro 03 em função de abordar a conjuntura geral de aplicação do *corpus* do Recorte 02 - RF (2014), e posteriormente, iremos nos concentrar nas

discussões do excertos. É de notável importância enfatizar que foram escolhidos 02 fragmentos do recorte 02 de regência de Estágio Supervisionado presente na dissertação de RF (2014) para serem analisados.

Quadro 03 - Contextualização do Recorte 02 RF (2014) - Estagiário 07

Informações gerais:	Detalhamento
Instituição	Cooperativa de Ensino privada - Sesqui Centenário - CEEEA, localizada na cidade de João Pessoa, Paraíba.
Componente curricular	Língua Inglesa
Turma	8º Ano B
Segmento	Ensino Fundamental - Anos finais
Quantidade de horas regência	2 Horas/aulas

Fonte: Elaboração própria (2023)

O Recorte 02 presente no Material 01 RF (2014), foi escrito pelo Estagiário 07, após a conclusão da disciplina de Estágio Supervisionado V, durante a licenciatura de Letras - Inglês no ano de 2012. Neste relato, podemos identificar alguns aspectos que nos direcionam às práticas reflexivas construção da identidade docente.

Fragmento 01 do Recorte 02 de RF (2014, p. 256) - Estagiário 07

“[...]A experiência de regência foi muito importante para refletir sobre como o professor tem que se preparar para a aula e saber lidar com situações adversas — sempre ter um plano B, e, principalmente, ter uma boa regência de sala de aula. [...]”

Para a compreensão deste excerto, é necessário sinalizar que o Estagiário 07 aponta algumas adversidades enfrentadas durante as aulas, além de alguns acontecimentos insatisfatórios, que não foram considerados negativos por ele, mas que visivelmente geraram um sentimento de frustração e interferiram diretamente na constituição da identidade docente deste indivíduo. Assim, retomamos o conceito da constituição da identidade docente, haja visto que ela não é formada unicamente por experiências do indivíduo, mas pela influência das emoções vividas durante estas experiências. Esta influência é evidenciada por Aragão (2008)

quando ele elenca a importância das emoções nas experiências dos indivíduos, pois elas moldam nossas ações. As emoções vivenciadas durante as experiências descritas pelo estagiário não só moldaram suas ações como resultaram em um momento de reflexão, como descrito pelo autor do relato, possuindo um papel fundamental no estágio, pois segundo Pimenta (2002) o ato reflexivo como um procedimento essencialmente coletivo.

Esta reflexão foi gerada justamente devido às adversidades vivenciadas durante as aulas, o que evidencia reiteradamente a importância da experiência prática, e como a partir de experiências práticas os futuros docentes podem recorrer à teoria para solucionar dificuldades relacionadas à experiência do estágio. À vista disso, de maneira correlata, Pimenta e Lima (2005) ressaltam que é de extrema necessidade que haja uma atitude investigativa e reflexiva por parte do futuro docente, e que a prática e teoria sejam articuladas, pois a finalidade do estágio não é a imitação do professor regente, ou das questões técnicas da docência, mas a construção de identidade de um futuro docente a partir de experiências, emoções e reflexões.

Por fim, Perrenoud (2002) cita que o estágio possibilita que o aluno se torne um profissional mais reflexivo e o estagiário 07 corrobora essa afirmação quando dá em seu relatório uma ênfase para a reflexão em si, e como essa reflexão sobre as vivências contribuem para a construção de suas características docentes, se relacionando diretamente com sua formação. Outrossim, como já citado, ele destaca que essas práticas reflexivas provocadas pelas vivências do estágio são responsáveis por preparar o futuro docente para lidar com situações adversas. Compreendemos como “situações adversas” situações que não são abordadas durante as aulas teóricas e que os alunos não são preparados para lidar com elas, caso contrário, seriam situações já esperadas pelos futuros docentes, o que não as tornariam “adversas”. Portanto, observamos de forma concreta e clara as consequências dessas reflexões em sua formação e trajetória profissional.

Fragmento 02 do Recorte 02 de RF (2013, p. 256) – Estagiário 07

“[...] Quanto aos pontos positivos, esses foram vários: a reflexão sobre como a teoria poderia ser posta em prática, o aprendizado enquanto profissional, a relação constante que foi possível estabelecer entre as aulas teóricas da disciplina de Estágio V e as práticas dentro da escola, as situações adversas e insatisfatórias, que mais do que as situação satisfatórias e favoráveis, nos fazem refletir e crescer, não apenas dentro da formação acadêmica e profissional, mas também como ser humano aprendiz da vida. [...]”

Durante seu relato, o Estagiário 07 cita que as situações adversas deram fruto a muitas reflexões, evidenciando o robusto elo entre o Estágio Supervisionado e as práticas reflexivas.

Retomando a concepção de Leffa (2008), a formação docente está ligada justamente a esta junção entre os conhecimentos experienciados e recebidos, além da reflexão sobre estes conhecimentos, pautando-se na conduta crítico-reflexiva do indivíduo. Ainda no Fragmento 02, o futuro docente relata que as experiências vividas “nos fazem refletir e crescer” e que estas reflexões e crescimento vão além do que tange às questões profissionais, pois influencia em questões pessoais, “como ser humano”. Essa consideração feita pelo futuro docente nos remete à interação das questões profissionais com as questões pessoais apresentada por Nóvoa (1992), uma vez que o lado profissional e pessoal do indivíduo, de fato se relacionam mutuamente.

Apesar de no fragmento anterior, o estagiário 07 ter destacado a contribuição das práticas reflexivas para lidar com as situações adversas, constituindo sua identidade docente, nesse fragmento, ele especifica que as situações insatisfatórias tiveram maior parcela de importância na reflexão e crescimento profissional, do que as situações satisfatórias. Este ponto nos leva a fazer um questionamento: O que seriam situações satisfatórias e situações insatisfatórias?. Compreendemos as situações satisfatórias como situações vivenciadas na realidade da sala de aula que são previstas pelo estudo teórico realizado ao longo do curso, o que seria uma definição oposta a de situações insatisfatórias, haja vista que as situações insatisfatórias corroboram com a concepção de situações adversas.

Pimenta e Lima (2005) afirmam que na prática a teoria é outra, e sob este mesmo ângulo, as reflexões a respeito dessas situações nomeadas como “insatisfatórias” ou “adversas” são responsáveis por uma grande contribuição na formação do profissional, constituindo sua identidade. Pois como o estagiário cita, estas situações os fazem “refletir e crescer”, e neste sentido, entendemos o termo “crescer” como um desenvolvimento no âmbito profissional do estagiário. Por fim, de forma similar ao estagiário 05, o estagiário 07 evidencia a relevância de como os movimentos reflexivos a respeito da relação entre estudos teóricos e práticos aplicados ao estágio, implicam em um desenvolvimento do futuro profissional, destacando a contribuição da práxis em sua formação docente inicial.

4.3 Discussão do Recorte 03 presente no material de RF (2014)

A princípio, demonstramos o Quadro 04 em função de abordar a conjuntura geral de aplicação do *corpus* do Recorte 03 - RF (2014), e posteriormente, iremos nos concentrar nas discussões do excertos. É de notável importância enfatizar que foi escolhido um fragmento do Recorte 03 de regência de Estágio Supervisionado V presente na dissertação de Mestrado de RF (2014) para serem analisados.

Quadro 04 - Contextualização do Recorte 03 RF (2014) - Estagiário 08

Informações gerais	Detalhamento
Instituição	Escola Municipal de Ensino Fundamental
Componente curricular	Língua Inglesa
Turma	9º Ano A
Segmento	Ensino Fundamental - Anos finais
Quantidade de horas regência	1 Hora/aula

Fonte: Elaboração própria (2023)

O Recorte 03 presente no Material 01 RF (2014), foi escrito pelo Estagiário 08, após a conclusão da disciplina de Estágio Supervisionado V, durante a licenciatura de Letras - Inglês no ano de 2012. Neste relato, podemos identificar alguns aspectos que nos direcionam às práticas reflexivas e construção da identidade docente.

Fragmento 01 do Recorte 03 de RF (2014, p. 274) – Estagiário 08

[...] Essa oportunidade de reger uma aula no Ensino Fundamental, assim como todas as outras que regí durante os primeiros Estágios Supervisionados, me fez refletir sobre minhas preferências como professor. Posso dizer com convicção que não tenho intenção de lecionar em escolas, seja pública ou particular, do Ensino Fundamental ou Médio. Eu me sinto realizado como professor ministrando aulas para adultos. [...]

Neste relatório, chamamos a atenção para o fato de que o autor destaca que não tem a intenção de lecionar em escolas. No decorrer da sua reflexão a partir da experiência de estágio, o Estagiário 08 relata que optou por seguir a metodologia utilizada pela professora regente, visto que muitos professores se sentem desmotivados com o pensamento “revolucionário” e utilização de abordagens modernas por parte dos futuros docentes. Assim, também foi descrita a falta de oportunidade de participação do estagiário durante as aulas, no período de co-participação, prévio à regência. Portanto, pode-se entender que a junção dessas experiências vivenciadas pelo futuro professor, podem ter colaborado para culminar no trecho citado do Fragmento 01, pois, como afirma Silva (2021), é durante o processo de formação inicial ou continuada que o docente filia-se a certas abordagens e/ou métodos e isso vai estruturando (justificando) quem ele é.

Compreendemos que como foi citado por Nóvoa (1992), o fato da construção identitária ser um cenário de lutas e conflitos, além de um espaço para moldar formas de ser e estar na profissão, está completamente relacionado ao que foi relatado no Fragmento 01 pelo estagiário. É a partir dessas lutas e conflitos durante suas vivências que os futuros docentes definem suas características a respeito de como se sentem e como preferem lidar com as situações. Observamos que a partir do momento em que ele relata que se sente realizado como professor ministrando aulas para adultos, e que chegou a esta conclusão depois de reflexões posteriores às experiências vivenciadas durante os estágios supervisionados, conclui-se que o estágio, de toda forma, cumpriu com seu papel de auxiliar a moldar as preferências profissionais do indivíduo.

Deste modo, segundo Alarcão (2010), considera-se um professor reflexivo aquele que se baseia na capacidade de pensar e refletir, caracterizando-se como um indivíduo criativo, não aquele que meramente reproduz os modelos observados, e o Estagiário 08 enfatiza as práticas reflexivas que são promovidas a partir das vivências dos estágios, e como essas práticas influenciam na formação inicial dos futuros docentes. Especialmente neste fragmento, foi observado que as práticas reflexivas realizadas a partir do estágio trouxeram uma forte contribuição para este estagiário, pois foram responsáveis por definir suas preferências, e fazer este futuro profissional tomar importantes decisões relacionadas a qual faixa etária deseja atuar, resultando também na constituição de sua identidade profissional, que é composta por características e preferências como a caracterizada pelo futuro profissional.

5 RESULTADOS

Tendo em vista as discussões aprofundadas nas subseções 4.1, 4.2 e 4.3, produzidas por meio de análise crítico-interpretativista, com embasamento teórico, conseguimos chegar em alguns resultados. De forma geral, nos fragmentos analisados no Recorte 01 - RF (2014), verificou-se que o Estagiário 05 apontou diversas vezes a contribuição das vivências do Estágio Supervisionado para o desenvolvimento de práticas reflexivas. Nestas reflexões, o futuro docente foi capaz de apontar a importância do elo entre os estudos teóricos e práticos e como esta relação contribui de forma significativa em alguns aspectos, dentre eles a resolução de impasses e o amadurecimento de sua visão profissional. Similarmente, também citou o papel da parceria entre professor regente e estagiário como contribuinte para sua reconfiguração docente, constituindo sua identidade profissional e proporcionando confiança em seu fazer docente.

No recorte 02 - RF (2014) evidenciou-se um destaque atribuído pelo Estagiário 07 à reflexão a partir das vivências do estágio. Entretanto, este estagiário apontou a importância dessas vivências para lidar com situações adversas, definidas como situações que não são esperadas pelos estagiários, e também não são abordadas ao decorrer dos estudos teóricos, visto que são circunstâncias inesperadas. Sendo assim, o estagiário destacou a contribuição destas situações adversas para sua formação, enfatizando que estas situações os fazem ponderar e crescer, ou seja, refletir a respeito das práticas docentes e a partir disso, se desenvolver profissionalmente, apontando para uma constituição de sua identidade docente. Por fim, de forma análoga ao recorte anterior, o estagiário cita que por meio de seus movimentos reflexivos, foi possível constatar a contribuição da relação entre as aulas teóricas e práticas aplicadas ao estágio para seu desenvolvimento de sua identidade profissional.

Já no Recorte 03 - RF (2014), observou-se que o Estagiário 08 menciona similarmente a presença dos movimentos reflexivos advindos das vivências de estágio. Entretanto, neste caso, o estagiário afirma claramente que essas reflexões contribuíram para sua constituição de identidade docente, haja vista que a partir das experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado V e demais estágios, o futuro docente em suas reflexões, notou que possui algumas preferências relacionadas ao ensino, como uma faixa etária específica, o que contribui e influencia diretamente em sua formação.

Perante o exposto, propomos o Quadro 05, no qual mapeamos os trechos analisados que contém as contribuições das práticas reflexivas e seus resultados que implicam na construção de identidade docente.

Quadro 05 - Resumo das contribuições encontradas e resultados obtidos.

<i>CORPUS</i>	CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS REFLEXIVAS	RESULTADOS QUE APONTAM PARA A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA
Recorte 01 - RF (2014)	Elo entre estudos teóricos e práticos (Fragmento 01)	Resolução de impasses e desafios do ensino de Língua Inglesa (Fragmento 01)
	Ampliação dos pressupostos teóricos (Fragmento 02)	Amadurecer sua visão de ensino (Fragmento 02)
	Parceria entre professor regente e estagiário (Fragmento 03)	Reconfiguração docente (Fragmento 03)
Recorte 02 - RF (2014)	Refletir sobre como o professor deve se preparar para a aula (Fragmento 01)	Lidar com situações adversas (Fragmento 01)
	Relação constante entre as aulas teóricas e as práticas (Fragmento 02)	Crescer (Fragmento 02)
Recorte 03 - RF (2014)	Oportunidade de reger aulas (Fragmento 01)	Refletir sobre as preferências como professor (Fragmento 01)

Fonte: Elaboração própria (2023)

Isto posto, observa-se que o *Corpus* selecionado atendeu aos objetivos elencados pela pesquisa. Notou-se também que alguns recortes trouxeram mais contribuições do que outros, fazendo assim com que houvesse uma variação na quantidade de fragmentos de cada recorte a serem analisados. Os três recortes trouxeram contribuições para a formação docente que impactam na constituição da identidade, como a resolução de impasses, o amadurecimento de sua visão, seu crescimento e reconfiguração docente e o desenvolvimento de preferências relacionadas à docência, trazendo reflexões desde a importância da *práxis* à importância da relação entre professores e estagiários, além dos impactos da vivência do Estágio Supervisionado em si. Por fim, de uma forma ou outra, todas estas contribuições mapeadas resultaram em algum aspecto relacionado à construção identitária docente do professor em formação inicial.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fundamentado no nosso objetivo de pesquisa, que se tratou de discutir como as práticas reflexivas advindas do Estágio Supervisionado podem contribuir para a formação inicial de professores de Inglês a partir de relatos de experiências, evidenciou-se que os três relatórios analisados demonstraram contribuições dos movimentos reflexivos, tendo como fundamento as vivências dos estágios. Dentre essas contribuições identificamos reflexões a respeito da preparação dos professores para a aula, um elo entre estudos teóricos e práticos, a ampliação dos pressupostos teóricos e a parceria entre o estagiário e o professor regente. Sendo assim, evidencia-se que nos 6 (seis) fragmentos analisados, estas contribuições resultaram na construção da identidade desses futuros professores, evidenciando que nosso objetivo geral foi atingido.

Nestes termos, em primeiro lugar resgatamos os três objetivos específicos propostos neste estudo, que se tratou de (i) tecer considerações teóricas acerca da prática reflexiva e construção identitária e dois voltados para a prática, que visam (ii) mapear e analisar quais contribuições são encontradas em relatórios de Estágio Supervisionado e (iii) discutir, sob um viés crítico-reflexivo, a importância dessas contribuições para a Construção identitária do aluno-professor de inglês. Estes objetivos foram responsáveis por nortear a reunião de considerações teóricas e por contribuir significativamente na análise e desenvolvimento das considerações crítico interpretativistas referentes às contribuições encontradas nos relatórios.

A partir do nosso primeiro objetivo específico que foi responsável por preparar todo o embasamento teórico a respeito das práticas reflexivas e construção identitária, desenvolvemos os objetivos seguintes. Durante este desenvolvimento, apesar das limitações da pesquisa, por ter tido dificuldades de encontrar relatórios de regência publicados em sua íntegra, que apresentassem reflexões para serem analisadas, efetuamos o mapeamento dos fragmentos a serem analisados e a análise dos relatórios escolhidos, resgatando concepções apontadas durante o referencial teórico. Chegando posteriormente ao último objetivo, realizando discussões críticas, reflexivas e interpretativas a respeito de quais contribuições as práticas reflexivas advindas das vivências de estágio trazem para o professor em formação inicial. Por meio dessas discussões, destacaram-se alguns aspectos analisados nos fragmentos selecionados que apontam para a construção identitária do futuro docente, evidenciando assim a principal contribuição desses movimentos reflexivos.

Os resultados encontrados se relacionam com estudos já realizados na área e apontados no referencial teórico desta pesquisa, que destacam o papel das práticas reflexivas na constituição identitária, uma vez que como já citado, é observando, experienciando e refletindo que o indivíduo compreende suas próprias características referentes a sua identidade. Por outro lado, notou-se uma escassez de informações no que diz respeito às contribuições das reflexões desenvolvidas a partir das vivências de estágio, no sentido de constituição da identidade profissional do futuro docente em formação inicial. Comprovando assim a importância deste estudo, já que sua identidade é um aspecto essencial do futuro professor.

Além disso, tendo em mente as descobertas das contribuições já mencionadas das práticas reflexivas para a constituição da identidade, durante a formação inicial dos estagiários, é necessário que seja atribuída maior ênfase, tanto às vivências quanto às reflexões. Principalmente no âmbito de ensinar os estagiários a desenvolverem reflexões críticas sobre suas vivências, quanto ao fato de rever a quantidade de horas que os estagiários têm a oportunidade de reger a aula. Levando em consideração que nos relatórios de Estágio Supervisionado V analisados neste estudo, foi constatado que os alunos de Letras regiram apenas de uma a duas aulas, sendo pouco o tempo para desenvolver aspectos de sua identidade, como suas próprias características em sala de aula, às preferências metodológicas, atitudes e formas de se moldar para exercer a profissão de fato.

Em síntese, concluímos que apesar das limitações apresentadas, todos os objetivos deste estudo foram alcançados. Inicialmente, a proposta do estudo era de analisar outros aspectos de relatórios não publicados, e após a impossibilidade da análise destes relatórios, desencadeou-se o desafio de buscar relatórios já publicados em sua forma íntegra para que pudessem ser analisados. Mesmo em meio as dificuldades de achar estes relatórios de forma íntegra, e tendo analisado outros aspectos presentes nestes relatórios, considera-se que as contribuições encontradas a partir das práticas reflexivas descritas nos relatórios foram consideradas muito importantes para a formação inicial do estudante de Letras.

Ademais, as implicações que este estudo trouxe junto aos resultados, como o pouco tempo de regências para desenvolvimento de sua identidade e a necessidade de desenvolver com os alunos reflexões mais críticas a respeito de suas vivências, podem auxiliar no desenvolvimento de novas políticas educacionais relacionadas aos estágios. Por fim, neste mesmo sentido, futuros estudos podem analisar em particular os fatores emocionais envolvidos na construção identitária destes estagiários, a partir também da análise de relatórios de estágio, mas dessa vez considerando não só a regência, mas também as vivências de observação e co-participação.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ARTUZO, C. Z. A constituição identitária do professor de língua estrangeira frente à formação continuada on-line. 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Linguagem. Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem, 2011.

BARCELOS, A. M. F. **Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities**. *Studies in Second Language Learning And Teaching*. Kalisz, Poland, p. 301-325. 09 nov. 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de Dezembro de 1996.

CELANI, M. A. A. 1998. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

COULON, A. **Etnometodologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

DANIELEWICZ, J. **Teaching Selves: Identity, Pedagogy, and Teacher Education**. Albany, Ny: State University Of New York Press, 2001. 216 p. (Teacher Preparation and Development).

FLORES, M. A.; DAY, C. **Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study**. *Teaching and Teacher Education*, [s.l.], v. 22, n. 2, p. 219- 232, fev. 2006. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>. Available at: https://www.researchgate.net/publication/229334712_Contexts_which_shape_and_reshape_new_teachers'_identities_A_multi-perspective_study. Accessed on: 8 June 2020

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, L. H.. **O estágio supervisionado na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Papyrus, 2005.

KLEIMAN, A. **Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação**. IN: ROJO, Roxane. *Alfabetização e letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1998

LEFFA, V. J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional: erros de concepção a serem evitados**. In: _____. (Org.). *O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional: políticas públicas*. Pelotas: Educat, 2008. p. 17-31.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto Editora: Porto, 1992.

OLIVEIRA, I., SERRAZINA, L. **A reflexão e o professor como investigador**. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007

OLIVEIRA, I.; SERRAZINA, L. A reflexão e o professor como investigador. In: GTI (Ed.). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* Lisboa: APM, 2002. p. 29-42.

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artimed, 2000

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo, Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções**. *Revista Poiesis* -Volume 3. 2005.

PIMENTA, S. G. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2011.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

SANTOS, A. S.; FERREIRA, Telma Sueli Farias; **Reflexões sobre o ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras**. Estágio Supervisionado: Discussões teóricas em sala de aula e suas contribuições para formação docente inicial. Campina Grande, EDUEPB, 2016.

SCHÖN, D. **Educating the reflective practitioner; Donald Schön's presentation to the 1987 meeting of the American Educational Research Association**. Washington, DC, 1987. Disponível em: Acesso em: 2003.

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVA, V. O.; BORGES, Larissa Dantas Rodrigues. **The Language Teacher Identity Construction: A Case Study Involving TEFL Undergraduate Students**. *Revista Linguagem em Foco*, v.13, n.1, 2021. p. 381-402. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5191>.

SILVA, R. F.; FERREIRA, T. S. F. . Construção identitária do professor em formação inicial: reflexões de um graduando extensionista no contexto do ensino remoto. In: V Jornada de Línguas e Linguagens & I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens, 2021, Campina Grande - PB. Caderno de trabalhos completos da V Jornada de Línguas e Linguagens & I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens. Campina Grande - PB: Revista Letras Raras, 2021. v. 10. p. 277-295.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. (1987). **Teaching Student Teachers to Reflect**. Harvard Educational Review, v. 57, n.1, p. 23-48.

ZEICHNER, K. M. (1992/1995). **Novos caminhos para o praticum**. In: NÓVOA, Antônio. (coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

ZEICHNER, K. M. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

ZEMBYLAS, M. **Emotions and Teacher Identity: a poststructural perspective**. Teachers And Teaching, [s.l.], v. 9, n. 3, p. 213-238, ago. 2003. Informa UK Limited.

ANEXO A – DISSERTAÇÃO

Neste link, a partir da página 218 até a página 279 encontram-se os relatórios presentes nesta dissertação que foram analisados neste estudo.

https://drive.google.com/file/d/16xZK3MxOUT0MEXAGT4FdXnI6SIS1Lr6k/view?usp=share_link