



**UEPB**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
FACULDADE DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES - FALLA  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS INGLÊS**

**GIULIANNE VIEIRA SANTOS**

**IDENTIDADE DOCENTE E AUTORREFLEXÃO NOS ESTÁGIOS  
SUPERVISIONADOS I E II: UMA CAMINHADA EVOLUTIVA**

**CAMPINA GRANDE/PB  
2024**

GIULIANNE VIEIRA SANTOS

**IDENTIDADE DOCENTE E AUTORREFLEXÃO NOS ESTÁGIOS  
SUPERVISIONADOS I E II: UMA CAMINHADA EVOLUTIVA**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras Inglês, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Letras Inglês.

**Área de concentração:** Linguística Aplicada

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Karyne Soares Duarte Silveira  
**Coorientador:** Prof. Me. Francisco Gabriel Cordeiro da Silva

**CAMPINA GRANDE/PB  
2024**

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.

S237i Santos, Giulianne Vieira.  
Identidade docente e autorreflexão nos estágios supervisionados I e II [manuscrito] : uma caminhada evolutiva / Giulianne Vieira Santos. - 2024.  
46 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Faculdade de Linguística, Letras e Artes, 2024.

"Orientação : Profa. Dra. Karyne Soares Duarte Silveira, Coordenação do Curso de Letras Inglês - CEDUC. "

"Coorientação: Prof. Me. Francisco Gabriel Cordeiro da Silva , Coordenação do Curso de Letras Inglês - CEDUC. "

1. Estágio supervisionado. 2. Prática docente. 3. Identidade docente. 4. Currículo. I. Título

21. ed. CDD 371.12

GIULIANNE VIEIRA SANTOS

IDENTIDADE DOCENTE E AUTORREFLEXÃO NOS ESTÁGIOS  
SUPERVISIONADOS I E II: UMA CAMINHADA EVOLUTIVA

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo)  
apresentado ao Curso de Licenciatura em  
Letras Inglês, da Universidade Estadual  
da Paraíba, Campus I, como requisito  
parcial à obtenção do título de Licenciada  
em Letras Inglês.

Área de concentração: Linguística  
Aplicada

Aprovada em: 21 / 06 / 2024.

BANCA EXAMINADORA

Karyne Soares Duarte Silveira  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Karyne Soares Duarte Silveira (Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Francisco Gabriel Cordeiro da Silva  
Prof. Me. Francisco Gabriel Cordeiro da Silva (Coorientador)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Jéssica Thaiany Silva Neves  
Profa.<sup>a</sup> Ma. Jéssica Thaiany Silva Neves (Examinadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>5</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>7</b>
<b>2.1 O Estágio Supervisionado como lócus de (auto)reflexão docente .....</b>	<b>7</b>
<b>2.2 A construção identitária no Estágio Supervisionado .....</b>	<b>9</b>
<b>3 METODOLOGIA .....</b>	<b>11</b>
<b>4 ANÁLISE DE DADOS .....</b>	<b>12</b>
<b>4.1 Descrição das experiências vivenciadas por uma professora em formação inicial em ES I e ES II .....</b>	<b>13</b>
<b>4.2 Compreensão sobre o papel da autorreflexão na formação docente inicial .....</b>	<b>16</b>
<b>4.3 Reflexão acerca da transformação da identidade docente na transição de aluna observadora para professora regente .....</b>	<b>19</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>21</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>22</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>25</b>

## IDENTIDADE DOCENTE E AUTORREFLEXÃO NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS I E II: UMA CAMINHADA EVOLUTIVA

### TEACHING IDENTITY AND SELF-REFLECTION IN SUPERVISED INTERNSHIPS I AND II: AN EVOLUTIONARY JOURNEY

Giulianne Vieira Santos<sup>1</sup>

#### RESUMO

Esta pesquisa contempla a transformação e desenvolvimento da identidade docente ao longo da formação inicial, durante os Estágios Supervisionados (doravante ES) de observação e regência, no curso de Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), assim como também contempla a autorreflexão da prática docente. Como objetivo geral, buscamos analisar a identidade docente e a autorreflexão de uma professora de língua inglesa em formação inicial, autora desta pesquisa, com relação à prática docente comparando as suas vivências nos componentes curriculares de ES I e II. Desta forma, delineamos os seguintes objetivos específicos: (i) descrever as experiências vivenciadas em ES I e II; (ii) compreender o papel da autorreflexão na formação docente inicial; e (iii) refletir acerca da transformação da identidade docente na transição de aluna observadora para professora regente. Para discussão acerca do ES como locus de autorreflexão docente, utilizei as contribuições de Pimenta e Lima (2005/2006), Perrenoud (2002), Alvarez e Mazza (2011), Cavalcanti, Mudo e Sá (2018), Evangelista de Oliveira (2018), Freire (2022), Scrivener (2011) e Barbosa (2022); quanto à construção identitária no ES, utilizei Iza *et al* (2014), Eckert-Hoff (2008), Faria (2013), Faria e Ramos (2018). Em termos metodológicos, a investigação caracteriza-se como qualitativa, sendo classificada como estudo de caso. Além disso, o campo investigativo da Linguística Aplicada contempla o espaço da pesquisa em questão. Nesse sentido, a pesquisa foi realizada no contexto acadêmico, voltada à análise da prática docente da autora deste estudo durante o período de observação e de regência das aulas de inglês no contexto dos componentes curriculares de ES I e II. Quanto aos resultados alcançados, considerei essencial o papel que a autorreflexão desempenha no avanço e transformação da identidade e prática docente, através das experiências vivenciadas durante o ES, contribuindo no meu desenvolvimento profissional como professora de língua inglesa. Assim, compreendo que, ao adotar uma postura crítico-reflexiva e levar em consideração o contexto social e escolar dos alunos, o professor pode atuar como agente transformador da realidade escolar.

**Palavras-Chave:** Estágio Supervisionado; Construção identitária; Autorreflexão docente.

#### ABSTRACT

---

<sup>1</sup> Graduanda em Letras Inglês. Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: [giulianne.santos@aluno.uepb.edu.br](mailto:giulianne.santos@aluno.uepb.edu.br).

This research considers the transformation and development of teaching identity throughout initial training, during the Supervised Internships (hereinafter SI) of observation and teaching, in a course of Modern Languages (English) in the State University of Paraíba, as well as self-reflection of teaching practice. As a general objective, we sought to analyze a teacher's teaching identity and self-reflection during initial training concerning teaching practice by comparing experiences in the curricular components of SI I and II. We outlined the following specific objectives: (i) to describe the experiences of a teacher in initial training in SI I and II; (ii) to understand the role of self-reflection in initial teacher training; and (iii) to reflect on the transformation of teaching identity in the transition from an observing student to teacher. To discuss about SI as a locus of teaching self-reflection, we used the contributions of Pimenta and Lima (2005/2006), Perrenoud (2002), Alvarez and Mazza (2011), Cavalcanti, Mudo and Sá (2018), Evangelista de Oliveira (2018), Freire (2022), Scrivener (2011) and Barbosa (2022); regarding identity construction in the SI, we used Iza *et al* (2014), Eckert-Hoff (2008), Faria (2013), Faria and Ramos (2018). The methodology has a qualitative nature, being classified as a case study. Furthermore, the research space includes the investigative field of Applied Linguistics. The research was carried out in the academic context and aimed at analyzing our teaching practice during the period of observation and teaching English classes in the subjects of SI I and II. Regarding the results achieved, we consider essential the role that self-reflection plays in the advancement and transformation of teaching identity and practice, through the experiences faced in SI I and II, contributing to the teacher's professional development. Thus, we understand that by adopting a critical-reflective stance and taking into account the social and school context of the students, the teacher may act as a transformative agent of school reality.

**Keywords:** Supervised Internship; Identity construction; Teacher self-reflection.

## 1 INTRODUÇÃO

A Linguística Aplicada reconhece a linguagem como uma prática social, engajando-se ativamente com seu contexto e desenvolvendo teorias que dialogam com a prática (Moita Lopes, 2006). Vale ressaltar, também, o papel crucial que a Linguística Aplicada exerce em contextos educacionais e acadêmicos, compreendendo os alunos e professores como agentes integrantes/participantes do meio escolar, cultural e social, assim “trazem consigo histórias, participam central ou periféricamente de práticas culturais locais e globais, e (re)constroem identidades em e por sua inserção nas instituições de ensino, ou por sua exclusão delas (Grande; Kleiman; Vianna; 2019, p. 727).

Levando em consideração os aspectos mencionados anteriormente, esta pesquisa contempla a identidade docente nos estágios de observação e de regência de uma professora de inglês em formação inicial, no que concerne à reflexão e análise da prática docente durante o período em que cursou os componentes de ES I e II<sup>2</sup> de um curso de Letras Inglês da UEPB.

---

<sup>2</sup> Embora no referido curso de Letras Inglês o componente de Estágio Supervisionado seja subdividido em três componentes, para fins desta pesquisa, nos concentramos nas experiências vivenciadas nos ES I e II, tendo em vista o tempo exíguo que teríamos para a realização desta pesquisa.

Dessa maneira, o desenvolvimento da identidade docente é de fundamental relevância para compreendermos melhor como ocorre a experiência docente no ES, e quais são as respectivas implicações geradas nesse processo formativo. É importante ressaltar, também, a complexidade do processo de transição de alunos para professores, o qual está relacionado à maturidade, prática docente, crenças, e a capacidade de lidar com diferentes pessoas na sala de aula, fatores esses que são aperfeiçoados ao longo das experiências vivenciadas nos componentes de ES I e ES II.

No entanto, é essencial analisar o grau de transformação identitária que o processo de formação inicial causa nos estudantes de graduação, apresentando experiências individuais que sobressaem em sua vida pessoal e profissional. Essas experiências estão conectadas ao processo de ensino e aprendizagem escolar, o que afeta a motivação do professor e sua performance na sala de aula.

Neste sentido, desenvolvemos esta pesquisa com o objetivo geral de analisar a identidade docente e a autorreflexão de uma professora de língua inglesa em formação inicial, autora desta pesquisa, com relação à prática docente comparando as suas vivências nos componentes curriculares de ES I e II. Especificamente, pretendo:

- i) descrever as experiências vivenciadas em ES I e II;
- ii) compreender o papel da autorreflexão na formação docente inicial; e
- iii) refletir acerca da transformação da identidade docente na transição de aluna observadora para professora regente.

Para o propósito deste estudo, a temática da identidade docente é de fundamental relevância. Assim, é importante compreender os fatores que contribuem para a identidade docente no contexto educacional, a saber: o papel dos professores formadores do meio acadêmico na transformação da identidade docente dos professores em formação inicial; as experiências e relações construídas entre alunos e professores, a instituição educacional e a sociedade; e quais reflexões são realizadas no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, evidenciamos a importância do desenvolvimento profissional da prática docente, pois é um exercício constante no decorrer da docência (Kawachi; Marques, 2010).

Considerando o papel que a identidade docente desempenha na transformação identitária de aluna observadora para professora regente, abordamos dois temas principais: a) o ES como lócus de (auto)reflexão docente; e b) a construção identitária no ES.

Este trabalho está organizado nas seguintes seções: *Introdução*, na qual apresento a contextualização, o objetivo geral, os objetivos específicos e justificativas para a realização deste estudo; *Fundamentação Teórica*, na qual abordamos a discussão acerca do ES como lócus de autorreflexão docente e a construção identitária; *Metodologia*, na qual descrevemos a tipologia de nossa pesquisa, seu contexto de realização, o perfil da professora colaboradora, os instrumentos e procedimentos usados para geração de dados; *Análise de Dados*, na qual interpretamos os dados gerados para este estudo; e *Considerações Finais*, seção na qual discorreremos sobre as nossas constatações gerais sobre a pesquisa realizada.



## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como fundamentação teórica para a realização deste estudo, refletimos sobre dois temas centrais: 1) O Estágio Supervisionado como lócus de autorreflexão docente à luz das contribuições de Pimenta e Lima (2005/2006), Perrenoud (2002), Alvarez e Mazza (2011), Cavalcanti, Mudo e Sá (2018), Evangelista de Oliveira (2018), Freire (2022), Scrivener (2011) e Barbosa (2022); e 2) A construção identitária no Estágio Supervisionado com base em Iza *et al* (2014), Eckert-Hoff (2008), Faria (2013), Faria e Ramos (2018).

### 2.1 O Estágio Supervisionado como lócus de autorreflexão docente

O ES é essencial no processo formativo, proporcionando ao professor em formação inicial o exercício e desenvolvimento da prática docente, utilizando os conhecimentos teórico-práticos e crítico-reflexivos como ferramentas para problematizar acerca do processo de ensino-aprendizagem de inglês. Além disso, o ES visa aproximar o professor em formação inicial da realidade de ensino, promovendo reflexões sobre como agir diante dessa realidade (Pimenta; Lima, 2005/2006).

Segundo Perrenoud (2002), a reflexão sobre a ação possibilita que o professor reflita melhor e examine outras possibilidades de atuação, uma vez que a prática reflexiva docente está em constante processo de mudança e aperfeiçoamento. Nessa perspectiva, os professores passam uma parte significativa do seu tempo refletindo sobre as suas aulas antes, durante e depois da sua execução, considerando diversas questões, a saber: a) comportamento dos alunos; b) sua própria abordagem de ensino; c) dificuldades de aprendizagem; d) relação entre professor-aluno; e) acontecimentos pessoais dos alunos, dentre outros. Porém, apesar da necessidade de refletir continuamente sobre essas e outras questões, em razão de seu tempo exíguo, muitas vezes, o professor acaba refletindo apenas sobre o que fazer na aula seguinte, conforme esclarece Perrenoud (2002, p. 33):

No fogo da ação pedagógica, temos pouco tempo para meditar. Refletimos, principalmente, para decidir o passo seguinte: interromper ou não uma conversa, iniciar ou não um novo capítulo antes do final da aula, aceitar ou não uma desculpa, punir ou não um aluno indisciplinado, responder ou não a uma pergunta insolente, idiota ou descontextualizada, permitir ou não que um aluno se retire da sala de aula, etc.

Diante dessa realidade, embora o professor tenha ciência da importância de aprimorar vários aspectos de suas práticas pedagógicas, ele se sente, muitas vezes, despreparado para tal vivência. Além disso, o fato de muitos professores em formação inicial ainda enxergarem a relação entre teoria e prática de forma dicotômica, resulta numa atuação docente pouco crítico-reflexiva, baseada em uma aprendizagem mecânica, bem distante da realidade do ambiente educacional (Alvarez; Mazza, 2011).

Outro aspecto importante a ser considerado, desde o ES, é a devida competência linguística a ser desenvolvida pelo professor de LI em formação inicial, de modo que consiga fazer uso adequado da língua-alvo em sala de aula e, assim,

ser capaz de motivar os seus alunos no seu próprio aprendizado. Neste sentido, Cavalcanti, Mudo e Sá (2018, p. 2) argumentam:

Em vista disso, o domínio e a necessidade da aprendizagem da LI no âmbito nacional gera um desafio aos professores da língua, que, por vezes, mesmo conscientes da relevância dessa competência linguística na atualidade, não se consideram capacitados para fazerem parte desse processo de aquisição da língua como elemento motivador da aprendizagem de seu alunado, haja vista a sua falta de domínio de aspectos linguísticos, quer na habilidade oral ou na escrita. Isso, portanto, pode significar uma deficitária base pedagógica adquirida na formação desses profissionais. (Cavalcanti, Mudo e Sá, 2018, p. 2)

Dessa maneira, compreendo que, para que os professores em formação inicial possam realizar o seu ofício de forma consistente, dentre outras questões, é essencial que desenvolvam suas competências linguísticas, bem como que ampliem sua compreensão sobre a relevância da contribuição tanto da teoria quanto da prática ao longo da formação, o que resultará numa postura crítico-reflexiva diante do seu próprio agir, resignificando saberes. Nesse sentido, Alvarez e Mazza (2011, p. 188) evidenciam que “o profissional competente atua refletindo sobre sua prática e construindo, a partir dessa reflexão, novas teorias”.

Assim, é importante que o professor seja autônomo e reflexivo nas suas aulas, indo além dos conteúdos ministrados em sala de aula, considerando também o contexto cultural, social, político e histórico em que seus alunos estão inseridos. Além disso, acredito que a formação docente deve ser contínua, de modo que o professor esteja sempre em um processo de evolução, (trans)formação e aprendizagem ao longo da sua carreira acadêmica e escolar (Evangelista de Oliveira, 2018).

Pimenta e Lima (2005/2006, p. 21) apontam que o estágio possibilita o trabalho docente colaborativo, visto que “o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais.” Assim, podemos afirmar que o estágio é visto como atividade *instrumentalizadora da práxis docente* (Pimenta; Lima, 2005/2006), apresentando um papel crucial na aproximação e transformação da realidade escolar.

O ES representa uma etapa fundamental e indispensável na jornada do professor em formação inicial, promovendo “uma oportunidade de aproximação com a realidade no qual o estudante atuará no futuro” (Barbosa, 2022, p. 15). É durante o período de estágio que o professor em formação inicial terá um contato direto com a realidade da sala de aula, o que o possibilitará refletir sobre como deve aplicar seus conhecimentos nas aulas, desenvolvendo competências e habilidades essenciais à sua prática docente.

Além disso, conforme esclarece Scrivener (2011), é necessário promover um ambiente interativo de aprendizagem, permitindo que ocorra um relacionamento confiável entre alunos e professores. Nesse sentido, o papel do professor como mediador envolve atuar como facilitador do processo de aprendizagem, permitindo que os alunos sejam autônomos na tomada de decisões.

O ES também apresenta vários desafios para os discentes. Todavia, Barbosa (2022) ressalta que o ES também pode ser um espaço limitador para os professores em formação inicial, quando essa experiência se pauta na imitação de modelos. Segundo a autora, essa visão do ES como um espaço para imitação de modelos assume que a realidade do contexto escolar é inalterável, e que, portanto, para evitar

problemas, é só reproduzir uma prática adotada por outro docente. Como podemos observar, nessa perspectiva, o professor em formação inicial fica privado de qualquer oportunidade de crítica e reflexão.

Defendo o entendimento de que o professor precisa refletir sobre sua própria prática docente, considerando qual é o papel e o posicionamento expresso na sua atuação docente (Barbosa, 2022). Sob essa perspectiva, acredito que esse movimento de busca e (trans)formação mobiliza o professor na construção de sua identidade docente. Dessa forma, a construção identitária está em constante processo de evolução, reflexão, e aprendizagem, não só durante a formação docente, mas ao longo da carreira do professor.

Na subseção seguinte, analisei como ocorre essa construção identitária, etapa fundamental a ser desenvolvida na formação docente inicial, permitindo que ocorra uma reflexão sobre ser professor, através do ambiente de sala de aula em que o professor em formação inicial é exposto.

## **2.2 A construção identitária no Estágio Supervisionado**

A identidade envolve a interdependência entre o próprio sujeito e a sociedade, visto que o indivíduo está constantemente refletindo sobre qual papel exerce no mundo ao seu redor. Nesse sentido, Hall (2006) destaca três concepções sobre identidade, a saber: sujeito do iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. O sujeito do iluminismo possui uma identidade autônoma, independente, ativa, e consciente das suas ações. A identidade do sujeito sociológico é moldada por meio das interações com outras identidades e os contextos sociais estabelecidos. Já o sujeito pós-moderno não possui uma identidade definida, mas contraditória e inconstante, estando continuamente em processo de mudança, e alterando o sentido de identidade.

Com relação à identidade docente, de acordo com Iza *et al* (2014), essa também está relacionada ao dever social que cada professor desempenha, o que leva a um sentimento de independência e dedicação ao seu trabalho. Sob essa perspectiva, o desenvolvimento profissional é essencial no que concerne à continuidade da formação docente, de maneira a “romper com a tradicional fragmentação entre formação inicial e continuada, passando a ideia de evolução e continuidade ao longo da carreira” (Iza *et al*, 2014, p. 277). Devemos compreender como as experiências ocorrem no desenvolvimento profissional do professor, definindo valores e crenças concernentes à identidade docente, permitindo que o professor enxergue a si mesmo e sua profissão (Iza *et al*, 2014).

No decorrer do curso de graduação em Letras Inglês, a identidade docente começa a ser construída, especialmente, no componente de ES. Nesse sentido, é provável que seja nesse componente que o professor em formação inicial tenha, de fato, sua primeira experiência como professor numa sala de aula real. Levando isso em consideração, o professor em formação inicial pode se identificar com a docência ou não, dependendo das expectativas geradas na sua *performance* nas primeiras regências no ES.

O ES exerce um papel crucial no desenvolvimento e crescimento profissional dos professores. Assim, no componente de ES, os professores formadores do meio acadêmico contribuem de maneira significativa na formação dos seus alunos, permitindo que reflitam sobre sua própria prática e venham a aprimorá-la, bem como evidenciando aspectos didáticos, realidade escolar, contexto cultural e social dos alunos. A identidade docente está em constante evolução como resultado das

experiências e relações que se constroem com os alunos, a instituição educacional e a sociedade. Nesse sentido, é possível constatar a influência dos professores formadores na evolução da construção identitária dos professores em formação inicial. Sob esse olhar, Iza *et al* (2014, p. 288) esclarece que:

o estágio curricular supervisionado é um momento fundamental na formação inicial, pois este possibilita a transição entre o discurso acadêmico e a prática profissional, podendo, quando bem realizado, propiciar avanços na identidade dos estudantes e professores participantes do processo.

Assim, podemos afirmar que as perspectivas de outras pessoas com quem interagimos socialmente desempenham um papel na compreensão de nossas identidades pessoais e profissionais (Faria; Ramos, 2018). No caso do professor de LI, Faria (2013) esclarece que o conceito de identidade profissional envolve uma série de fatores linguísticos, acadêmicos e interpessoais,

[...] defino identidade profissional de língua inglesa como: conjunto formado pelo conhecimento linguístico da língua inglesa, pela formação acadêmica, pela capacidade de lidar com pessoas, pelas crenças sobre o que é ser professor e sobre o ensino e aprendizagem de línguas [...], e pela motivação e agência que lhe permitam atuar no contexto de ensino. (Faria, 2013, p. 19)

Nesse sentido, as crenças sobre ser professor de LI podem afetar a atuação futura dos professores em formação inicial, acarretando mudanças na construção das suas identidades. Sob essa perspectiva, alguns professores passam a desenvolver determinados perfis identitários ao longo da formação, sendo influenciados pelas práticas de ensino de outros professores da comunidade acadêmica, assim como à sua própria prática docente durante o ES. Assim, é necessário que, desde o início do curso de graduação, as crenças dos professores em formação inicial sejam externadas, identificadas, problematizadas e, eventualmente, ressignificadas de modo a favorecer a sua construção identitária, conforme esclarece Faria (2013, p. 35):

[...] detectar as crenças dos alunos de Letras e trabalhar com elas são de grande importância para evitar que essas crenças se tornem empecilhos para o desenvolvimento profissional de futuros professores, e, conseqüentemente, para a construção de suas identidades.

Faria (2013) classifica as identidades docentes em quatro perfis identitários, a saber: professor em formação; o de professor que opta por adotar ou não práticas realizadas por educadores com mais tempo de experiência; professor crítico; e o professor sabe-tudo. Sob esse olhar, destaquei dois perfis essenciais para a realização da minha pesquisa: o professor-sabe-tudo e o professor crítico. O primeiro acredita que o conhecimento linguístico é fundamental para ensinar inglês, assim como ter o domínio perfeito do idioma. Enquanto que o segundo enxerga que a sua profissão é capaz de trazer mudanças significativas na sociedade, levando em consideração a realidade social e cultural dos seus alunos, a formação de cidadãos críticos e ativos.

No nosso entendimento, em relação ao professor-sabe-tudo, esse ponto de vista limitado pode ter um impacto negativo no futuro desempenho profissional do professor e na sua formação, embora seja crucial que os professores possuam a devida proficiência na língua-alvo. Por outro lado, o professor crítico tem um papel fundamental na sociedade, na instituição escolar, e na realidade dos seus alunos.

Esse perfil identitário não se limita apenas à execução de atividades e provas para cumprir as demandas da instituição escolar na qual leciona, mas considera como importante o contexto social e cultural dos alunos, colocando o aluno como centro da aprendizagem. Assim, entendemos que o foco da formação docente deve ser no desenvolvimento desse segundo perfil: do professor crítico.

Na seção seguinte, descrevemos a metodologia utilizada para realização desta pesquisa no que diz respeito à tipologia adotada, à professora colaboradora, ao contexto de realização da pesquisa e aos instrumentos e procedimentos utilizados na geração de dados.

### 3 METODOLOGIA

Gonsalves (2001) afirma que classificar a pesquisa de acordo com os objetivos envolve questionar sobre seus propósitos, intenções, e que efeito todo esse processo acarreta. Dessa maneira, a caracterização da minha pesquisa com relação aos objetivos alcançados está associada ao paradigma interpretativista, no que concerne à “capacidade de compreensão do observador [que] está enraizada em seus próprios significados” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32). Nessa perspectiva, o paradigma interpretativista permite que o pesquisador observe sua própria pesquisa, apresentando seus conhecimentos sobre o tema abordado, e tendo como base os instrumentos de geração de dados, em que a compreensão depende da interpretação do pesquisador.

Em relação aos procedimentos de geração de dados, este estudo classifica-se como estudo de caso, pelo fato de evidenciar e investigar um caso específico, além de aprofundar a investigação sobre determinado tema e cooperar "na tomada de decisões sobre o problema estudado, indicando as possibilidades para sua modificação" (Gonsalves, 2001, p. 67). No que concerne à natureza dos dados da pesquisa, é de abordagem qualitativa, pois busca investigar fatores relacionados aos indivíduos e conjunturas sociais (Moreira; Caleffe, 2006).

Dessa maneira, o espaço refere-se ao cenário de atuação da pesquisa. Sob essa perspectiva, o espaço da pesquisa realizada no contexto escolar está diretamente relacionado ao campo investigativo da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006), pelo fato de abordar a linguagem como prática social, permitindo que alunos e professores sejam agentes sociais no contexto em que estão inseridos.

Nessa perspectiva, como participante desta pesquisa, sou<sup>3</sup> professora de inglês em formação inicial, graduanda no curso de Letras Inglês, cursando o 10º período, da UEPB. No que concerne às minhas experiências no ensino de LI, atuei como professora na educação infantil (alfabetização bilíngue) para crianças de 4 a 10 anos na escola de idiomas Miss Raema Institute. Além disso, atuei como auxiliar/*trainee* com o público infantil no Colégio Meta, ambos em Campina Grande/PB.

Esta pesquisa foi realizada no contexto acadêmico, direcionado ao desenvolvimento e análise da nossa prática docente durante o período de regência e observação de aulas de inglês ao longo dos componentes curriculares de ES I e II, com carga horária de 105 horas e 150 horas respectivamente, do curso de Letras Inglês da UEPB.

---

<sup>3</sup> O uso da primeira pessoa do singular a partir dessa seção do texto, deve-se ao fato de tratar-se de uma narrativa pessoal.

Considerando que o componente curricular ES tem como objetivo promover uma reflexão e compreensão da prática docente, na ementa do ES I do referido curso, consta: concepções de língua, estágio, linguagem, ensino de gramática, elaboração de reflexões direcionadas ao período de observação durante as aulas de inglês no Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Segundo a ementa de ES II, esse componente, por sua vez, consiste no planejamento e execução de aulas direcionadas à regência no Ensino Fundamental: anos finais, e produção de Relato de Experiência. O conteúdo programático consistiu em questões sobre letramentos críticos, letramentos digitais, gramática contextualizada, entre outros. Além disso, o ensino-aprendizagem de LI no Ensino Fundamental é guiado através de documentos oficiais como BNCC e Currículo da Paraíba.

Como instrumentos de geração de dados, após a aprovação<sup>4</sup> do projeto de pesquisa por parte do Comitê de Ética da Universidade Estadual da Paraíba, fiz uso da narrativa de aprendizagem (Apêndice A) escrita por mim durante o ES I; do plano de aula do ES II (Apêndice B) elaborado em dupla com minha colega de Estágio; e do relato de experiência do ES II (Apêndice C) produzido em colaboração com minha colega de Estágio, conforme procedimentos descritos abaixo.

Na narrativa, eu abordo questões relacionadas à minha compreensão sobre o meu desempenho e comprometimento com o estágio; expectativas geradas antes, durante e depois do componente de ES I, meus valores e crenças sobre o ensino-aprendizagem de LI.

O plano de aula do ES II consiste na elaboração e execução das atividades a serem desenvolvidas ao longo do período de regência, após o período de observação das aulas de inglês no âmbito do Ensino Fundamental. Além disso, é importante mencionar que durante o ES é necessário refletir sobre como utilizar práticas pedagógicas baseadas nos conhecimentos teóricos abordados na graduação.

O Relato de Experiência é um gênero textual realizado no e para o estágio acadêmico, possuindo caráter crítico-reflexivo. Assim, nós (professores em formação inicial) fomos orientados pelo professor formador a abordar um tema específico relacionado às observações e regências durante o período de ES II. Nesse Relato, nós contextualizamos o cenário em que se deu o Estágio, definindo seu objetivo geral e específico, apresentando as teorias que estabelecem associações com o tema do Relato, bem como as nossas reflexões sobre essa vivência.

Assim, apresento, a seguir, a seção de análise de dados, tendo como base os instrumentos de geração de dados utilizados na realização desta pesquisa.

#### **4 ANÁLISE DE DADOS**

Nesta seção, utilizei os instrumentos de geração de dados como base para retratar fatores e resultados desenvolvidos no período de ES I e ES II, bem como reflexões sobre a prática docente e a construção identitária, no que tange à descrição das experiências vivenciadas por mim, como professora de língua inglesa em formação inicial, autora desta pesquisa, além da reflexão acerca da transformação da identidade docente na transição de aluna observadora para professora regente e a compreensão sobre o papel da autorreflexão na formação docente inicial

---

<sup>4</sup> Aprovação comprovada pelo Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 76590623.2.0000.5187 e Parecer nº 6.612.989. Disponível no site: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>.

Para isso, desenvolvi a análise por meio da interpretação de trechos das narrativas, dos relatos e dos planos de aula, tendo em vista o alcance dos objetivos específicos pretendidos com esta pesquisa.

#### **4.1 Descrição das experiências vivenciadas por uma professora em formação inicial em ES I e ES II**

No que concerne aos componentes curriculares ES I e ES II, tive a oportunidade de um primeiro contato direto com a sala de aula, colocando em prática os conhecimentos teóricos discutidos na graduação, desenvolvendo competências e habilidades pedagógicas.

No início do ES I, por não estar preparada para essa vivência, não houve identificação com a docência, logo, poucas expectativas foram criadas. Além disso, vários desafios foram encontrados durante as aulas observadas nesse Estágio, dentre eles, posso citar: falta de conhecimento básico da Língua Inglesa (doravante LI) por parte dos alunos; turma agitada; foco no ensino de gramática, dentre outros. Destaco, ainda, que a escrita da narrativa em ES I foi desenvolvida em língua inglesa. Nos excertos, a seguir, é possível identificar alguns dos desafios mencionados::

[...] Também vi que alguns alunos tinham dificuldades com o próprio idioma – a maioria deles. **(Excerto da narrativa)**<sup>5</sup>

[...] No entanto, muitos alunos conversavam a maior parte do tempo e não permitiam que a professora falasse e explicasse algumas atividades. Devido à agitação e desobediência da turma, a professora acabou desistindo de tentar explicar a atividade. Quando a maioria dos alunos não demonstrou interesse pela atividade, ela persistiu e tentou auxiliá-los. Em outros momentos, a turma manteve a disciplina e o foco. Consequentemente, a professora conseguiu controlar o ambiente e gerenciar o comportamento dos alunos. **(Excerto da narrativa)**

[...] algo que poderia melhorar a metodologia de ensino desta aula seria evitar expor muitas informações e detalhes sobre determinados conteúdos e não apresentar regras gramaticais frequentemente, mas sim tornar a aula interativa e dinâmica, onde haja cooperação entre aluno e professor. **(Excerto da narrativa)**

[...] portanto, não é simples ensinar inglês nas escolas públicas, principalmente para professores recém-formados, inexperientes em sala de aula ou ainda não familiarizados com o cenário de uma instituição escolar pública. Para alguns professores, a única exposição a tal ambiente ocorre durante o tempo que passam praticando a docência durante os estágios supervisionados. **(Excerto da narrativa)**

Os desafios enfrentados no ensino de inglês nas escolas pareciam reforçar a minha não identificação com a docência, conforme é possível observar no último excerto da narrativa apresentada acima. Nessa perspectiva, entendi que ensinar inglês sem estar familiarizado com o ambiente de sala de aula, especialmente em se

---

<sup>5</sup> Essa e as demais traduções da narrativa em ES I são de minha autoria.

tratando da primeira experiência do professor em formação inicial, representa um processo desafiador, em que o professor não esperava deparar-se com tal realidade.

Segundo Barbosa (2022), o ES também pode ser visto como imitação de modelos. Nesse sentido, esse ponto de vista acaba sendo prejudicial, por basear-se na ideia de que a realidade do ambiente educativo não precisa de modificações e que a solução seria replicar um método escolhido por outro professor. Assim, determinada perspectiva não permite que o professor em formação inicial se posicione de maneira crítica e reflexiva.

Ao observar as aulas, foi percebido que a maioria dos alunos não sabia como usar os pronomes pessoais, bem como verbos auxiliares. Observei que os alunos estavam com medo e inseguros de questionar quais eram suas dúvidas, porém consegui identificar quais dificuldades eles tinham e, logo em seguida, os auxiliei. No entanto, mesmo durante o estágio de observação, a prática crítico-reflexiva foi necessária, portanto, houve uma observação não “passiva”, em que os estagiários não podiam colaborar, porém estavam dispostos a auxiliar à turma, mediante consentimento e requerimento dos professores regentes. A seguir, apresento excertos da narrativa que ilustram a observação que fiz quanto à a insegurança e vergonha por parte dos alunos acerca das atividades descritas:

Tentei me aproximar de alguns alunos e auxiliá-los na atividade. Alguns ficaram com vergonha de fazer perguntas ou não compreenderam o assunto. Dei o meu melhor para ajudá-los e fiquei grata pela oportunidade de ter essa breve experiência. **(Excerto da narrativa)**

Assim, durante o período de observações no ES I, percebi que a didática utilizada no processo de ensino voltava-se a aspectos que são encontrados em métodos e abordagens de ensino tradicionais, a exemplo do hiperfoco na estrutura sintática de frases em LI, muitas vezes, desconexas da realidade dos discentes, não contribuindo para a aprendizagem do aluno.

Nessa perspectiva, compreendi que durante a formação inicial, muitas vezes, os professores consideram a teoria e a prática como elementos distintos, levando a prática docente a ser pouco crítico-reflexiva e desvinculada da realidade escolar (Alvarez; Mazza, 2011). Portanto, defendo ser necessário enxergar tanto a teoria como a prática como complementares, uma vez que uma depende da outra para existir e funcionar.

O componente curricular ES II, por sua vez, estava voltado às observações e regências de aulas de inglês em turmas do Ensino Fundamental. Além disso, muitas das atividades em ES II, incluindo os planejamentos de aula, a ministração de aulas e a elaboração do Relato de experiência, foram realizadas em dupla, o que contribuiu na evolução da identidade docente, ao agir mediante a colaboração do outro, ou seja, de outra professora em formação inicial.

No planejamento, adotei uma abordagem de ensino na perspectiva dos letramentos críticos através da produção de *advertisements* (anúncios). Os resultados foram bem satisfatórios, pois percebi um maior engajamento dos alunos nas aulas e compreensão crítica dos mesmos. Além disso, os alunos resistiam ao ensino de gramática e interagem com mais empenho nas questões sociais sobre os temas abordados nos *advertisements*, conforme é possível verificar no excerto a seguir do relato de experiência:



Durante as aulas de produção dos *advertisements*, foi possível observar um maior engajamento e progresso dos alunos, tanto em relação à escolha dos temas, quanto a escrita dos respectivos *advertisements*. Dessa maneira, é importante mencionar como a teoria dos letramentos críticos contribui significativamente em relação a produção dos *advertisements*, permitindo que ocorra o “foco em abordagens que dialoguem com as necessidades de professores e alunos” (SILVA, 2021, p. 8). Com isso, vale ressaltar a importância que os temas abordados desempenham no contexto escolar e social desses sujeitos. **(Excerto do Relato)**

Sob essa perspectiva, o professor precisa levar em consideração o contexto escolar e social dos alunos e ir além do ambiente escolar, da execução de atividades, proporcionando a interação e dinamicidade em suas aulas. Segundo Scrivener (2011), é essencial promover uma atmosfera colaborativa para a aprendizagem, facilitando a relação entre aluno e professor. Dessa maneira, a função mediadora do professor consiste em servir de estímulo à aprendizagem, concedendo aos alunos liberdade para tomarem suas próprias decisões. Assim, considero necessário que o professor coloque o aluno como centro da aprendizagem, assim, compreendendo que todos são capazes de evoluir na aprendizagem dos diversos conteúdos, possibilitando seu protagonismo e autonomia durante as aulas.

Nos planos de aula do ES II, é possível identificar as escolhas pedagógicas quanto ao uso do gênero textual *advertisements* nas aulas. Solicitei aos alunos para identificar a estrutura dos *advertisements*, objetivos, campanha, público-alvo, elementos verbais e não verbais, recursos utilizados para persuadir o público, permitindo que os alunos refletissem sobre os problemas sociais e quais medidas tomar para minimizá-los, conforme podemos observar nos seguintes excertos do plano de aula:

#### Excerto I:

Students present the ad they have researched.

Each group has 4 minutes to present the ads they found. They must talk about the following points:

The ad's main objective;

The campaign it supports;

The target audience;

The layout;

The resources used to persuade the audience.

After each presentation, a teacher asks students about their opinion on the ads they chose: “What do you think about this ad?”; “Do you think it is persuasive?”; “Do you think this ad helps to spread awareness about the problem?”, “Do you think the choice of visual elements was good?”. **(Excertos do plano de aula)**

Quanto aos trechos do plano de aula destacados acima, solicitei aos grupos que apresentassem os *advertisements* pesquisados por eles, apontando as principais características do gênero textual, como seu objetivo principal, a campanha, identificar qual é o público alvo em questão, *layout*, elementos verbais e não verbais (quais imagens ou frases que convencem o público, e despertam sua atenção). Após cada grupo identificar os elementos principais dos *advertisements*, questionei aos alunos sobre o posicionamento deles em relação aos anúncios apresentados: “(...) *como vocês se sentem em relação ao anúncio?*” *vocês o consideram persuasivo?*; *vocês acham que este anúncio contribui para aumentar a conscientização sobre o assunto?*” e “*você acha que a seleção dos componentes visuais foi apropriada?*” (...).

Nesse sentido, o professor crítico, conforme abordado por Faria (2013), desempenha um papel crucial na instituição escolar e na sociedade, pelo fato de priorizar a realidade social, cultural e escolar dos alunos, permitindo que a formação de cidadãos críticos e ativos seja possível. Sob esse viés, considero necessário adotar a postura do professor crítico, reconhecendo minha prática de regência como forma de auxiliar os alunos no pensamento crítico sobre os conteúdos abordados nas aulas, e colocando o aluno como centro de aprendizagem.

Enxerguei o ES I como uma experiência desafiadora, pelo fato de ter sido o meu primeiro contato com a realidade escolar. Por outro lado, o referido componente contribuiu no desenvolvimento de competências e habilidades pedagógicas. Apesar de apenas observar as aulas dos professores regentes, muito foi aprendido com essas observações, pois nós (colegas de Estágio) refletimos sobre a abordagem de ensino, planejamento de aula, avaliação, comportamento dos alunos, processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno. Nessa perspectiva, pude refletir como seriam as aulas nos próximos estágios, enxergar o meu papel como professora, e como cooperar na aprendizagem dos alunos.

Também considerei a experiência no ES II positiva e enriquecedora, pois consegui executar uma aula eficaz, que não estivesse limitada às regras gramaticais, mas levando em consideração questões sociais presentes no âmbito escolar e social dos alunos, desempenhando um papel fundamental na sua formação cidadã e crítica. Assim, à luz das contribuições de Iza *et al* (2014), entendi que as experiências contribuem para o desenvolvimento profissional do professor, determinando valores e crenças referentes à identidade docente.

Na subseção a seguir, analisei os dados com foco na autorreflexão do professor em formação inicial.

#### **4.2 Compreensão sobre o papel da autorreflexão na formação docente inicial**

Considero a autorreflexão como elemento fundamental no processo crítico-reflexivo ao longo da formação docente. Entendo que a autoavaliação do professor relacionada a sua prática docente, levando em consideração também o contexto educacional, possibilita ao professor avaliar as crenças que respaldam suas práticas no contexto escolar, visto que “ele próprio é agente consciente do processo educacional do qual participa” (Alvarez; Mazza, 2011, p. 191).

Nessa perspectiva, em uma das aulas do ES II, orientei os alunos na produção final e apresentação dos *advertisements*, em que o problema social foi selecionado por sorteio e cada grupo apresentou sobre o tema escolhido. Além disso, direcionei os alunos à sala de informática, onde os *advertisements* foram produzidos na plataforma Canva. Assim, constatei que a atividade elaborada contribuiu de maneira significativa para o movimento de autorreflexão, pois percebi que através das aulas

sobre questões sociais, surgiu um maior interesse e motivação dos alunos, contribuindo no avanço e melhoria da minha prática docente ao longo da formação. Assim, isso pode ser constatado nos excertos do plano de aula, a seguir:

Excerto I:

**1st moment (10 minutes)**

Teachers lead students to the computer's room

Teachers tell students that today's class is the final production of their ads.

Students develop and explore their ideas regarding the themes, allowing for an exchange of the concepts at hand.

**2nd moment (35 minutes)**

Teachers guide students while they produce their advertisements.

Teachers instruct students on how to use the Canvas platform.

Teachers aid students regarding the vocabulary or any unfamiliar word during the ad's production. **(Excertos do plano de aula).**

Quanto à atividade aplicada no plano de aula acima, percebo a sua contribuição e relevância no que concerne à autorreflexão docente. Levando isso em consideração, utilizamos uma abordagem de ensino crítico-reflexiva a fim de incluir temas pertinentes ao contexto social e escolar dos alunos, despertando um maior engajamento e motivação, e contribuindo no processo de tomada de decisões.

Dessa forma, entendo que é necessário que o professor crie oportunidades de reflexão e compreensão da sua prática, buscando aprimorá-la sempre que for possível, reproduzindo novas perspectivas de ensino através das vivências no período de regência e observação no ES I e II. Foi esse movimento que realizei nos dois Estágios, conforme consta nos excertos do relato, a seguir:

[..] é de suma relevância que os professores em formação inicial reconheçam seu trabalho em sala de aula como um meio de contribuir para a formação de cidadãos críticos e ativos. Assim, ressignificando e transformando o ensino de inglês nas escolas públicas, contribuindo no processo de formação cidadã dos sujeitos que ocupam este espaço. **(Excerto do Relato)**

[..] através da observação do envolvimento dos alunos no processo de leitura, planejamento e produção dos textos, acreditamos que os discentes tomaram uma posição crítica e reflexiva diante de tópicos que são relevantes nos âmbitos de convivência escolar e social. Assim, fazendo possível o ensino de Inglês a partir dos letramentos críticos, e contribuindo para a formação cidadã desses sujeitos. **(Excerto do Relato)**

Sob esse olhar, de acordo com Iza *et al* (2014), a identidade docente está relacionada à responsabilidade social que cada professor cumpre, promovendo assim, autonomia e compromisso com a sua profissão. Dessa maneira, através das suas

aulas, o professor desempenha um papel fundamental no que diz respeito à formação crítica e ativa dos alunos, contribuindo na transformação da realidade escolar e do ensino de Inglês.

É necessário que os professores compreendam que cada aluno apresenta um ritmo diferente no processo de aprendizagem e podem não aprender de forma tão rápida como outros colegas, pois, todos possuem um estilo de aprendizagem único. Nesse sentido, pude observar esse movimento de autorreflexão no seguinte excerto da narrativa:

Os professores precisam ter uma maior consciência das características únicas de cada aluno, passando a vê-los como indivíduos que também cometem erros. Devemos considerar experiências e conhecimentos anteriores porque alguns alunos podem não aprender de forma tão eficiente e rápida como outros. O ritmo com que o professor administra a aula e transmite o assunto vai depender de como isso acontece. Outro fator essencial é que os alunos têm um estilo de aprendizagem único e apropriado para cada etapa da experiência de aprendizagem. Ao atingir esse objetivo, há uma possibilidade visivelmente maior de interação produtiva entre alunos e professores. **(Excerto da narrativa)**

Dessa maneira, é necessário compreender que cada aluno aprende em um ritmo diferente, conforme já mencionei, visto que apresentam estilos únicos de aprendizagem. Por isso, é necessário adequar os interesses dos alunos às suas necessidades, de acordo com as aulas ministradas pelos professores. De acordo com Perrenoud (2002), a reflexão sobre a ação leva o professor a refletir e considerar outras alternativas de execução em suas aulas, visto que a prática reflexiva docente está sempre evoluindo e se transformando. Assim, pude identificar esses fatores que levam à reflexão e inclusão das necessidades e interesses dos alunos no excerto da narrativa, a seguir:

Seria melhor proporcionar aos alunos cenários da vida real para ilustrar como o assunto está relacionado com a língua inglesa. Além disso, é crucial criar uma atmosfera animada, incluindo jogos e atividades envolventes. Os alunos que têm essa oportunidade tendem a gostar mais das aulas, sentir-se mais motivados e desejar aprender inglês. **(Excerto da narrativa)**

Sob esse olhar, evidenciei que é necessário adequar o conteúdo abordado em sala de aula aos interesses dos alunos, gerando uma maior motivação, engajamento e, conseqüentemente, contribuindo no processo de aprendizagem. Porém, percebi que a maioria dos professores são solicitados a cumprir demandas da instituição escolar, utilizando o livro didático como base para executar as suas aulas. Essa realidade pode ser alterada quando o professor adapta o material didático conforme as necessidades dos alunos e os objetivos de aprendizagem que pretende alcançar.

Na subseção a seguir, apresentei os dados com ênfase na reflexão acerca da transformação da identidade docente na transição de aluna observadora para professora regente.

### 4.3 Reflexão acerca da transformação da identidade docente na transição de aluna observadora para professora regente

A transformação da identidade docente na transição de aluna observadora para professora regente foi um marco na minha carreira profissional como educadora. Sob essa perspectiva, pude observar esse movimento de reflexão acerca da transformação da identidade docente a partir do seguinte excerto da narrativa:

Por proporcionar aos futuros professores que ainda não estão em sala de aula a primeira experiência de atuação profissional, e lhes proporcionar uma compreensão clara das variáveis que podem afetar seu desempenho, o estágio supervisionado é visto como uma fase crucial no desenvolvimento e crescimento dos professores. **(Excerto da narrativa)**

Assim, é necessário levar em consideração como as experiências moldam o seu desenvolvimento profissional, estabelecendo os seus valores sobre a identidade docente (Iza et al, 2014). Nessa perspectiva, a identidade do professor passa a evoluir, quando este percebe que sua profissão traz mudanças significativas para a vida dos seus alunos, da instituição escolar e da sociedade ao seu redor. Além disso, o professor desenvolve conhecimentos e habilidades pedagógicas, que podem ser vistas ao longo das experiências de ES I e ES II, encontrando a sua própria voz como professor através do seu olhar direcionado a identidade docente, e refletindo sobre a relevância do seu agir docente no contexto social e escolar.

É necessário que o professor em formação inicial busque continuamente refletir sobre sua própria prática, encontrando meios de aprimorá-la quando for necessário, assim, desenvolvendo habilidades e conhecimentos no decorrer da formação. Levando isso em consideração, o professor estará apto a lidar e superar os desafios de ensino, identificando quais são as possíveis lacunas de aprendizagem dos alunos, e como incluir estratégias pedagógicas que cooperem na melhoria do ensino de Inglês nas escolas.

No excerto da narrativa, a seguir, pude observar esse movimento de reflexão da transição de aluna observadora para professora regente:

Neste sentido, os estudantes universitários devem refletir sobre as suas práticas para se prepararem para as suas futuras carreiras como professores. Outra questão importante é como as concepções práticas dos professores sobre o ensino de inglês nas escolas públicas são alteradas quando refletem e analisam as suas práticas. **(Excerto da narrativa)**

Nessa perspectiva, considero essencial evidenciar assuntos que vão além do livro didático, trazendo à tona temas presentes no contexto social, cultural e escolar dos alunos, possibilitando a compreensão crítica sobre as questões sociais, contribuindo, assim, na formação de cidadãos críticos e ativos. Dessa maneira, pude identificar, através da atividade elaborada a seguir, um movimento de reflexão que revela a transformação da identidade docente:

**2nd moment (20 min):**

- Teachers present two ads to students as seen below:



Source: Google Images

Students are asked about their opinions on the ad: what is the ad about?; what idea is the ad promoting?; do you think the ad helps to stop a social issue or does it help to perpetuate it?; what are the main objectives of the ad?

Then, teachers present a video about three people reacting to a racist ad: <https://youtu.be/n8HhjiBZ5M>.

Students are provoked with questions: what did you understand from the video?

Teachers return to the video to translate any part they had trouble understanding.

Students are asked:

What did you think about the ads shown in the video?

What was the aim of the ads in your opinion?

What about the three arguments presented for the advertisement, do you agree or disagree with it?

Do you think ads can influence people's opinions on certain matters?

Would you classify the ads presented as bad advertisements?

**(Excertos do plano de aula)**

Nessa perspectiva, ao observar o excerto do plano de aula acima, constatei sua contribuição na transformação e progresso da identidade docente, pois ao levarmos para a sala de aula uma temática com relevância social e percebermos o engajamento e aprendizado dos alunos, me senti capaz e confiante na importância do meu papel de formadora daqueles aprendizes. Nesse sentido, entendo que, por meio de práticas como essas, o professor passa a construir uma identidade autônoma e ativa, gerando satisfação e amor pelo seu trabalho. Sob esse viés, Iza *et al* (2014)

evidencia que a identidade docente está ligada à responsabilidade social que o professor exerce, possibilitando autonomia e compromisso com a sua profissão.

Pude constatar outro momento que revela a transformação da identidade docente, no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, e o pensamento crítico-reflexivo dos alunos durante a produção dos *advertisements* sobre problemas sociais. Além disso, presenciei um maior engajamento e interação durante as aulas que envolviam questões sociais predominantes na convivência escolar e social dos alunos, levando à proatividade e iniciativa sobre os temas abordados. Como resultado, o excerto do relato a seguir ilustra esse movimento de transformação da identidade docente:

[...] os letramentos críticos promovem o desenvolvimento de indivíduos “reflexivos, participativos, autônomos, capazes de atuar ativamente para a mudança social, através da aproximação crítica com suas realidades” (SILVA, 2021, p. 33). Assim, é possível analisar que os alunos estavam aptos a desenvolver suas habilidades, tanto em relação ao âmbito da leitura quanto ao da escrita, proporcionando assim, um resultado satisfatório na produção do gênero. **(Excerto do relato)**

Nesse sentido, ao abordar questões que vão além do livro didático, o professor permite que os alunos reflitam sobre a aproximação e familiaridade com sua realidade social, os envolvendo no processo de tomada de decisões.

A seguir, apresento as considerações finais da nossa pesquisa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo foi desenvolvido com o objetivo geral de analisar a identidade docente e a autorreflexão da professora ao longo de sua formação inicial, de acordo com as experiências vivenciadas nos componentes curriculares de ES I e ES II.

Em relação aos objetivos específicos, constatei que, mesmo diante dos desafios enfrentados durante as aulas, os componentes de ES I e II contribuíram de maneira significativa no meu desenvolvimento profissional como professora em formação inicial.

No que diz respeito ao primeiro objetivo específico de descrever as experiências vivenciadas pela professora em formação inicial em ES I e ES II, pude refletir sobre as abordagens de ensino adotadas pelos professores regentes, sua postura crítico-reflexiva nas aulas, a relação desenvolvida entre professor e aluno e o processo de ensino-aprendizagem.

Retomando o objetivo de compreender o papel da autorreflexão na formação docente inicial, considero necessário que o professor estabeleça caminhos de reflexão e compreensão da sua prática docente, buscando continuamente o seu aprimoramento, pois a prática reflexiva docente envolve um processo de transformação contínua ao longo da formação. É essencial que o professor esteja constantemente encontrando meios de como melhorar o seu agir docente, sendo, assim, um agente transformador da realidade escolar.

No que concerne ao objetivo de refletir acerca da transformação da identidade docente na transição de aluna observadora para professora regente, observei que a identidade do professor evolui quando sua profissão passa a ter um impacto relevante na instituição escolar e na sociedade em geral. No entanto, mesmo diante dos

desafios, inseguranças e não identificação com a docência durante as primeiras aulas de observação no ES I, percebi que minha identidade docente sofreu transformação no componente de ES II, quando passei a ministrar as aulas com outra professora em formação inicial. Essa parceria contribuiu na evolução da minha identidade e prática docente, e passei a me enxergar como professora.

Além disso, durante a pesquisa, levei em consideração que o professor crítico contribui na formação cidadã e crítica dos alunos ao abordar questões sociais prevalentes no contexto escolar e social. Portanto, é necessário desenvolver, ao longo da docência, o perfil de professor crítico.

Como limitação deste estudo, acreditei que poderia ter ampliado o olhar ao aplicar um questionário com outros professores de inglês em formação inicial que também tivessem vivenciado os ES I e II, de modo que pudessem compartilhar suas experiências e perspectivas. Porém, ao término deste estudo, acredito que ao concentrar o meu olhar em meus próprios textos sobre o trabalho (narrativas, planos de aula e relatos), tive a oportunidade de refletir sobre meu próprio agir docente, ampliando, assim, a compreensão sobre minhas vivências, bem como favorecendo o fortalecimento da minha construção identitária.

Diante do exposto, recomendo aos futuros professores e pesquisadores da área que ampliem suas leituras sobre o tema não só por meio desta pesquisa, mas de outras que abordem aspectos fundamentais à construção e fortalecimento da identidade docente, tendo em vista a importância das vivências durante os componentes de ES e o reconhecimento da evolução e avanço proporcionados à prática docente. Para isso, é necessário que o professor adote uma postura crítico-reflexiva diante da sua própria prática e, através dessa reflexão, inclua novas perspectivas e métodos de ensino de acordo com as necessidades dos alunos.

## REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Sonia Maria; MAZZA, Fernanda Thomaz. **A formação e a identidade do professor de Língua Inglesa**. Universidade Brás Cubas - UBC. Mogi das Cruzes, SP, 2011. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/actas/article/view/14830/8389>. Acesso em: 25 jun, 2022.

BARBOSA, Vanessa Karoline de Aguiar. **Os impactos do estágio supervisionado e do programa de residência pedagógica na formação inicial de professores de língua inglesa**: estudo de caso sobre as vozes dos estagiários e dos residentes. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, 2022.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 135p. (Série Estratégias de Ensino, n. 8.)



BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 14 jun. 2024.

CAVALCANTI, Zaira Dantas De Miranda; MUDO, Relma Lúcia Passos de Castro; SÁ, Edna Maria Alencar. A formação do professor de língua inglesa e seus reflexos na prática pedagógica. **Anais V CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/45802>>. Acesso em: 25 jun. 2022.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. **Escritura de Si e Identidade**: o sujeito-professor em formação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

EVANGELISTA DE OLIVEIRA, Aline Tatiane. Conceito de formação de professores e desenvolvimento profissional: suas diferentes expressões e concepções. **Revista Triângulo**, Uberaba - MG, v. 11, n. 2, p. 61–76, 2018. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2659>. Acesso em: 26 jun. 2023.

FARIA, Marta Deysiane Alves. **As crenças e o processo de construção de identidade profissional de alunos do terceiro semestre na licenciatura de Letras-Português-Inglês**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, MG, 2013.

FARIA, Marta Deysiane; RAMOS, Fabiano Silvestre. Narrando o processo de vir-a-ser: identidade profissional e formação inicial de professores de língua inglesa. Gláuks: **Revista de Letras e Artes**, jun. 2018 – Vol. 18, Nº 1, ISSN 2318-7131.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 74ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

GRANDE, Paula Baracat; KLEIMAN, Angela B.; VIANNA, Carolina Assis Dias. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. **Calidoscópico**, v. 17, n. 4, dezembro de 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro, 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; BENITES, Larissa Cerignoni; SANCHES NETO, Luiz; CYRINO, Marina; ANANIAS, Elisangela Venâncio; ARNOSTI, Rebeca Possobom; SOUZA NETO, Samuel. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 273–292, 2014. DOI: 10.14244/19827199978. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/978/339>. Acesso em: 29 out. 2023.

KAWACHI, Cláudia Jotto; MARQUES, Sandra Mari Kaneko. Variantes motivacionais de professores de língua inglesa em um curso de formação inicial. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.13, n.2, p.467-494, jul./dez. 2010.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Uma linguística aplicada mestiça e ideológica**: interrogando o campo como linguista aplicado. IN: MOITA LOPES, L. P. (Org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar. p. 13-42. São Paulo: Parábola, 2006.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular do Estado da Paraíba**. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino médio. Paraíba: SEECT, 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/DELL/Downloads/12%20diretrizes-operacionais-das-escolas-da-rede-estadual-de-educacao-da-paraiba\\_1.pdf](file:///C:/Users/DELL/Downloads/12%20diretrizes-operacionais-das-escolas-da-rede-estadual-de-educacao-da-paraiba_1.pdf). Acesso em: 14 jun. 2024.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor**: Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência. São Paulo. Cortez Editora, **Revista Poésis** – v. 3, n. 3 e 4, p. 5–24, 2005/2006.

SCRIVENER, Jim. **Learning Teaching**: The essential guide to English Language Teaching. 3rd. ed. Between Towns Road, Oxford: Macmillan Publishers Limited, 2011.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Narrativa de aprendizagem do ES I



**CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDUC**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES – DLA**  
**CURSO DE LETRAS INGLÊS**  
**DISCIPLINA: Socio-Linguística**  
**Docente: Celso Júnior**  
**Discente: Giulianne Vieira Santos**

#### **NARRATIVE OF LEARNING AND REFLECTION ON INTERNSHIP**

Teachers need to have a better awareness of the unique characteristics of each student, beginning to see them as individuals who also make mistakes. We should consider previous experiences and knowledge because some students may not learn as efficiently and fast as others. The pace at which the teacher manages the class and conveys the subject matter will depend on how it happens.

Another essential factor is that learners have a unique learning style appropriate for

students in comprehending. Teachers should be aware of whether their teaching approach is directed positively or negatively toward students.

Therefore, it is not simple to teach English in public schools, particularly for recently graduated teachers, those who are inexperienced in the classroom, or those still unfamiliar with the scenario of a public school institution. For some teachers, their sole exposure to such a setting is during the time they spend practicing teaching during the supervised internships.

Since it gives future teachers who are not yet in the classroom their first experience of professional conduct and gives them a clear understanding of the variables that could affect their performance, the supervised internship is seen as a crucial phase of teachers' development and growth.

What is missing is more frequent exposure for English student-teachers to the classroom and school setting throughout their undergraduate years. At the university, this only happens when students are about to face the internship for the first time. Therefore, in the university, there is no preparation and prior exposure for students on how the internship works; instead, some professors only provide the theory rather than the actual teaching practice.

As a result, some students start working as interns in educational institutions without having experience with how the environment functions or how to deal with students. The university focuses on providing different teaching methods to its students but disregards issues like the relationship between students and teachers, disrespect, and devaluation of the teacher profession.

The supervised internship practice should be conducted in a setting where English teachers in training could learn from this opportunity to be aware of the numerous realities of teaching in diverse circumstances. In this regard, university students must reflect on their practices to prepare for their future careers as teachers. A further important issue is how teachers' practical conceptions about teaching English in public schools are altered when they reflect on and analyze their practices. Moreover, teachers should consider the elements that make language teaching challenging in the context of public schools. Taking this into consideration is the key to improving such a situation.

Schools are limited by external factors, such as the need to be proficient in English to succeed in today's globalized environment, when looking for teaching ideas that are more coherent with advanced models. In this way, some teachers do not explore other dialects, accents, and varieties of the English language. It is paramount to increase the relevance of English teaching for students, reducing the dissatisfaction of both teachers and students. Thus, to make language learning meaningful to the student, classes should be conducted where the student's reality is given preference, allowing them to have beneficial contact with the target language.

Before starting an internship at a public school, I felt apprehensive about how the classes would be, the students, whether they were quiet or agitated, and whether they respected the teacher or not. Several thoughts crossed my mind. After participating in a brief, supervised internship, my expectations and perspective changed. I admit that on the first day, I was nervous. However, I was not terrified of the environment or the students.

Furthermore, I was surprised that high-school students were more agitated and disobedient than elementary school pupils; I had expected the opposite. Despite these obstacles, students participated and enjoyed the class. I also saw that some students struggled with the language itself—the majority of them. It was a positive experience for me when the teacher let my intern friend and I distribute the activities to the students. I tried to approach some students and assist them with the task. Some were embarrassed to ask questions or did not comprehend the subject matter. I did my best to assist them, and I was grateful for the chance and the opportunity to have this brief experience.

It is necessary to discuss the teachers' methodology during the supervised internship. In elementary school, the teacher sometimes resorted to translating some words in English into Portuguese, and this can often compromise students' learning and understanding. In this sense, sometimes it is important to translate some terms so that students understand them better, as only some have mastery of the English language.

It would be better to provide students with a scenario or the actual context of daily life to illustrate how the subject is related to the English language. Additionally, it is crucial to create a lively atmosphere by including games and engaging activities. Students who are provided this opportunity tend to like their classes more, feel more motivated, and desire to learn English.

Another aspect observed during the internship in high school classes is that, despite the complexity of the subject, some students made an effort to participate in the activity and comprehend it. Others appeared to have no interest in the topic. Additionally, cell phone use in class hinders pupils' ability to learn. On the other hand, several students' concentration on comprehending the subject was visible, which was encouraging.

It is worth mentioning the teacher's methodology in high school classes. First, the teacher explained effectively. However, many students were talking most of the time and did not allow the teacher to speak and explain some activities. As a result of the class's agitation and disobedience, the teacher eventually gave up trying to explain the activity. When the majority of the students showed no interest in the activity, she persisted and tried to assist them. At other times, the class maintained discipline and focus. Consequently, the instructor was able to control the environment and manage the students' behavior.

Something that could improve the teaching methodology of this class would be to avoid exposing too much information and details about certain content and not frequently presenting grammar rules, but make the class interactive and dynamic, where there is cooperation between student and teacher.

**APÊNDICE B - Planos de aula do ES II****LESSON PLAN II - 09/05/2023**

**CONTENT:** Advertisement in English.

**DURATION:** 45 minutes

**GROUP OF STUDENTS:** 9th Grade of middle school

**OBJECTIVES:**

- To comprehend and identify the structure of advertisements.
- To identify verbal and non-verbal elements in advertisements.
- To identify persuasive resources and convincing elements in advertisements.

**METHODOLOGY:** Dialogued and expository class with an interactive approach.

**ASSESSMENT:** Summative evaluation of the students' participation through the progression of the lessons and proposed activities.

**RESOURCES:** Paper, whiteboard, whiteboard marker.

**PROCEDURES:**

**1st moment (05 minutes):**

- Teachers resume the previous lesson, asking students what they remembered about the lesson, what their difficulties were, and how they felt while doing the homework.

**2nd moment (20 minutes):**

- Students present the ad they have researched.
- Each group has 4 minutes to present the ads they found. They must talk about the following points:
  - The ad's main objective;
  - The campaign it supports;
  - The target audience;
  - The layout;
  - The resources used to persuade the audience.



- After each presentation, a teacher asks students about their opinion on the ads they chose: "What do you think about this ad?"; "Do you think it is persuasive?"; "Do you think this ad helps to spread awareness about the problem?"; "Do you think the choice of visual elements was good?".

### 3rd moment (10 minutes)

- Then, the teacher summarizes the characteristics of the advertisement genre on the whiteboard, and students must write it down in their notebooks.
- Teachers write down the following characteristics of the advertisements:
  - A genre that aims to promote a product or an idea.
  - It has a persuasive tone to convince the audience.
  - Uses verbal and non-verbal language (pictures, layout, colors, symbols) to convince the target audience.
  - It is original, creative, and exaggerated
  - Features slogans.

### 4th moment (10 minutes):

- The teacher hands out a text about racism. Along the text, there is an ad about an anti-racism campaign, as seen below:

**Background**

Racism and racial discrimination take many forms and impact all aspects of life. Impacts could include the ability to find a job, get an education, have equal access to healthcare housing, food, water or get fair treatment in a court of law.

**Racism, xenophobia and related discrimination and intolerance exist in all societies, everywhere.**

They affect us all – directly or indirectly. We all lose in a society characterized by discrimination, division, distrust, intolerance, and hate.

**Racism harms not just the lives of those who endure it but also society as a whole. It deepens mistrust, casting suspicion on all sides and tearing apart the social fabric. Like COVID-19, racism and xenophobia are contagious killers. We need to come together and continue working for the common good with conviction and determination.**

**Equal protection of the law for all persons should be ensured to halt police brutality. Zero impunity for perpetrators is a must.**

Source: United Nations <https://www.un.org/en/fight-racism/background/the-road-to-fight-9racism>.

Adapted from: <http://www.jonworchies.com/wp-content/uploads/2007/06/standupspkup.jpg>  
 Accessed on: July 15, 2019.

Source: Way to english for brazilian learners, 9º ano.

- Students read the text and ad, trying to establish connections between both.
- Students share their thoughts with the class.
- Teachers then tell the students they have homework, which is an activity on the texts that were discussed.
- In the following class, the correction will be made.

## EXERCISE

1. What do this advertisement and the text have in common?
  - a. Both texts are about racism.
  - b. Both texts invite people to speak up.

2. What is the main objective of both texts?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
3. According to text 1, which aspect of one's life can be affected by racism?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
4. According to text 1, what measures must be adopted to minimize racism?
  - a. Equal protection of the law for all and zero impunity for perpetrators.
  - b. Protection of the law exclusively for a group and punishment for perpetrators online in some cases.

5. Which resources are employed in the advertisement to persuade the audience? Choose the correct items below:

- a. A catchy slogan ("Stand up. Speak up").
- b. The choice of colors to refer to racism (black and white).
- c. Verbs in the imperative ("wear", "help", "stand up", "speak up").
- d. Formal language and difficult key words.

6. What is the meaning of **stand up** in the advertisement?

- a. To be on your feet
- b. To deal effectively with a difficult situation.

#### REFERENCES:

FRANCO, Claudio. **Way to english for brazilian learners**, 9º ano : ensino fundamental, anos finais / Claudio Franco. -- 2. ed. -- São Paulo : Ática, 2018.

**LESSON PLAN IV - 23/05/2023**

**CONTENT:** Advertisements in different platforms

**DURATION:** 45 minutes

**GROUP OF STUDENTS:** 9th Grade of middle school

**OBJECTIVES:**

- Observe advertisements in use through different platforms and forms.

**METHODOLOGY:** Dialogued and expositive class with an interactive approach.

**ASSESSMENT:** Summative evaluation of the students' participation through the progression of the lessons and proposed activities.

**RESOURCES:** TV, computer, videos, paper

**PROCEDURES:**

**1st moment (05 minutes):**

- Teacher resumes the previous lesson, by asking students: "what did we learn last class?", "what do you remember about the use of modal verbs?"

**2nd moment (20 min):**

- Teachers present two ads to students as seen below:



Source: Google Images

- Students are asked about their opinions on the ad: what is the ad about?; what idea is the ad promoting?; do you think the ad helps to stop a social issue or does it help to perpetuate it?; what are the main objectives of the ad?
- Then, teachers present a video about three people reacting to a racist ad: <https://youtu.be/n8HhjjIBZ5M>.
- Students are provoked with questions: what did you understand from the video?
- Teachers return to the video to translate any part they had trouble understanding.
- Students are asked:
  - What did you think about the ads shown in the video?
  - What was the aim of the ads in your opinion?
  - What about the three arguments presented for the advertisement, do you agree or disagree with it?
  - Do you think ads can influence people's opinions on certain matters?
  - Would you classify the ads presented as bad advertisements?

**LESSON PLAN VI - 06/06/2023**

**CONTENT:** The initial production of students' ads

**DURATION:** 45 minutes

**GROUP OF STUDENTS:** 9th Grade of middle school

**OBJECTIVES:**

- To review the common features of an advertisement
- To be able to reflect on social issues
- To produce one advertisement that help to put a stop to social issues

**METHODOLOGY:** Task-based approach.

**ASSESSMENT:** The production of the ads.

**RESOURCES:** Paper, whiteboard, whiteboard marker.

**PROCEDURES:**

**1st moment (10 minutes):**

- Teachers ask students how they did on the test they had the previous week.
- Then, teachers tell students that in today's class, they have to start producing one advertisement of their own.
  
- Teachers revise the elements that are featured in an advertisement. tell students that they have to produce one advertisement about a social issue.
- Teachers write some social issues on the board: racism, gender inequality, religious discrimination, homophobia, transphobia, xenophobia, and bullying.
- Students chose one of the themes to produce their ads.

**2nd moment (25 minutes):**

- Teachers remind students of the importance of verbal and non-verbal elements to ads.
- Teachers remind students of the ads they have seen during the course of the classes.
- Students are told to produce the texts they want to feature on their ads as well as to think of images or symbols they want to include.
- Students are told that they must reflect on the social issue they chose to produce a good ad.

- The ads should feature modal verbs.
- On this first draft, they are told to write in Portuguese to then translate it into English.
- Teachers aid students with vocabulary.

### **3rd moment (10 minutes)**

- Individual feedback and suggestions from the teachers.
- Teachers inform students that they should revise and do further research on their chosen social issues to perfect their productions.
- Teachers tell students that the next class will happen at the computer's room.



## APÊNDICE C - Relato de experiência do ES II



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

GIULIANNE VIEIRA SANTOS  
VITÓRIA APARECIDA DE OLIVEIRA ANDRADE

LETRAMENTOS CRÍTICOS ATRAVÉS DA PRODUÇÃO DE *ADVERTISEMENTS*  
NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II

## 2.2 Letramentos Críticos

De acordo com Barros (2022), é imprescindível compreender o papel dos letramentos críticos no ensino de língua inglesa, principalmente “nas experiências de docência na formação inicial” (BARROS, 2022, p. 77). Além disso, o letramento crítico pretende desenvolver no aluno a sua formação crítica e educacional.

Nessa perspectiva, Araujo e Vilaça (2019) afirmam que o indivíduo deve desenvolver uma construção e reconstrução de sentidos, analisando quais objetivos pretende alcançar, de maneira que possua uma consciência crítica e não se mantenha neutro em relação ao “posicionamento sobre os modos e as estratégias de produção e interpretação de textos” (ARAUJO; VILAÇA, 2019, p. 340).

Dessa maneira, vale ressaltar que os letramentos críticos do indivíduo estão associados aos saberes, e as vivências do contexto social no qual está inserido (ARAUJO; VILAÇA, 2019). Nesse sentido, é importante que o indivíduo não se limite ao senso comum, mas que reconheça e compreenda as diversas questões culturais presentes na interpretação e produção dos textos, bem como “rompendo preconceitos e estereótipos, sem verdades absolutas, ampliando então sua maneira de compreender o mundo” (ARAUJO; VILAÇA, 2019, p. 343). Além disso, vale enfatizar que os letramentos críticos buscam o envolvimento no exercício

crítico por meio da linguagem, desafiando as dinâmicas de poder, os discursos, e as possíveis consequências para o indivíduo, ou o grupo social ao qual pertence (MOTTA, 2008).

Se torna cada vez mais desafiador a presença de um ensino transformador, pelo fato de persistir no ensino contemporâneo a educação mecanicista e bancária, a qual o educador é visto como transmissor de conteúdos, bem como "detentor do conhecimento, que conduz os educandos ao aprendizado a partir da memorização de informações" (SILVA, 2021, p. 30). Essa realidade preocupante precisa ser alterada, pois determinada prática não irá proporcionar uma comunicação mútua entre aluno e professor, e a aprendizagem não será eficaz, o que de certa forma "impede o companheirismo e aprofunda o distanciamento entre estes atores sociais" (SILVA, 2021, p. 30).

É importante que se faça presente na sala de aula o desenvolvimento de uma compreensão crítica, pois irá permitir que os alunos sejam mais reflexivos e ativos, principalmente nas atividades de leitura, possibilitando a importância de compreender melhor como ocorre os "contextos imediatos de estudantes e professores, desvelando os conflitos de nosso tempo, considera o continuum educação-política/política-educação, não podendo esses eixos serem separados" (SILVA, 2021, p. 33).

Nessa perspectiva, é essencial evidenciar que os letramentos críticos vão além do âmbito da leitura e da escrita, envolve utilizar determinado conhecimento sociocultural em conjunturas sociais, para agir mediante a injustiças sociais que podem ser apoiadas pelo discurso (SILVA, 2021). Além disso, é essencial agir de maneira crítica em relação aos discursos, permitindo que a leitura se torne "um espaço de autonomia, independência, transgressão, luta e transformação" (SILVA, 2021, p. 50).

Porém, a realidade dos letramentos críticos ainda precisa ser trabalhada de maneira significativa, pelo fato de que muitos professores não possuem um conhecimento amplo sobre determinada prática, mas almejam utilizar a abordagem crítica em suas aulas, promovendo assim:

a implementação de ações de formação mais intensificadas sobre este assunto, não apenas para se conhecer o que é o letramento crítico, mas principalmente para preparar os professores para utilizá-lo adequadamente em suas aulas, capacitando-os a preparar atividades dentro desta abordagem (MOTTA, 2008, p. 20).

Na primeira aula, abordamos o gênero *advertisements*, com o objetivo de compreender e identificar a estrutura do gênero. Num primeiro momento, foi feito um *brainstorming* no quadro listando o que os alunos já sabiam sobre o gênero. Após esse momento, os alunos foram divididos em grupos. Cada grupo recebeu uma *advertisement* para analisar se as características atribuídas por eles ao gênero estavam sendo utilizadas nos posters, anexados a seguir.



Fonte: Google Images



Fonte: Google Images



Fonte: Google Images



Fonte: Google Images



Fonte: Google Images

Após o momento de observação, os alunos apontaram as características que encontraram. Em seguida, pediu-se que eles apontassem o possível objetivo, público alvo e a semelhança entre todos os posters. Além das características do gênero, os discentes notaram a semelhança no assunto tratado pelas *advertisements*: problemas sociais.

Em seguida, solicitamos aos alunos que pesquisassem na internet sobre *advertisements* que tinham o objetivo de minimizar questões sociais (como racismo, bullying, intolerância religiosa, desigualdade de gênero, etc), para apresentarem na próxima aula. Apenas um grupo fez a pesquisa.

Na segunda aula, apresentamos formalmente as características do gênero *advertisements*, que incluíam elementos verbais e não verbais usados para atrair e convencer o público alvo. Estas características foram listadas no quadro. Na terceira aula, introduzimos os *modal verbs may* e *might*, trazendo exemplos por meio de *advertisements* e textos previamente apresentados aos alunos. O objetivo era explicar o significado dos *modal verbs*, e como utilizá-los em determinados contextos. No entanto, percebemos que os alunos não se engajaram o suficiente em relação ao tópico gramatical.

Dessa maneira, observamos que a maioria dos alunos se envolviam com mais entusiasmo nas discussões sociais sobre os *advertisements* do que no conteúdo gramatical. Com isso, observa-se que determinada perspectiva se alinha ao que é proposto por Araujo e Vilaça (2019) no que diz respeito ao papel da vivência e do contexto social dos sujeitos nos letramentos críticos.

Na quarta aula, trabalhamos o gênero *advertisements* a partir de posters e vídeos. Nesta aula, o foco era mostrar *advertisements* consideradas problemáticas, visto que propagam ideias que perpetuam preconceitos. Os alunos tiveram um momento de análise para cada *advertisement*, e apontaram as ideias preconceituosas ali presentes.

Assim, a proposta alinhou-se ao eixo leitura proposto pela BNCC (BRASIL. Ministério da Educação, 2017), que propõe a prática da leitura de gêneros que sejam relevantes para a vida dos discentes, proporcionando momentos de análise e problematização dessas leituras para, assim, desenvolver a criticidade do aluno. Adicionalmente, o momento também propôs envolvimento crítico dos alunos por meio da linguagem (verbal e não verbal, no caso do gênero *advertisement*), como posto por Motta (2008).

Nessa perspectiva, a proposta também alinhou-se à perspectiva dos letramentos críticos discutidos por Barros (2022). Com isso, é importante mencionar o valor que o letramento crítico possui em relação à capacidade dos alunos de compreender criticamente as atividades de leitura e escrita, e participar ativamente das aulas. Além disso, os letramentos críticos buscam promover a formação crítica e educacional dos alunos, bem como “distanciando-se de uma lógica de ensino de línguas meramente transmissor” (BARROS, 2022, p. 77).

As aulas V, VI e VII estavam voltadas para a escrita do gênero *advertisements*, com o objetivo de orientar os alunos na produção e apresentação de suas produções. Os alunos foram divididos em grupos. Cada grupo ficou responsável pela produção de *advertisements* sobre um problema social que foi decidido via sorteio.

Dessa maneira, a proposta associa-se ao eixo escrita discutido pela BNCC (BRASIL, Ministério da Educação, 2017), que pretende desenvolver e aprimorar a prática de escrita dos alunos, possibilitando sua respectiva compreensão crítica, e os envolvendo em processos de tomada de decisões sobre a produção textual: o que e para quem comunicar?. Além disso, a oportunidade de produzir os possibilitou assumir protagonismo durante as aulas, o que também é proposto pela BNCC.

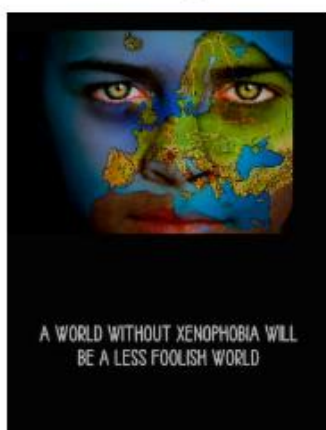


Fonte: Acervo pessoal



Fonte: Acervo pessoal

Durante as aulas de produção dos *advertisements*, foi possível observar um maior engajamento e progresso dos alunos, tanto em relação à escolha dos temas, quanto a escrita dos respectivos *advertisements*. Dessa maneira, é importante mencionar como a teoria dos letramentos críticos contribui significativamente em relação a produção dos *advertisements*, permitindo que ocorra o “foco em abordagens que dialoguem com as necessidades de professores e alunos” (SILVA, 2021, p. 8). Com isso, vale ressaltar a importância que os temas abordados desempenham no contexto escolar e social desses sujeitos.



Fonte: Produção dos alunos.



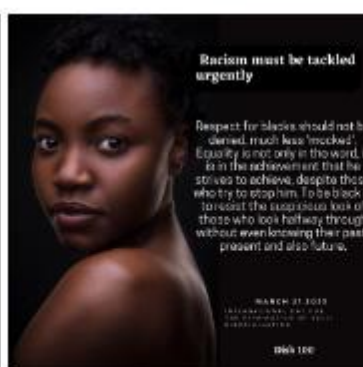
Fonte: Produção dos alunos



Fonte: Produção dos alunos



Fonte: Produção dos alunos



Fonte: Produção dos alunos

Sendo assim, é essencial mencionar que a teoria dos letramentos críticos também deve alinhar-se com a proposta da BNCC (BRASIL, Ministério da Educação, 2017), no que diz respeito ao papel que o ensino desempenha e contribui na formação cidadã e tomada de decisões dos alunos. Nesse sentido, os letramentos críticos promovem o desenvolvimento de indivíduos “reflexivos, participativos, autônomos, capazes de atuar ativamente para a mudança social, através da aproximação crítica com suas realidades” (SILVA, 2021, p. 33). Assim, é possível analisar que os alunos estavam aptos a desenvolver suas habilidades, tanto em relação ao âmbito da leitura quanto ao da escrita, proporcionando assim, um resultado satisfatório na produção do gênero.

Nesse sentido, é essencial que o indivíduo esteja apto a desenvolver uma consciência crítica, possibilitando a reconstrução e construção de sentidos (ARAÚJO; VILAÇA, 2019). Sob esse viés, os letramentos críticos desempenham um papel fundamental no que diz respeito ao meio social, vivências, e os conhecimentos adquiridos pelos indivíduos. Assim, os letramentos críticos estão relacionados ao exercício crítico através da linguagem, a capacidade de desenvolver um pensamento crítico, permitindo que os indivíduos sejam autônomos e ativos. Logo, é necessário que haja um conhecimento mais amplo em relação aos fatores culturais, sociais e históricos presentes no processo de interpretação e produção de textos.

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus por ter sido minha fonte de esperança, força e inspiração em todas as etapas da minha vida. Tu és fiel em todo o tempo, Senhor, e o teu amor dura para sempre. Assim diz na palavra de Deus “Deem graças em todas as circunstâncias, pois esta é a vontade de Deus para vocês em Cristo Jesus” (1 Tessalonicenses 5:18).

À minha mãe Adiene, que sempre me apoiou e me aconselhou durante todo esse tempo. Hoje é o dia mais esperado por mim, e sei que por você também. Eu sou extremamente grata por você ter sido minha amiga, companheira, e confidente de todas as horas, um exemplo de mulher guerreira.

À meu pai Giuliano, por quem devoto meu amor, reconhecimento e gratidão pelo o que ele foi, pelo o que ele é, e pelo o que será na minha vida. Ele é o meu porto seguro a quem posso sempre recorrer.

Aos meus avós por serem referência e apoio em todos os momentos fáceis e difíceis da minha vida. A eles eu tributo todo o meu reconhecimento e gratidão.

À minha tia Edna pelo apoio durante esse processo, sempre me incentivando a seguir em frente.

À professora Karyne, por suas excelentes contribuições na produção do TCC, pela empatia, tranquilidade, dedicação, e disponibilidade para me auxiliar no que foi necessário. Sou extremamente grata pelos conselhos no que concerne à melhoria da prática docente ao longo das aulas que presenciei contigo. Você me inspirou e me motivou a enxergar com outro olhar o que é ser professor, contribuindo na transformação da minha identidade docente.

Ao professor Gabriel pelas contribuições na escrita do trabalho, tanto em TCC I, como meu orientador, quanto em TCC II, como coorientador. Agradeço pela disponibilidade, dedicação, e compreensão durante esse processo.

À professora Jéssica pela participação na banca examinadora e pelas valiosas contribuições na melhoria deste trabalho.