



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

**GABRIELA DA COSTA SOUZA LIMA**

***OS TRAÇOS E AS CORES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II EM  
LÍNGUA INGLESA: UM PORTFÓLIO ILUSTRADO COMO RELATO DE  
EXPERIÊNCIA***

**CAMPINA GRANDE – PB  
2024**

**GABRIELA DA COSTA SOUZA LIMA**

***OS TRAÇOS E AS CORES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II EM  
LÍNGUA INGLESA: UM PORTFÓLIO ILUSTRADO COMO RELATO DE  
EXPERIÊNCIA***

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia /Relato de Experiência) apresentado à Coordenação do Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba (*Campus I*), como requisito parcial à obtenção do título de graduada em Letras Inglês.

**Área de concentração:** Formação Docente em Língua Inglesa.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Karyne Soares Duarte Silveira

**CAMPINA GRANDE – PB  
2024**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto em versão 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.

L732t Lima, Gabriela da Costa Souza.

Os traços e as cores do estágio supervisionado II em língua inglesa: um portfólio ilustrado como relato de experiência [manuscrito] / Gabriela da Costa Souza Lima. - 2024.  
80 f. : il. color.

Digitado.

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

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

1. Estágio supervisionado. 2. Ensino de língua inglesa. 3. Portfólio. 4. Formação docente. I. Título

21. ed. CDD 372.652 1

GABRIELA DA COSTA SOUZA LIMA

OS TRAÇOS E AS CORES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II EM LÍNGUA  
INGLESA: UM PORTFÓLIO *ILUSTRADO* COMO RELATO DE EXPERIÊNCIA

Monografia apresentada à  
Coordenação do Curso de Letras Inglês  
da Universidade Estadual da Paraíba,  
como requisito parcial à obtenção do  
título de Licenciada em Letras

Aprovada em: 22/11/2024.

Documento assinado eletronicamente por:

- **Francisco Gabriel Cordeiro da Silva** (\*\*\*.542.624-\*\*), em **28/11/2024 20:25:20** com chave **089541ecade011ef905e1a7cc27eb1f9**.
- **Rivaldo Ferreira da Silva** (\*\*\*.147.274-\*\*), em **29/11/2024 00:23:03** com chave **3e42519cae0111efa0da06adb0a3afce**.
- **Karyne Soares Duarte Silveira** (\*\*\*.462.474-\*\*), em **28/11/2024 20:23:00** com chave **b585c512addf11efad521a1c3150b54b**.

Documento emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QrCode ao lado ou acesse [https://suap.uepb.edu.br/comum/autenticar\\_documento/](https://suap.uepb.edu.br/comum/autenticar_documento/) e informe os dados a seguir.

**Tipo de Documento:** Termo de Aprovação de Projeto Final

**Data da Emissão:** 29/11/2024

**Código de Autenticação:** 4752f9



Àquele que me fez conforme à sua imagem e  
semelhança, permitindo-me ter alegria em Sua  
vontade e desígnios, ao Senhor Deus, DEDICO.

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Ivoneide (*In Memoriam*), por ter sido o melhor exemplo de amor, dedicação, persistência e fé em minha vida. Por ter visto em mim qualidades que eu não sabia que possuía, sempre me dando palavras de ânimo e coragem mesmo quando era ela quem necessitava de tais afirmações. Sonho em ver-te outra vez, minha mãe, saiba que és uma das razões pelas quais hoje leciono.

À minha família, meu pai, Asildo, por seu amor e dedicação. Minha irmã, Amanda, a quem tanto devo, por ter cuidado e provido para mim, me apoiando sempre que pôde, e demonstra seu orgulho em me ver finalizando essa jornada! Conseguimos, *mulher!*

Ao meu marido, Alisson, por ter estado ao meu lado durante esse processo, lembrando-me que sou capaz de alçar voos ainda mais altos.

À equipe de professores e funcionários *Wizard 2023*, Solange, Júlio, Victória, Gildo, Rute, Anna Laura, Beatriz e Samara, a todos eles, meu imenso obrigado pelas risadas e companheirismo, sei que não poderia ter concluído esse ciclo sem a ajuda de todos.

À Leonara, Rayssa e Samara, que me deram abrigo e uma boa conversa sempre que precisei passar a noite em Campina Grande; não poderia ser mais grata pela ajuda de vocês, obrigada por tudo, meninas.

Aos grandes amigos que a UEPB permitiu-me ter, Sabrina, Iago, João, Raquel, Jonatas, Luana e Beatriz, os dias que estive com vocês foram os mais aprazíveis nessa universidade, menos solitários e cheios, claro, de risadas.

Aos meus colegas de classe, que me acolheram durante a minha volta à universidade depois de um ano de período fechado, especialmente o 9º período se tornou mais leve com vocês Cleydson, Elysama, Rayane, Elison e Paulo, muito obrigada.

Ao meu professor de inglês da 7ª série, Zenildo, por ter conversado comigo em inglês, e me incentivado a praticar a língua quando a maior frase que eu sabia dizer era: “*I don't know*”. Certamente, me inspiro no senhor.

Ao professor Andrey Juann, a quem tive a honra de conhecer durante o PIBID. Sua didática em sala de aula, e as contribuições durante os encontros deram mais um traço para minha prática, além de crescer em mim o interesse pela área de formação de professores. Como você diz, estou refletindo tanto que já sou o próprio espelho.

À professora Rosângela, que, em sua simplicidade, inspirou-me a repensar minhas atitudes e modo de agir em sala de aula.

À professora Karyne Soares, minha orientadora, por sua paciência e compreensão durante todo o processo de escrita do presente trabalho. Além das contribuições enriquecedoras durante o PIBID e o Estágio Supervisionado II, mostrando a sua prática humanizada e competência profissional, que permitiram-me entender a prática docente como transformadora, posso dizer, com toda certeza, que, graças a ela, enxergo a educação de outra forma.

Aos membros da banca examinadora, Gabriel e Rivaldo, obrigada pela disponibilidade e prontidão em aceitar meu convite, os escolhi sabendo que certamente farão contribuições justas e enriquecedoras.

## RESUMO

Durante os cursos de licenciatura, o Estágio Supervisionado (ES) é aguardado como um momento de prática de tudo aquilo que foi previamente estudado nas teorias durante os componentes curriculares, no entanto, entendo que o ES vai além da aplicação, uma vez que propicia ao professor em Formação Inicial (FI) a constante reflexão de sua *práxis*, podendo, portanto, caracterizar a etapa mais significativa do processo de formação. Com isso, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar o percurso do meu processo reflexivo como professora de Língua Inglesa (LI) sobre as minhas experiências no componente curricular de ES II, por meio da escrita de um portfólio. A fim de cumprir esse objetivo, foi necessário delimitar os respectivos objetivos específicos, a saber: I. Identificar os principais temas abordados no portfólio de ES II; e II. Verificar exemplos de tomada de consciência e autorreflexão sobre a minha identidade docente. Para dar luz a tais discussões, o suporte teórico foi composto por Oliveira e Foerste (2023), que discutem o processo de formação docente no Brasil e a formação dos cursos de licenciatura; por Pimenta e Lima (2010) juntamente com Barros, Silva e Vásquez (2011), que fundamentaram a discussão acerca do ES; e ainda por Perrenoud (2002) e Freire (1996), no que diz respeito à relevância da postura reflexiva na formação docente. Com essa finalidade, a metodologia teve uma abordagem qualitativo-descritiva (Minayo, 2001) por meio de um estudo de caso (Gil, 2002), com traços de pesquisa narrativa (Paiva, 2008) sendo o *corpus* desta pesquisa as reflexões registradas em meu portfólio elaborado no componente de ES II sobre o período de formação teórica, na universidade, e prática, no estágio de observação e regência de aulas de LI em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública situada no município de Campina Grande/Paraíba. O processo de escrita das experiências em sala de aula e reflexões por meio de um portfólio deu margem à associação a um tema de interesse pessoal, que, no caso deste trabalho, foram os traços e as cores presentes em desenhos que costumo fazer, o que me possibilitou narrar com mais fluidez a história a ser contada. Como resultados, foi possível compreender que a escrita por meio de um portfólio gera mais conforto para o professor em FI, já que este tem a oportunidade de escrever sobre sua experiência de maneira integral, não apenas descrevendo suas vivências, mas também expondo suas emoções e tomada de consciência durante o processo, além de distanciar-se da visão comumente dicotômica entre a teoria e a prática no processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado. Língua Inglesa. Portfólio. Postura Reflexiva.

## ABSTRACT

During undergraduate courses, the Supervised Internship (SI) is expected to be a moment for practicing everything that has been previously studied in theory during the curricular components. However, the SI should be a more significant stage in the teacher education process (TEP), allowing novice teachers (NT) to reflect constantly on their praxis, without dissociating the moment of practice from the previously discussed theories. With this in mind, the general aim of this paper is to analyze my journey as an English Language (EL) teacher by reflecting on my experiences in the ES II curriculum component through the creation of a portfolio. In order to fulfill this objective, it was necessary to define specific objectives: I. To identify the main themes addressed in the SI II portfolio; and II. To verify examples of how I have become aware of and self-reflecting on my teaching identity. To support these discussions, the theoretical framework included Oliveira and Foerste (2023), who discuss the process of TEP in Brazil and the formation of undergraduate courses; Pimenta and Lima (2010) alongside Barros, Silva, and Vásquez (2011), who based the discussion on SI; and Perrenoud (2002) and Freire (1996), with regard to the reflective posture in TEP. To this end, the methodology took a qualitative-descriptive (Minayo, 2001) approach through a study case (Gil, 2002) also using narrative research as a form of methodology (Paiva, 2008). The *corpus* of this paper consists of reflections written in a portfolio drawn up in the SI II component during the period of theoretical educational process at university, and practical educational process during the internship observing and leading EL classes in a 7th-grade class at a public school in the city of Campina Grande/Paraíba. The process of writing up my classroom experiences in a portfolio allowed me to associate them with a theme of personal interest, which, in the case of this work, was the lines and colors present in drawings I usually make, enabling me to narrate the story more fluently. As a result, it was possible to understand that writing through a portfolio generates more comfort for a novice teacher, as it provides the opportunity to reflect on their experience from all perspectives, personal and professional. This approach not only describes experiences but also exposes the emotions and awareness during the process, helping to move beyond the often-present dichotomous view in SI between theory and practice in the teaching process.

**Keywords:** Supervisioned Internship. English Language. Portfolio. Reflexive Posture.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1: Minha mãe e eu .....	13
Imagem 2 - Diagrama sobre as metas cumpridas pelo Plano Nacional de Educação entre 2014 e 2024 .....	21
Imagem 3 - Diagrama sobre os modelos de estágio de Pimenta e Lima (2010) .....	25
Imagem 4: Sempre há o que ensinar .....	39
Imagem 5: A Paisagem .....	44
Imagem 6: De perto e de longe .....	47
Imagem 7: Professora Tarsila .....	51
Imagem 8: Nossas regências .....	56
Imagem 9: Na prática .....	63
Imagem 10: As últimas interações .....	68
Imagem 11: Escrevendo sentimentos .....	69
Imagem 12: Um até logo .....	74
Imagem 13: A professora pesquisadora: novas cores virão .....	73

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EB	Educação Básica
ES	Estágio Supervisionado
FI	Formação Inicial
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LI	Língua Inglesa
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>AUTORRETRATO .....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>PREPARANDO OS PINCÉIS .....</b>	<b>14</b>
<b>3</b>	<b>AS INSPIRAÇÕES TEÓRICAS .....</b>	<b>18</b>
	<b>3.1 A Formação Docente no Brasil (Traços e as cores no tempo) .....</b>	<b>18</b>
	<b>3.2 O Estágio Supervisionado (A prática dos primeiros traços e cores) .....</b>	<b>21</b>
	<b>3.3 A Postura Reflexiva (As cores presentes no reflexo) .....</b>	<b>29</b>
<b>4</b>	<b>A TELA E AS TEXTURAS DA METODOLOGIA.....</b>	<b>40</b>
<b>5</b>	<b>PRIMEIRAS AULAS E PRIMEIROS PASSOS: ANALISANDO O PORTFÓLIO DE ES II .....</b>	<b>43</b>
	<b>5.1 As Observações (Contemplando a paisagem e recriando novos cenários) .....</b>	<b>43</b>
	<b>5.2 O Planejamento (O Esboço) .....</b>	<b>51</b>
	<b>5.3 As Regências (É hora de pegar os pincéis) .....</b>	<b>55</b>
	<b>5.4 As Sessões de feedback (A Contemplação) .....</b>	<b>70</b>
	<b>5.5 Minhas reflexões (O segundo autorretrato) .....</b>	<b>71</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES E RETOQUES FINAIS .....</b>	<b>75</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>79</b>
	<b>APÊNDICE .....</b>	<b>80</b>



## 1 AUTORRETRATO

Os escritores contam suas histórias através de autobiografias, da mesma forma, pintores fazem uso de autorretratos para expressarem na arte como se veem. Por isso, ao pensar no tema para elaboração deste trabalho, eu diria ter feito uma autoanálise, pois a forma que me enxergo como educadora hoje é fruto das minhas experiências, desde o momento em que me encantei com uma língua a qual não entendia nada, a Língua Inglesa (LI), até o momento em que esta se tornou minha matéria favorita na escola, fonte das músicas que eu amava escutar, e está então, diretamente ligada à minha profissão hoje. Por isso, denomino a primeira seção deste trabalho como o meu autorretrato.

Se me perguntassem o que eu queria ser quando criança, eu responderia prontamente: estilista. Passei um tempo com essa ideia na cabeça, mas depois o meu foco se tornou: *designer* gráfica e cantora, fiz até músicas. Por fim, no Ensino Médio, tentei entrar em Arquitetura. Todas essas profissões tinham uma coisa em comum: a arte. Eu era completamente fascinada pela criação de algo, por cores e melodias, tentava tocar violão e aperfeiçoar os traços dos rostos das pessoas nas folhas de papel, no entanto, entre todas as possibilidades de profissão que pensei, foi um desejo da minha mãe que se concretizou de fato, pois ela tinha algo a mais em mente (explico melhor a seguir).

Quando eu tinha sete ou oito anos, comecei a escutar músicas em inglês; não lembro de onde veio esse gosto musical, pois meu pai era fã número um de Luiz Gonzaga, minha mãe de alguns sertanejos e de Roberto Carlos, e minha irmã de forró estilizado como Mastruz com Leite, Limão com Mel (a lista é grande!). Comecei escutando duas músicas da Avril Lavigne e uma da Lara Fabian, e daí em diante, não parei mais de jeito nenhum, tornei-me fã de uma *boy band*, a *One Direction* e, a partir daí, me esforçava para cantar as músicas e entender entrevistas, caminhando gradualmente para a aprendizagem da LI. Eu não sabia que seria possível aprender inglês daquela forma, mas eu era muito curiosa com relação à língua-alvo de uma maneira que não era com nenhuma outra matéria escolar. Escutei muitas músicas e as cantava o tempo todo, até que um dia, aos doze anos, minha mãe falou do nada: “você vai ser professora de inglês!” E como estava certa a minha mãe!

Minha mãe nunca pôde me colocar em alguma atividade extracurricular, seja ela qual fosse, por falta de dinheiro. Então, para mim, não seria possível aprender inglês. Mas o tempo passou e a cantoria nunca se afastou de mim, especialmente o cantar em inglês. Até que percebi



que entendia umas frases, conseguia formular outras e conversava em inglês com colegas que tinham feito intercâmbio. Hoje entendo que tudo isso já estava, de certa forma, moldando parte do meu desejo de ser educadora. Porém, naquela época, esse entendimento ainda não estava claro para mim. Assim, quando constatei que não haveria como cursar Arquitetura (pois, mesmo que eu passasse no vestibular, não seria possível para a minha família me manter na cidade, já que a maioria dos cursos são integrais e a gente não poderia custear os materiais necessários) logo entendi que o que eu precisava mesmo era trabalhar. E foi o que fiz!

Trabalhei na feira vendendo roupa com uma tia por cerca de oito meses, até que uma amiga minha me indicou para dar aula no Programa Ganhe o Mundo em duas escolas públicas da Rede Estadual de Pernambuco. No início eu pensei: Como? Se falo pouco inglês? Pois é! Eu vim de uma realidade que nem a percepção de entender que eu sabia de fato inglês era possível. Em minha mente eu sabia um pouco da língua, mas nada de me comunicar. Então, fiz a entrevista, morrendo de medo de não entender e não saber responder, mas, surpreendentemente, para mim, passei, comecei a dar aula para pessoas que eram apenas dois anos mais novas que eu, ou tinham a minha idade. Fui gostando da experiência, descobrindo que eu sabia mesmo inglês, mesmo precisando aprender mais e mais.

E assim é um pouco de como se deu a minha tomada de decisão de ser professora de inglês. *Mainha (In memorian)* venceu por aqui, e mais do que certa estava ela, pois não só sou e serei professora formada, como tenho o maior desejo de exercer esse ofício cada vez melhor. E agora, nessa caminhada, posso misturar o prazer docente com as cores dos pincéis que tanto amo.



**Imagem 1: Minha mãe e eu**



Fonte: Arquivo pessoal (2024)



## 2 PREPARANDO OS PINCÉIS

A experiência da prática da pintura requer um desenvolvimento contínuo, sendo quase impensável conceber um artista que não se envolva ativamente nesse processo, uma vez que sabemos que é através da prática que os erros são corrigidos e o aperfeiçoamento é alcançado. Da mesma forma, é indispensável a prática de qualquer ofício, especialmente em se tratando das licenciaturas. Ciente disso, o professor em Formação Inicial (FI) costuma aguardar com ansiedade as oportunidades de mobilização de prática que surgem em consequência do aprendizado construído ao longo da graduação. Por esse motivo, o momento do Estágio Supervisionado (ES) é aguardado com sentimentos mistos pelos futuros professores. Esse contexto se caracteriza como uma (re)visita a um cenário já conhecido: a sala de aula, aquela da qual passamos anos fazendo parte, vivenciando diversas experiências, aprendizados e pensamentos que nos moldam por toda uma vida. Assim, mesmo que haja uma apreensão em retornar à sala de aula (devido aos sentimentos que esse retorno evoca, já que agora o antigo aluno retorna como professor), o desejo de agir é um sentimento que deve estar presente no futuro educador.

Como professora de inglês antes mesmo de iniciar o curso, eu acreditava que o ES representava um momento de vivenciar as mesmas práticas que já conhecia; eu acreditava que repetiria o que já sabia “bem” e passaria pelos componentes curriculares de ES sem grandes desafios ou aprendizados significativos. No entanto, eu pude constatar que ter ou não experiência em sala de aula antes ou durante o curso de licenciatura não faz do indivíduo melhor que seus pares, nem o permite assumir uma postura de autossuficiência, supondo que sua *práxis* é a única correta, imutável ou inquestionável, pois o educador precisa ter a capacidade de se reconhecer como sujeito inacabado, disposto a aprender e se manter humilde, sabendo que sempre há o que aprender (Freire, 1996).

Ao ingressar na universidade com experiência docente prévia, constatei que muitas das práticas que eu já utilizava tinham fundamentação teórica, e que as decisões tomadas pelos professores da Educação Básica (EB) envolvem reflexões importantes que guiam sua atuação. Pude perceber que o ES, nesse contexto, desempenha um papel crucial no desenvolvimento dessas *ações reflexivas* (Perrenoud, 2002).



Durante o componente de ES I<sup>1</sup>, no sétimo semestre do curso, eu esperava que, além de conhecer bem a legislação por trás das ações que regem a EB, conheceria mais sobre a sala de aula paraibana (já que resido em outro estado<sup>2</sup>), assim como aconteceu ao participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), momento no qual fui surpreendida com a participação dos alunos em sala e sua desenvoltura. Em razão dessa experiência, imaginei que a experiência no ES I seria igualmente proveitosa. No entanto, os acontecimentos foram diferentes. A turma na qual estagiei era desafiadora: os alunos não prestavam atenção na aula, havia falta de colaboração da diretoria e coordenação da escola a prestar qualquer apoio aos estagiários, muitos feriados ocorreram no dia de observação das aulas atrapalhando o cronograma previsto para o componente, além disso, a sala de aula era composta por cerca de 40 alunos muito barulhentos e pouco colaborativos com a professora. Em resumo, era um cenário bem diferente da escola na qual eu havia atuado no PIBID.

Apesar de tudo, as minhas expectativas para o ES II eram positivas. Eu esperava realizar um bom trabalho e compartilhar os meus saberes com os futuros alunos, como se estivesse preparando os pincéis para desenhar novas aquarelas sobre essa experiência docente. Para isso, a reflexão do que seria um bom trabalho e de como essa partilha aconteceria era necessária. Assim, ao longo do componente curricular de ES II, alguns questionamentos surgiram: o que torna um professor reflexivo? Quais as contribuições do ES para professores que já tem experiência na educação? Acreditei que as respostas seriam, de alguma forma, dadas no decorrer dessa caminhada.

O ES II ganhou traços através de um portfólio por meio do qual refleti sobre as experiências didático-pedagógicas vivenciadas numa escola pública situada no município de

---

<sup>1</sup>No Curso de Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), o Estágio Supervisionado contará com uma carga horária de 405h, dividida em três disciplinas. O Estágio Supervisionado I contempla 105h de atividades e tem como objetivo principal propiciar ao licenciando o conhecimento teórico acerca de questões referentes à atuação docente no ensino básico, seja fundamental e médio, como também a experiência de vivenciar, por meio da observação a realidade das escolas através da monitoria. Os Estágios Supervisionados II e III, cuja carga horária é de 150h cada um, propõem desenvolver a regência no Ensino Fundamental II e Ensino Médio respectivamente, planejando e realizando atividades, a partir de Sequências Didáticas (SDs), relacionadas à área de língua inglesa, a partir da observação e reflexão de um contexto de ensino de escolas da rede pública de ensino.” (Texto disponível em: <https://sistemas.uepb.edu.br/carelatorios/RelatorioPPC?id=50&rl=RelatorioPPC> . Acesso em 12/11/2024)

<sup>2</sup> Embora o meu curso de Letras Inglês seja realizado na Paraíba, eu resido em Pernambuco, por isso, as experiências em sala de aula que vivenciei antes e durante a graduação foram todas nesse último estado, no contexto de escolas públicas e privadas. Porém, no 7º período, tive a oportunidade de participar do PIBID, e assim, antes de ter contato com as escolas públicas de Campina Grande (Paraíba) através do Estágio, vivenciei ações importantes na escola em que atuei no PIBID, o que me inspirou ainda mais no percurso docente.



Campina Grande. Paralelamente, os encontros com meus colegas de sala (estagiários) aconteciam nas aulas das quintas-feiras com o suporte da professora formadora da Universidade, sempre trazendo reflexões muito válidas para a nossa formação. O portfólio, então, nos foi apresentado como um dispositivo de avaliação processual a ser desenvolvido ao longo do ES II, por meio da qual a professora formadora nos incentivou a associar a escrita das vivências e suas reflexões (teóricas e práticas) a um tema de nosso interesse, o que viria a constituir a narrativa pessoal de cada professor em FI ao longo do componente, sem as amarras dos clássicos relatórios de Estágio, gênero textual mais comumente solicitado nesse componente curricular. Essa ideia de poder unir um tema que me caracteriza (a arte do desenho e da pintura) ao meu desejo de ser docente foi uma boa oportunidade de tornar mais leve o processo de escrita, mesmo sabendo que o trabalho tinha peso de avaliação final.

Como suporte teórico que serviu como inspiração para a realização deste estudo, fiz uso das contribuições de Oliveira e Foerste (2023), que tratam da formação docente no Brasil e como o processo histórico-social afeta diretamente o sistema educacional que estamos inseridos, além de contemplarem como se deu o surgimento do Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014) e documentos norteadores para educação como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017); Pimenta e Lima (2010), abordando o estágio e suas diferentes concepções, alinhadas também às colaborações de Barros, Silva e Vásquez (2011) sobre a prática docente propiciada pelo ES; Piletti (2004), quanto ao papel do professor, o que compõe os bastidores de uma aula e como elas podem ser organizadas para alcançarmos melhores resultados através do planejamento; Freire (1996), o qual discorre sobre a humanização que é necessária à nossa *práxis*, bem como o nosso agir de intervenção no mundo, enxergando os alunos além da sala de aula; e Perrenoud (2002), abordando as reflexões do educador e os diferentes tipos de ações que levam o docente à sua *práxis*, ampliando o entendimento sobre a área de formação de professor.

Diante do exposto, este trabalho foi desenvolvido com o objetivo geral de analisar o percurso meu processo reflexivo sobre a minha formação docente em LI durante as vivências do componente curricular de ES II, por meio da escrita de um portfólio. Para isso, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- I. Identificar os principais temas abordados por mim em meu portfólio sobre as experiências docentes vivenciadas no ES II; e



II. Verificar exemplos de momentos de tomada de consciência e autorreflexão sobre a identidade docente revelados no portfólio.

A justificativa para a realização desta pesquisa é o reconhecimento da necessidade de investigação sobre as experiências formativas de professores de inglês, bem como sobre a viabilidade de implementação de outros dispositivos de avaliação nos componentes de ES, a exemplo dos portfólios, como este foi uma forma de favorecer o desenvolvimento da minha postura reflexiva, além de fortalecer o meu processo de construção identitária docente.

Como forma de apresentar a organização deste relato, esclareço que está dividido em 6 seções, a saber: Autorretrato, onde discorro sobre a minha experiência com a LI e como esta me influenciou a tornar-me a professora que eu sou hoje; 1. Autorretrato, no qual escrevo sobre como minha bagagem pessoal me influencia na educadora que sou hoje e a escolha dos traços e as cores para este portfólio temático; 2. Preparando os pincéis, na qual contextualizo o tema e descrevo os objetivos pretendidos; 3. As inspirações teóricas, seção na qual apresento os autores cujas ideias embasam este estudo; 4. A tela e as texturas da metodologia, onde descrevo a natureza desta pesquisa e o percurso metodológico adotado; 5. Primeiras aulas e primeiros passos: analisando o portfólio de ES II, na qual as experiências vividas durante o ES são analisadas e refletidas à luz dos teóricos e os momentos de reflexão durante o meu percurso; e por último, 6. As considerações e retoques finais, onde finalizo apresentando as minhas constatações finais sobre este estudo.



### 3 AS INSPIRAÇÕES TEÓRICAS

Para se aperfeiçoar nas pinturas, os artistas precisam persistir em refazer o mesmo trabalho mais de uma vez, por muitas vezes, jogar fora todo o esboço que fora feito de rascunho e recomeçar. Como educadores, o movimento deve ser o mesmo, pois, tratando-se de uma profissão na qual é necessário lidar com contextos diferentes, o professor necessita entender que seu ponto de partida, por vezes, pode não funcionar e, então, será necessário recomeçar. Com isso, a maturidade de entender a sala de aula e o que a cerca contribui para esse crescimento na profissão, que pode e deve começar desde a FI, compreendendo, assim, o que é ser um educador e como componentes curriculares como o ES são essenciais para que ocorram essas (trans)formações.

Assim, nas subseções seguintes, discorro sobre três temas: a Formação Docente no Brasil, o Estágio Supervisionado e a Postura Reflexiva.

#### 3.1 A Formação Docente no Brasil (Traços e as cores no tempo)

Assim como a arte, a educação sempre esteve presente na vida dos seres humanos, e essa também sofreu (trans)formações ao longo dos anos, configurando-se na maneira como a conhecemos hoje, sendo especialmente associada à educação escolar. Mas, a educação, embora antiga, nem sempre existiu da mesma forma; na Grécia antiga, por exemplo, o termo Paideia (*παιδεία*) era utilizado para expressar a noção de educação naquela civilização e a finalidade desta, para os gregos, era que os cidadãos pudessem praticar o bem e enxergar o belo em sociedade. Assim, a educação foi remodelada através do tempo, inserida em cada sociedade e sofrendo as alterações sócio-históricas e culturais chegando, então, ao modelo educacional que conhecemos hoje, mais precisamente no Brasil.

Oliveira e Foerste (2023) explicam sobre o primeiro modelo de educação brasileira que:

iniciou no período colonial, em 1549, com a educação dos jesuítas [que] criou a primeira escola brasileira (Saviani, 2008), na “catequização” dos povos indígenas, negada aos negros escravizados pelo sistema colonialista (Brandão, 2020). O marco desse período foi baseado no *Ratio Studiorum* ou Plano de Estudos – em 1549 comandada pela ordem religiosa católica chamada Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola, em 1534 (Rocha, 2010) (Oliveira; Foerste, 2023, p. 8).

Os autores (2023) ainda explicam que o modelo de ensino jesuíta permaneceu em solo brasileiro por cerca de duzentos anos, sendo liderados pelo Padre Manoel de Nóbrega, tendo



como foco a catequização dos indígenas brasileiros da época. Com o passar do tempo, o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas do Brasil e propôs uma educação direcionada ao Estado para fins comerciais. A educação era baseada nos estudos das Cartas Régias, que, no entanto, não eram organizadas em forma de currículo e não poderiam ser assim denominadas. Mesmo buscando ser uma solução para a educação brasileira, o modelo pombalino falhou em manter recursos, professores ou escolas para a população brasileira, beneficiando, assim, os que possuíam capital a ter acesso a professores particulares, configurando, então, o modelo público e privado que conhecemos nos dias de hoje (Oliveira; Foerste, 2023). Os autores (2023) argumentam, ainda, que “além de inserir os princípios iluministas na educação, o projeto pombalino impôs a obrigatoriedade da língua portuguesa entre indígenas e escravos, como a gramática e a retórica, e a proibição da língua guarani (Garcia, 2007 *apud* Oliveira; Foerste, 2023, p. 8).

O modelo supracitado também evidencia que os direcionamentos tomados para a educação não tiveram participação de educadores em seu desenvolvimento, o que, segundo Oliveira e Foerste (2023), pode ter ocasionado vários desafios para o processo de profissionalização docente. Procurando ainda vencer esse paradigma, o cenário melhorou apenas quando a Coroa Portuguesa chegou ao Brasil em 1808, evidenciando, dessa maneira, a educação como uma forma de privilégio para a aristocracia. No entanto, esse período foi o marco inicial para o que viria a ser, então, o Ensino Superior no Brasil, mesmo que não tenham sido criadas universidades nessa época (Oliveira; Foerste, 2023).

Com o passar do tempo, após formações informais caracterizadas pelo ensino das letras e ensino do método para os professores e mestres, ações estas consideradas por Tanuri (2000, *apud* Oliveira; Foerste, 2023) como o primeiro formato de formação para os professores, as universidades passam a surgir em meados de 1930, trazendo consigo,

um marco relevante nessa época foi a Lei de 15/10/1827, que determinava a criação de Escolas de Primeiras Letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império e obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, com recursos próprios. A lei também estabelece exames de seleção para mestres e mestradas, mesmo que muitos parlamentares tenham solicitado dispensa das mulheres dos referidos exames na Câmara. O art.7º da referida lei versa que só seriam nomeadas aquelas mulheres que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade se mostrarem com mais conhecimento nos exames (Tanuri, 2000). Esse período de 1827 até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais, é classificado por Saviani (2009) como ensaios intermitentes de formação de professores (Oliveira; Foerste, 2023, p. 10).



Os autores afirmam, ainda, que, apenas no período entre 1939 e 1971, houve, de fato, a implantação de um currículo e organização dos cursos de formação de Pedagogia e Licenciatura (Oliveira; Foerste, 2023), o que torna evidente a longa luta por uma educação formal para os licenciados no Brasil, perpassando décadas e décadas de desafios que perduram até hoje. A licenciatura, especificamente o curso de Letras, passa, então, a ser parte do Ensino Superior através da Universidade de São Paulo (Gatti *et. al.*, 2019 *apud* Oliveira; Foerste, 2023).

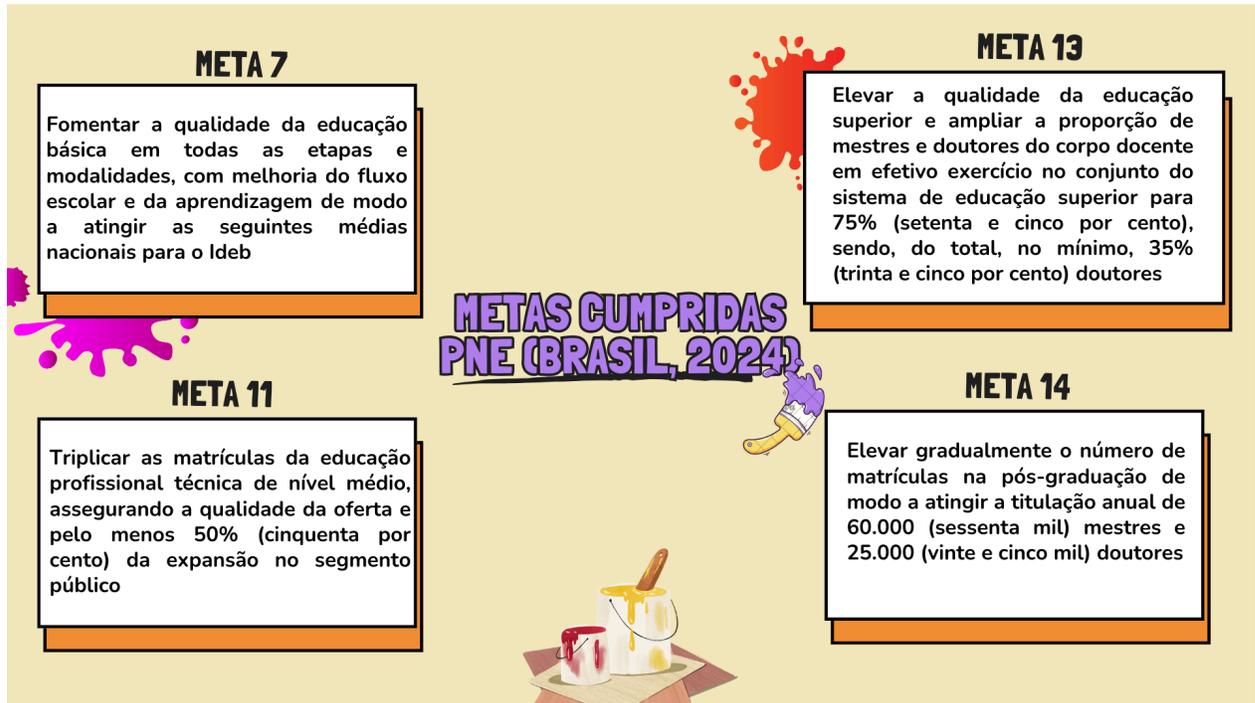
Aproximando-se da configuração educacional brasileira que temos hoje, a Lei 5.540/68 (Brasil, 1968) é chancelada no mesmo ano e tem em seus artigos a garantia de que o Ensino Superior seja focado em pesquisa, desenvolvimento das ciências, letras e artes e na formação dos profissionais da Educação Superior. Ainda, o art. 26 estabelece que o Conselho Federal de Educação fixa um currículo mínimo e a duração mínima dos cursos de graduação correspondentes aos cargos profissionais estudados pelos graduandos.

Além disso, com o avanço a passos pequenos durante as décadas, os autores (2023) mencionam a importância instituições e documentos que foram capazes de impulsionar o desenvolvimento da educação brasileira, como a BNCC em 2017, o PNE de 2014, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 1937, bem como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de 1951, que não é citada pelos autores, mas contribui igualmente com as demais para a formação de professores em FI e continuada, incentivando-os através de normas e programas educacionais.

Adicionalmente, os exemplos acima citados realçam a importância do investimento na educação brasileira, de maneira que, sem recursos, não é possível oferecer educação de qualidade, por isso é necessário o investimento do governo brasileiro a fim de oferecer uma formação de qualidade para seus futuros profissionais. O PNE (Brasil, 2014) por exemplo, que é um plano decenal com 20 metas para educação brasileira do ano de 2014, tendo seu fim em 2024, cumpriu parcialmente apenas 4 de suas metas previstas, sendo elas:



## Imagem 2 - Diagrama sobre as metas cumpridas pelo Plano Nacional de Educação entre 2014 e 2024



Fonte: Elaboração própria (2024)

É possível enxergar o cuidado em manter a Educação Superior também como uma prioridade juntamente com a EB, tendo em vista que essas se relacionam diretamente, pois da escola surgirão os novos estudantes da academia e dela surgirão os novos professores, daí a necessidade do incentivo à formação continuada dos professores como menciona a Lei n. 13.005/2014 (Brasil, 2014). Ainda, tais problemas, desde o início da licenciatura no Brasil, como a luta de professores para ter condições dignas de trabalho, e até mesmo o direito de formar-se elucidam os desafios que até hoje perpassam essa caminhada. O profissional docente encara, então, o desafio de chegar até a sala de aula e, por fim, manter-se nela, tendo em vista que a prática docente exige dos educadores a reflexão sobre sua jornada, seus alunos e as demais problemáticas existentes no âmbito da formação acadêmica. Assim, a troca de saberes entre os docentes e seus pares mostram relevância para continuar lutando diante deste cenário e ainda manter, por fim, o desejo de lecionar, e lecionar com humanização.

A seguir, discuto sobre o ES e como os conceitos relacionados ajudam a desenvolver uma experiência significativa para os professores em FI.

### 3.2 O Estágio Supervisionado (A prática dos primeiros traços e cores)



Toda boa pintura requer prática, e assim como os traços ganham formas depois de serem refeitos e apagados múltiplas vezes, a prática docente ganha seus traços quando o educador entra em contato com o ambiente escolar e, para muitos, isso ocorre pela primeira vez no ES.

Enquanto estudantes do curso de licenciatura, os graduandos têm a oportunidade de retornar, através do ES, para o lugar onde passaram boa parte de suas vidas: a sala de aula. No entanto, a configuração desse retorno é diferente, tendo em vista que dali em diante voltam como educadores e não mais com alunos. Diante desse contexto, o graduando tem a chance de pôr em prática sua didática e conhecimento adquirido através do ensino formal da universidade e suas próprias experiências de vida. Para a maioria dos estudantes de licenciatura, o ES é o primeiro passo para esta longa caminhada dentro da educação.

Mesmo diante da futura experiência do ES, alguns questionamentos podem ser levantados pelos graduandos sobre a forma como vão lidar com esse componente. Por isso, é possível constatar que o ES gera diferentes sentimentos para os professores em FI e a discussão entre teoria e prática é uma delas, já que há um pré-conceito de que as teorias estudadas funcionam apenas no papel, e não são “práticas”. Sobre isso, Pimenta e Lima (2010) afirmam que os cursos de licenciatura, por vezes, usam as disciplinas de forma isoladas entre si, não tendo o cuidado de fazer a devida relação entre a teoria e prática, promovendo, segundo as autoras, *saberes disciplinares* que não se complementam, reforçando, assim, a dicotomia entre a *práxis* e o embasamento teórico discutido por muitos no ambiente acadêmico. As autoras afirmam ainda que,

essa contraposição entre teoria e prática não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada "prática". Nos cursos especiais de formação de professores realizados em convênios entre secretarias de educação e universidades, observa-se essa desvalorização traduzida em contenção de despesas: aí, as decisões têm sido reduzir a carga horária destinada ao estágio ou transformá-lo em "estágio a distância", atestado burocraticamente, dando margem a burlas. No campo da pesquisa, essa desvalorização da prática se traduz em verbas menores a projetos aplicados, como no caso da educação (Pimenta; Lima, 2010, p. 34).

Assim, é possível entender que o Estágio pode ser negligenciado dentro de alguns contextos, contrapondo-se ao desejo do professor em FI de finalmente praticar aquilo que é visto durante seu curso. A relação que é estabelecida entre a diferença da teoria e prática precisa ser explorada pelo professor em FI a fim de tornar suas ações em sala de aula comprovadamente



eficazes. A prática baseada no “achismo” pode funcionar no início, mas faltará consistência posteriormente. A prática embasada na teoria, por outro lado, abre um leque de possibilidades e permite enxergar que as situações enfrentadas no ambiente docente foram também enfrentadas por outros educadores.

Por isso, a prática e teoria não devem assumir para o professor posturas adversativas, mas que sejam fragmentos complementares, como ressaltam Pimenta e Lima (2010), ao afirmarem que a prática docente desenvolvida por um professor é importante, pois este é o instrumento de sua profissão, portanto, necessita uma prática ancorada em uma teoria da educação consistente. Todavia, a prática não é capaz de, sozinha, responder todas as perguntas, gerando, assim, “equivocos graves no processo de formação profissional” (Pimenta e Lima, 2010, p. 37). Por isso, se faz necessária a reflexão do professor em FI sobre os processos que compõem sua atual e futura prática docente, permitindo-lhe aprender com os professores da EB que os recebem durante suas regências no ES.

No entanto, também é necessário entender que os diferentes conceitos sobre o ES são concebidos devido à falta de um currículo único para FI docente, o resultado das diferentes visões entre a teoria e prática pode ser fruto da falta de discussão e associação entre elas no ambiente acadêmico, uma vez que o processo de Educação Superior no Brasil, segundo Oliveira e Foerste (2023), sofreu diversas lutas para estabelecer normas e deveres através de leis da educação, permitindo que os cursos superiores viessem a desenvolver, então, seus próprios Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). Coube, então, a cada instituição o dever de montar um currículo que suprisse as demandas de seus estudantes e futuros profissionais, bem como visar a eficácia das futuras profissões para o bom desenvolvimento da sociedade e, especificamente para o ambiente de licenciatura, um currículo que pudesse suprir a demanda de compreender a complexidade da *práxis* docente.

Diante do exposto, a prática do ES durante a formação docente é indispensável para a construção de um olhar crítico e humanizado para a sala de aula (Freire, 1996), pois, para muitos graduandos, esse é primeiro momento, o vislumbre de um futuro que há de vir: o seu futuro como professor na EB brasileira.

Para Barros, Silva e Vásquez (2011, p. 511), “a prática de ensino mediada pelo estágio supervisionado promove a unidade entre a teoria e a prática”, dessa forma, os alunos da graduação podem conseguir dar significado às leituras debatidas em sala de aula, que, por muitas



vezes, parecem distantes de serem aplicadas no ambiente escolar, gerando, assim, uma prática reflexiva capaz de enxergar além de técnicas e métodos, mas entender o ensino como algo transformador. Os autores afirmam ainda que “o conhecimento da realidade escolar favorece reflexões sobre a prática do estagiário, possibilitando o desenvolvimento de prática criativa e transformadora pela aplicação de teorias que sustentam o trabalho do professor” (Barros; Silva; Vásquez, 2011, p. 511). Por isso, os componentes de ES são um grande ganho para os licenciandos que, mesmo tendo certa bagagem de experiência em ensino, passam a refletir sobre suas ações em sala de aula, analisando os diferentes contextos nos quais estão inseridos.

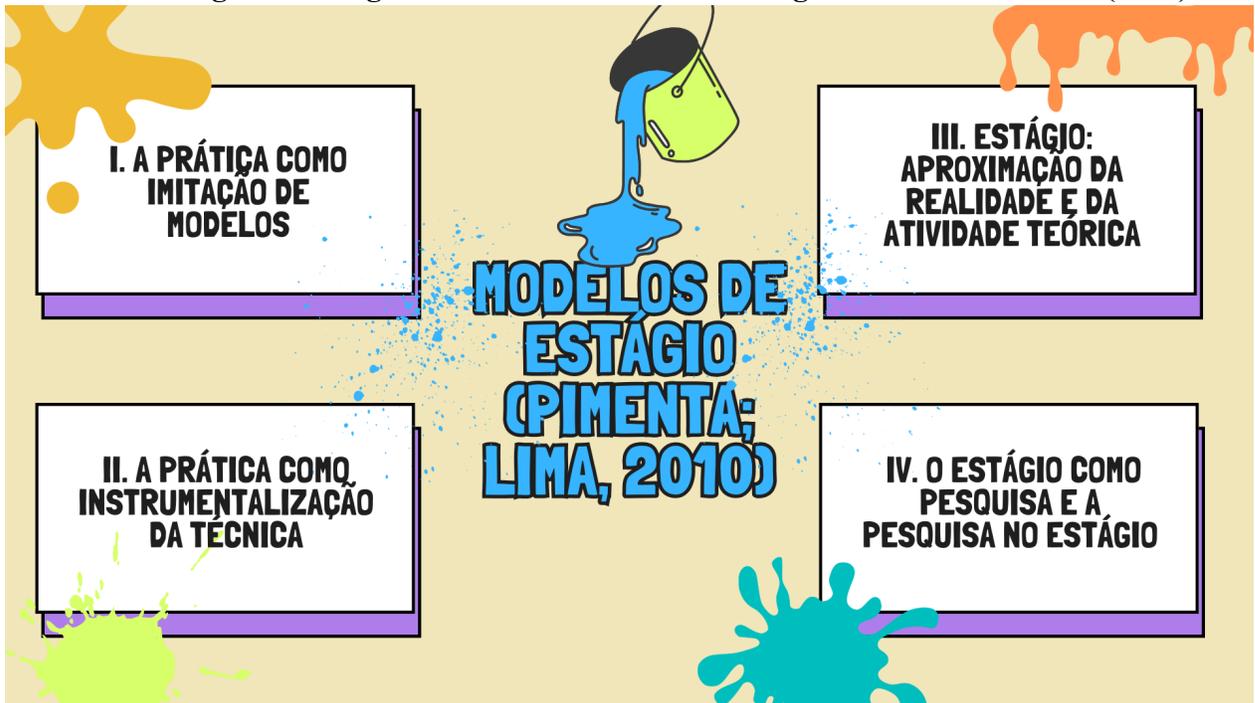
Todavia, para que o ES possibilite uma prática reflexiva (o que será melhor abordado na próxima subseção) e que os educadores se entendam como agentes de (trans)formação no ambiente escolar, este componente curricular precisa ser ressignificado. Quanto a essa questão, Pimenta e Lima (2010) evidenciam que a dissociação entre a teoria e prática nos ambientes acadêmicos gera descontentamento e distanciamento entre a universidade e a escola, já que professores em FI afirmam que as teorias estudadas não condizem com a prática do ES, alguns afirmando até mesmo que “a profissão se aprende na prática, que certos professores e disciplinas são por demais teóricos” (Pimenta; Lima, 2010, p. 133).

Para resolução desse problema, as autoras (2010) afirmam que, ao entender o conceito de prática e teoria, é possível superar essa cisão entre os dois conceitos que precisam estar presentes nos cursos de licenciatura. Ainda, sobre a fragmentação entre teoria e prática, Pimenta e Lima (2010, p. 41) comentam que: “o reducionismo dos estágios às perspectivas da prática instrumental e do criticismo expõe os problemas na formação profissional docente”. Dessa forma, podemos perceber que o ES pode ser entendido apenas como o momento de prática dissociado da teoria, tendo em vista que alguns estudantes afirmam que as teorias vistas na graduação não são efetivas quando levadas à sala de aula, bem como as críticas aos ambientes e professores da EB feitas pelos próprios estagiários, gerando, assim, uma distância entre a universidade e a escola, e a rejeição de alguns professores a terem estagiários em suas aulas.

Essas visões são concebidas em consequência dos determinados modelos de estágios, que Pimenta e Lima (2010) dividem em quatro:



Imagem 3 - Diagrama sobre os modelos de estágio de Pimenta e Lima (2010)



Fonte: Elaboração própria (2024)

Sobre a prática como imitação de modelos, as autoras (2010) frisam que é caracterizado pelo modelo tradicional da *práxis* docente ainda presente em nosso meio, na qual a forma de ensino é invariável e os alunos também são. Não sendo possível contemplar as mudanças históricas e sociais que permeiam a educação, sem compreender a realidade social de seus alunos, o educador acaba por consagrar uma tradição que reforça o ensinar por ensinar, e se seus alunos não aprendem, a responsabilidade sobre isso é atribuída apenas a eles que não têm suas demandas diversas ouvidas perante o tradicionalismo da escola. Assim, “o estágio (...)nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa” (Pimenta; Lima, 2010, p. 36).

O segundo modelo de estágio, da prática como instrumentalização da técnica, por sua vez, tem como de partida a ideia de que toda profissão é técnica, já que necessita de métodos para execução das mesmas, seja um médico ou dentista, ambos precisam de instrumentos para operação de sua profissão e, na prática docente isso também é realidade. No entanto, uma vez que as habilidades são supervalorizadas em detrimento do conhecimento científico e a complexidade



da *práxis* docente, o educador fica retido na perspectiva de que, para agir em sala de aula, é necessário apenas técnicas prescritas, sem levar em consideração o conhecimento científico e crítico para lidar também com determinadas situações (Pimenta; Lima, 2010).

Diante disto, o ES fica preso à ideia de que consiste apenas na “*hora da prática*, de como fazer” (Pimenta; Lima, 2010, p. 37), acumulando o sentimento de que é necessário aprender determinadas técnicas para cada situação, sem uma reflexão prévia de sua ação. Ainda, é destacado pelas autoras (2010), que muitas atividades desenvolvidas por meio dessa prática são válidas, pois os instrumentos de ensino, os métodos também fazem parte da *práxis* docente, há, então, um saber importante a ser desenvolvido e aprendido, no entanto, a instrumentalização dessas técnicas não são suficientes para entender o processo de ensino como um todo. Essa concepção de estágio como instrumentalização da técnica fomenta ainda mais a ideia já mencionada de que a teoria e a prática não se misturam, nesse sentido,

a perspectiva técnica do estágio gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos (teorias?) que desenvolvem a realidade nas quais o ensino ocorre. A exigência dos alunos em formação, por sua vez, reforça essa perspectiva quando solicitam novas técnicas e metodologias universais por acreditar no poder destas para resolver as deficiências da profissão e do ensino, fortalecendo assim o *mito das técnicas e das metodologias* (Pimenta; Lima, 2010, p. 39).

A esse respeito, o problema na educação se agrava diante das soluções “rápidas” que são oferecidas através das técnicas e metodologias, gerando um distanciamento entre o professor e aluno, uma vez que o educador não reflete se determinada técnica, mesmo funcionando com determinada turma, irá operar do mesmo modo com outra, não levando em conta cada contexto específico de cada aluno, de cada turma, e até mesmo do bairro no qual a escola está situada, o que também determina suas características e principais necessidades. Continuamente, essa forma de estágio pode ocasionar em críticas aos professores da EB, rotulando-os como autoritários e tradicionalistas, promovendo o distanciamento entre a escola e a universidade (Pimenta; Lima, 2010).

Por fim, as autoras (2010, p. 39) ainda argumentam que “as políticas governamentais de formação acabam investindo verbas em intermináveis programas de formação (des)continuada de professores”, sob a suposição de que os problemas da escola são resolvidos exclusivamente com uso e desenvolvimento dessas técnicas.



No terceiro modelo, com a concepção do estágio como aproximação da realidade e da atividade teórica, é necessário também compreender o conceito das autoras sobre a teoria e a prática. Para Pimenta e Lima (2010), é claro que o conceito de teoria e prática precisam andar de mãos dadas, pois não há como escolher durante o ES utilizar da teoria *ou* da prática, pois, como mencionado anteriormente, a dissociação entre ambas gera o enfraquecimento do ensino nas escolas brasileiras, uma vez que a *práxis* necessita ser mutuamente “*prática e ação*” (p. 41).

A prática e a ação, segundo Sacristán (1999 *apud* Pimenta; Lima, 2010), ocorrem, respectivamente, na forma de institucionalização; a prática docente ocorre em diferentes cenários estabelecendo a cultura e a tradição das instituições, já a ação refere-se aos sujeitos e suas cosmovisões, sendo essas as maneiras pelas quais concebem o mundo ao seu redor, sua cultura, crenças, percepções e o modo de se relacionar com o ensino e seus alunos. Assim, as ações pedagógicas são “as atividades que os professores realizam no coletivo escolar, supondo o desenvolvimento certas atividades materiais orientadas e estruturadas” (p. 42), tendo como intuito o desenvolvimento significativo do ensino-aprendizagem por parte dos professores e alunos.

Por essa razão, a escola ganha uma configuração que “compreendida como comunidade temos diferentes ações e diferentes sujeitos com funções que também se diferenciam para a concretização do objetivo coletivo, a educação escolar” (Moura, 2003, p. 134 *apud* Pimenta; Lima, 2010, p. 42), e como parte desse processo, a interação e a clareza com os objetivos educacionais devem ser explorados e estar sendo desenvolvidos pelos professores da EB e professores em FI.

Corroborando com este pensamento, a BNCC (Brasil, 2017) explica a necessidade de selecionar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, bem como o processo que cabe às avaliações de ensino de levarem em consideração os diversos cenários de aprendizagem para que a escola assuma um papel de agente transformador nas comunidades que estão inseridas, validando, assim, essa questão. Neste sentido, Pimenta e Lima (2010) comentam,

a prática educativa (institucional) é um traço cultural compartilhado que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições. Portanto, no estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional (Pimenta; Lima, 2010, p. 43).



Conseqüentemente, o aprendizado adquirido através do ES torna-se uma experiência de ganho significativo para os licenciandos devido à troca de experiências que são mediadas através da relação entre o professor em FI e o professor da EB, bem como da interação com os alunos e do processo de ensino-aprendizagem que é, finalmente, posto em prática à luz das teorias previamente estudadas dentro dos componentes curriculares presentes nos PPCs das universidades. É nesse momento que o professor em FI pode compreender seu lugar de ofício e pensar nas possibilidades de atuação nesse ambiente, tratando a si mesmo e aos seus alunos como sujeitos integrais, levando em consideração suas diversas realidades.

Assim, Pimenta e Gonçalves (1990 *apud* Pimenta; Lima, 2010) sinalizam a necessidade de superar a diferenciação entre a teoria e a prática, trazendo como finalidade ao estágio a definição de aproximar o aluno à realidade na qual estará inserido, e para isso, o estágio caminharia para sua redefinição, que seria sua reflexão a partir da realidade. Mas, para isso, é necessário levantar os seguintes questionamentos: “O que se entende por realidade?; Que realidade é essa?; Qual o sentido dessa aproximação?; O aproximar-se seria uma observação minuciosa ou a distância?” (Pimenta; Lima, 2010, p. 45).

As autoras (2010) compreendem que é necessário o aprofundamento dessas questões e não meramente um trabalho de educação bancária (Freire, 1996) que não se comprometa efetivamente com o aprendizado de seus alunos. Portanto, é necessário que os professores formadores nas disciplinas de ES assumam um compromisso com seus alunos e seus pares para juntos caminharem em direção a essa proximidade da realidade educacional e poder questioná-la à luz das teorias. Assim, diferente do que é pensado e disseminado, por vezes, é de que a teoria e a prática não devem ser separadas, mas sim, que o estágio é uma atividade teórica instrumentalizada através da *práxis*, agindo como interventora da realidade (Pimenta; Lima, 2010).

Finalmente, partindo para o último modelo de estágio, segundo o qual é concebido como pesquisa, é possível entender que o ES pode ser um campo de pesquisa para o futuro professor, tendo como característica a exploração dos contextos onde as regências são realizadas, possibilitando ao professor em FI a chance de também desenvolver sua postura, bem como tornar-se um pesquisador, podendo analisar e refletir sobre os cenários que o cercam durante esse período. De mesmo modo, esse modelo de estágio permite que o professor em FI possa se aproximar de maneira significativa do professor da EB, sendo capaz de enxergar o ambiente



escolar como um lugar de várias possibilidades cercado por pessoas e visões diferentes, passando a ter uma postura investigativa (Pimenta; Lima, 2010).

Diante disso, as autoras ainda afirmam que essa modalidade de ES ajuda os professores em FI e da EB a compreenderem o processo de formação como um processo dialético, que possibilita a investigação das práticas pedagógicas nas instituições educativas, ocasionando em concepções concebidas para alguns autores como *profissional reflexivo*, que entende o valor da sua *práxis* e de como é concebida (Schon, 1992 *apud* Pimenta; Lima, 2010).

Por fim, entendo que ES caracteriza-se como um momento ideal para o professor em FI enxergar seu futuro como um educador, muitas vezes, o divisor de águas para aqueles que desejam - ou não - tornar-se professores. Os desafios são lançados, o diálogo entre a universidade e a escola acontece, as escolhas começam a ser refletidas e postas em prática para os futuros profissionais da educação e, assim, cabe a eles apenas a decisão de qual caminho e como segui-lo, escolhendo, por consequência, o tipo de educador que desejam ser.

Considerando o último modelo de estágio descrito, que também caracteriza a minha própria formação, discorro a seguir sobre a postura docente reflexiva.

### 3.3 A Postura Reflexiva (As cores presentes na reflexão)

A capacidade de pensar sobre as ações é algo corriqueiro na vida humana, assim, os seres humanos são capazes de ponderar sobre os aspectos de suas vidas, fazer e responder perguntas, criar e resolver soluções. No entanto, mesmo o pensamento e reflexão estando ligados a nossa experiência de vida, não significa dizer que, necessariamente, nos tornamos profissionais reflexivos (Perrenoud, 2002).

Para o desenho, por exemplo, o artista pode ter um *brainstorming*, uma expressão que é traduzida pelo dicionário de Cambridge como “uma ideia brilhante” e definida como “*a sudden clever idea*”<sup>3</sup> e, no ímpeto de expressar essa criatividade, começa a desenhar seus traços no papel o mais rápido possível. No entanto, há obras artísticas que também levam tempo, que são realizadas a partir de alguns questionamentos do artista para ele mesmo, como por exemplo: Qual tinta usar? Qual estilo de pintura seguir? O que é transmitido através da minha arte? Assim, existe um processo de reflexão presente nas cores escolhidas, como por exemplo, de modo semelhante,

---

<sup>3</sup> Ideia inteligente e repentina (minha tradução).



o educador deve indagar-se quanto às suas práticas por meio de questões como: “O que significa ser profissional? Que profissional se quer formar? Qual a contribuição da área na construção da sociedade humana, de suas relações e de suas estruturas de poder e dominação?” (Pimenta; Lima, 2010, p. 34). Portanto, o processo em que se desenvolve o profissional reflexivo é uma discussão relativamente recente entre os pesquisadores educacionais e que ganha ênfase no quarto modelo de estágio descrito na subseção anterior, o estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio, que amplia a visão do profissional docente, levando-o a compreender que, ao instrumentalizar sua *práxis* através da teoria, também estará desenvolvendo-se como um profissional pensante, reflexivo (Pimenta; Lima, 2010).

A expressão “professor reflexivo”, enunciada por Donald Schon, se popularizou dentro do cenário educacional quando ao observar em seus estudos de Filosofia as práticas de John Dewey, Schon propôs que a formação docente não se detivesse apenas em um currículo normativo que apresentasse primeiro a ciência e depois a sua prática, pois dessa forma os professores não seriam capazes de resolver de forma eficaz os problemas emergentes do dia a dia escolar. De modo que, ao valorizar “a *experiência e a reflexão na experiência*” (Pimenta; Lima, 2010, p. 48), o educador, segundo Schon, constrói seu conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização da sua prática (Pimenta; Lima, 2010).

Essa forma de analisar o cenário educacional e desenvolver-se como um profissional reflexivo, contraria a ideia de um educador que não tem aproximação com a realidade de seus alunos, mas entende que pode refletir sobre sua *práxis* a fim de aproximar o conteúdo e fazer-se entender para aquele grupo de alunos. Quanto a essa questão, Freire (1996) argumenta que,

meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é iniciar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim. Ele precisa de se apropriar da inteligência do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação entre mim, como professor, e ele, como aluno se estabeleça (Freire, 1996, p. 74).

Assim, a prática docente é capaz de tornar-se mais efetiva, partindo também da comunicação entre professor e alunos. Assim, o educador precisa ter, não apenas, domínio de técnicas de ensino, mas também conhecimentos sobre como aplicar um sentido social e humanizado à sua *práxis*. Sendo essa, então, uma consequência do conhecimento que é formado pelo educador através de suas experiências pessoais, mas também, pelo que Pimenta e Lima



(2010) chamam de “cultura objetiva”, que são as teorias da educação que possibilitam e enriquecem o arcabouço teórico-prático do educador, sendo possível (re)significar sua postura.

Diante desse cenário, a procura por professores qualificados que entendem seu papel como educadores e fomentadores de pensamento crítico para os futuros agentes da sociedade torna-se cada vez mais necessária, uma vez que, na sala de aula existem desafios diários que exigem um olhar crítico e humanizado a fim de tornar o processo de ensino-aprendizagem significativo e efetivo, incentivando os alunos a aprenderem com autonomia (Freire, 1996). É na sala de aula que se encontram contextos, valores, bagagem sociocultural e emocional, e é nos estudantes que a prática docente encontra uma finalidade, seu objetivo. Dessa forma, é imprescindível que a formação docente se ocupe em analisar esses cenários, problematizando a reflexão por meio de tais situações, pois é no ambiente escolar que as práticas pedagógicas ganham corpo, saindo do papel e passando a fazer parte da vivência dos professores e alunos, assim como os desafios e os acertos que constituem esses cenários, mas que podem se transformar em ponto de partida para a reflexão sobre qual modelo de prática docente o educador deve exercer.

Por conseguinte, o educador tem a possibilidade de desenvolver seus pensamentos e, mais que isso, tornar-se um profissional crítico-reflexivo sobre a realidade das escolas em que atua, caracterizando o processo de formação contínua com margem para desenvolver sua *práxis*, já que “A prática de ensino deve ter a preocupação de permitir o acesso à realidade produzida, pela compreensão do sistema conceitual e pela familiarização das técnicas, procedimentos e normas que caracterizam o conhecimento” (Carvalho, 1988, *apud* Barros; Silva; Vásquez, 2011, p. 511).

Para Perrenoud (2002, p. 30), o movimento de pensar e refletir não é evidente no âmbito das ciências humanas porque “não existe uma solução de continuidade entre o pensamento mais próximo da ação, aquele que a guia, e a reflexão mais distanciada”, ou seja, existe uma dependência entre o pensamento imediato que designa a ação e o pensamento reflexivo mais distante, sendo ambos importantes no processo de tomada de decisões. No entanto, o autor busca esclarecer a diferença entre os tipos de reflexão existentes através dos conceitos estabelecidos por Schon: *refletir na ação e refletir sobre a ação*.

De acordo com Perrenoud (2002), o conceito de prática reflexiva remete a dois processos mentais que se diferenciam diante dos seguintes termos,



não há ação complexa sem reflexão durante o processo; a prática reflexiva pode ser entendida, no sentido mais comum da palavra, como a reflexão acerca da situação, dos objetivos, dos meios, do lugar, das operações envolvidas, dos resultados provisórios, da evolução previsível do sistema de ação. Refletir durante a ação consiste em se perguntar o que está acontecendo ou o que vai acontecer, o que podemos fazer, o que devemos fazer, qual é a melhor tática, que desvios e precauções temos de tomar, que riscos corremos, etc (Perrenoud, 2002, p. 31).

Por esse caminho, o autor (2002) ainda elucida que o adjetivo “reflexivo” no francês *réflexif* ganha uma conotação de sabedoria, e que há precaução em falar, um tempo para pensar sobre as situações e, então, agir. Mas, sabemos que o refletir também ocorre em momentos repentinos, caracterizando o *refletir na ação*. Refletir no momento imediato, então, não priva o educador de ponderar sobre determinada situação, mas se o faz com pressa, pode negligenciar alguns pontos que podem ser levados em consideração no que talvez seja a melhor decisão. Nesse sentido, o autor (2002) esclarece que,

a ação humana pode ser comparada a um conjunto de bonecas russas, as ações mais pontuais (acalmar uma sala de aula), muitas vezes, fazem parte de uma ação mais global (ajudar a aprender), enquanto as ações de longo alcance dividem-se em numerosas ações mais limitadas (Perrenoud, 2002, p. 31).

Com relação à prática de *refletir sobre a ação*, o objeto de reflexão é a própria ação, ao compará-la com algum modelo prescritivo, compará-la com a ação de outro educador, e até mesmo criticá-la. Ainda, todas as ações são únicas, mas se correlacionam com outras ações semelhantes entre si, que podem ocorrer em ocasiões também semelhantes. A partir daí, a ação é analisada sob um viés crítico que a julga por meio de teorias, regras, e outras ações pensadas para cenários equivalentes. Todavia, os dois conceitos podem coexistir, fazendo com o que a *reflexão na ação* contenha uma *reflexão sobre a ação*, caracterizada por momentos em que o profissional mantém questões que não podem ser resolvidas naquele momento, mas precisa esperar e retornar àquele momento com a “cabeça mais fria” (Perrenoud, 2002).

Ainda, “a reflexão sobre a ação permite antecipar e preparar o profissional, mesmo que essa não seja sua intenção, para refletir de forma mais ágil na ação e para considerar um maior número de hipóteses” (Perrenoud, 2002, p. 32). Além disso, esse tipo de característica também está presente no educador democrático, conforme esclarecido por Freire (1996), para que, ao incentivar o aluno a aprender com autonomia, o incentive a pensar certo, pois não há como ser um educador crítico, se apenas repete ideias e métodos, é necessário refletir sobre sua *práxis*, correlacionado-a com o que acontece em seu cotidiano.



A reflexão no calor da ação indica as ações imediatas que o educador toma diante das situações que o cercam. Neste sentido, Perrenoud (2002) destaca,

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 (Perrenoud, 2002, p. 32).

As ações desencadeadas no calor da ação geram poucos momentos para reflexão, mas essas microdecisões também exigem, segundo Eggleston (1989 *apud* Perrenoud, 2002), uma atividade mental, o que ocasiona, de acordo com Perrenoud (2002), na vivência diária, uma atividade pré-refletida no limite da consciência, mas não há tempo de uma deliberação interna: não há como saber muito bem o que deve ser feito e, em muitos casos, não agir também acaba sendo uma opção, e também é considerada uma forma de ação. No entanto, a não-intervenção mencionada pelo autor (2002) pode ocasionar uma evolução ou piora da situação, então, o processo de decisão tende a ser rápido sem a possibilidade de gastar tempo perguntando a terceiros ou demorando demasiadamente em sua reflexão.

Esse tipo de situação é comum aos professores de LI quando, pelo pressuposto de conhecerem todas as palavras na língua-alvo, são perguntados sobre alguma expressão ou palavra que não conhecem, ou não lembram no momento. A reflexão, então, precisa ser rápida: tentar lembrar e responder à pergunta, sem comprometer os minutos da aula; responder mesmo sem o conhecimento, por vergonha de admitir que até o momento não possui aquele conhecimento; ou admitir que não conhece, mas ainda, não comprometer o seu aluno com um aprendizado errado. Por isso, Perrenoud (2002, p. 34) afirma que diante dessa situação, o educador pode pensar “Não sei. Vou refletir. Amanhã lhes direi minha decisão”. Em outras situações, esse pensamento não é manifestado em voz alta”, mas o importante, diante dessas situações, mesmo que admitir não saber não seja uma tarefa fácil para alguns educadores, é comprometer-se em não ensinar o errado para os alunos, com medo de ser desacreditado por isso, como ressalta Freire (1996),

se perguntando por um aluno sobre o que é tomar distância epistemológica do objeto lhe respondo que não sei, mas que posso vir a saber, isso não me dá a autoridade de quem conhece, me dá a alegria de, assumindo minha ignorância, não ter mentido. E não ter mentido abre para mim junto aos alunos um crédito que devo preservar. Eticamente impossível teria sido dar uma resposta falsa, um palavreado qualquer. Um chute, como se diz popularmente. Mas, de um lado, precisamente porque a prática docente, sobretudo como a entendo, me coloca a possibilidade que devo estimular de perguntas várias,



preciso me preparar ao máximo para, de outro, continuar sem mentir aos alunos, de outro, não ter de afirmar seguidamente que não sei (Freire, 1996, p. 60).

O tipo de declaração expressa por Freire (1996) nos impulsiona a ter firmeza na decisão de admitir que mesmo educadores e versados no conteúdo que ensinamos, somos seres inacabados, aptos para refletir de forma crítica sobre nossa *práxis*, compreendendo que a formação da mesma é dada pelos conhecimentos compartilhados no processo-aprendizagem entre alunos e professores.

Ainda, este assunto se relaciona com o refletir em meio à ação - como na escolha entre admitir ou não que não sabemos uma resposta - envolve tomar decisões em situações desafiadoras. A prática docente diz respeito sobre ações contínuas de natureza mais objetivas e específicas. As objetivas se caracterizam por meio de quais conteúdos deve-se lecionar para aos alunos, elaboração de plano de aula, já os específicos dizem respeito ao ambiente da sala de aula, que incluem determinados comportamentos, como tagarelice, atrasos ou interferir, ou não em certas situações. Diante de tais situações, a reflexão não cabe apenas para uma situação isolada, mas para uma série de erros repetidos, assim, o educador passa, então, a desenvolver a habilidade de agir na urgência e decidir na incerteza (Perrenoud, 2002).

Desse modo, diante das ações imediatas que exigem uma reflexão instantânea, há uma reflexão sendo considerada, podendo ter ou não a mesma eficácia que uma reflexão sobre a ação,

mesmo quando a ação presente é breve, os atores devem ser treinados a pensar naquilo que farão. Entre trocas de bola que duram apenas frações de segundo, um bom tenista aprende a refletir para planejar a próxima jogada. Ele tergiversa um momento, e seu jogo só melhora se ele consegue avaliar corretamente e no tempo de reflexão disponível e integra sua reflexão ao desenrolar normal da ação [...]. De fato, nossa concepção da arte da prática deveria reservar um lugar central às formas pelas quais os profissionais aprendem a criar oportunidades de refletir durante a ação (Schön, 1996, p. 332 *apud* Perrenoud, 2002, p. 34).

O mesmo processo ocorre com um pintor, que ao puxar os traços de seus desenhos está diante de duas ações: pensar sobre o que está fazendo e, simultaneamente, continuar desenhando, avaliando, planejando e reavaliando seus próximos traços. Da mesma forma, o educador necessita avaliar sobre situações da sala de aula em tempo real, no momento em que acontecem da maneira mais simples até a mais complexa, criando oportunidades de reflexão durante a ação.

Enfim, a reflexão sobre a ação gera uma tomada de consciência (Perrenoud, 2002), fazendo com o que foi pensando rapidamente antes, ganhe uma melhor reflexão quando os



ânimos se acalmam, caracterizando outro momento da reflexão, que é aquela que ocorre distante do calor da ação. A reflexão distante do calor da ação acontece quando o educador não está interagindo com seus alunos. Ao refletir sobre o que houve, do ponto de partida da situação até sua ação e a consequência desta. Sobre isso, Perrenoud (2002) esclarece,

com frequência, a reflexão longe do calor da ação é, simultaneamente, retrospectiva e prospectiva, ligando o passado e o futuro, sobretudo quando o profissional está imerso em uma atividade que exige dias e mesmo semanas para ser concluída como um procedimento de projeto (Perrenoud, 2002, p. 36).

Dessarte, esse tipo de reflexão consegue guiar o educador em dois ângulos, o passado, ao analisar com mais calma e criticamente o que foi feito, e o futuro, com a possibilidade de aperfeiçoamento ou melhoria, planejando as próximas etapas. A partir daí, o profissional ajusta o que foi feito e se prepara para o que está por vir.

Essa forma de reflexão, conforme o que diz Perrenoud (2002), ocupa boa parte do tempo dos educadores, podendo ocorrer durante atividades cotidianas, nas quais a presença dos alunos não acontece, e não há uma “pressão” para agir, mas exige a disposição do educador para refletir sobre os ocorridos. O autor (2002, p. 37) afirma ainda que: “Por outro lado, a reflexão sobre a ação renova-se constantemente. Nada é tão efêmero quanto às interações e os incidentes críticos em uma sala de aula”, assim, entende-se que nada é imutável e a consequência disso são as reflexões contínuas que devem acontecer ao considerar o ambiente escolar como um lugar de mutabilidade, gerando novos desafios e, conseqüentemente, novas adaptações e aprendizados.

Por fim, as reflexões distantes do calor da ação também podem ser interrompidas diante novas informações, denunciando a natureza dinâmica da sala de aula e dos conceitos que são levados pelo educador ao refletir sobre sua *práxis*. Nesse âmbito, é necessário o amadurecimento da reflexão diante os padrões mais duradouros, que acabam sendo produtos para uma reflexão contínua, mas também é importante reconhecer a dificuldade existente em refletir imediatamente diante de uma situação que necessita de uma tomada de ação repentina, considerando o curto tempo em que essas acontecem (Perrenoud, 2002).

Quando se trata sobre a reflexão sobre o sistema de ação, focamos em como os educadores analisam de forma crítica as decisões e ações tomadas para sua *práxis*. Perrenoud (2002) menciona que o *debriefing*<sup>4</sup> praticado em algumas profissões que lidam com cenários de

---

<sup>4</sup> Questionar alguém em detalhes sobre o trabalho que elas tenham feito. Definição disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/debrief>



alta pressão como a profissão de piloto ou de alguma ação militar leva o profissional a tentar reconstruir o raciocínio que foi seguido durante a ação, identificando os pontos fortes e fracos. Semelhantemente, o educador reflete sobre a sua *práxis*, entendendo sua origem, quais saberes e abordagens foram - ou não - aplicados e a consequência dessas ações como resultado.

No entanto, o autor (2002) declara que, em algumas circunstâncias, agiremos de maneira automática, quando o tempo é limitado,

em algum momento, indubitavelmente, emergirão operações mentais de rotina, efetuadas sem a orientação da parte mais vigilante de nosso cérebro. Quando maior for o número de elementos a serem examinados, maior será a falta de tempo; quando mais pensamos no estresse, mais inevitável será ligar o “piloto automático” sem pensar e sem questionar a validade das rotinas seguidas, sem verificar suas conclusões e sem questionar suas falhas (Perrenoud, 2002, p. 38).

Logo, em ambientes de alta pressão e ações repentinas, que também caracterizam a ação no calor da ação, o “piloto automático” pode ser acionado pelo nosso cérebro, que tende a dar respostas automatizadas. No entanto, é necessário cuidado quando as situações são repetitivas e não levam a reflexão, pois a falta de questionamento pode acarretar decisões mal fundamentadas. Ainda, essas respostas não-previamente refletidas não surgem do nada, assim, apoiando-se em Piaget (1973), Perrenoud (2002) comenta que nosso *modus operandi* são *variações de uma trama bastante estável*, sendo chamada de estrutura de ação ou esquema de ação,

com efeito, as ações não se sucedem por acaso, mas repetem-se e aplicam-se de forma semelhante às situações comparáveis. De forma mais precisa, elas se reproduzem como se, aos mesmos interesses, correspondessem situações análogas; porém, elas se diferenciam ou se combinam em um novo arranjo se as necessidades ou as situações mudam. Vamos denominar esquemas de ação tudo aquilo que, em uma ação, pode ser transposto, generalizado ou diferenciado de uma situação com relação à seguinte, ou seja, tudo o que existe de comum nas diversas repetições ou aplicações da mesma ação (Piaget, 1973, p. 23 *apud* Perrenoud, 2002, p. 38).

Assim, Piaget (1973, *apud* Perrenoud, 2002) descreve que os esquemas de ação tornam possíveis a repetição e adaptação em cenários distintos, permitindo que os educadores envolvidos em determinados ambientes modifiquem suas respostas com base em experiências ou conhecimentos prévios. Entretanto, ao refletir criticamente sobre a possibilidade de ação, o autor (2002) ainda destaca que,

um esquema guia a ação (concreta ou mental), mas não impede a variação, a inovação ou a diferenciação a partir da trama memorizada. Na psicologia de Piaget, a ação adaptada é



um equilíbrio entre uma assimilação aos esquemas existentes e uma acomodação deles à situação (Perrenoud, 2002, p. 39).

Dessa forma, existe uma flexibilidade nos esquemas, que nos permite compreender que, mesmo que ações passadas guiem nossas presentes decisões, há, então, espaço para variação e renovação. Ao assimilar o esquema de ação, compreende-se a situação diante do conhecimento prévio do educador e, então, ao acomodar-se, surge a necessidade de adaptar essa ação se ela não condiz com a realidade apresentada. Ainda,

de acordo com Bourdieu, podemos denominar *habitus* o conjunto de esquemas que uma pessoa dispõe em um determinado momento de sua vida. O *habitus* é definido como “um pequeno grupo de esquemas que permitem gerar uma infinidade de práticas adaptadas a situações que sempre se renovam sem nunca se constituir em princípios explícitos (Bourdieu, 1972, p. 209 *apud* Perrenoud, 2002, p. 39).

Perrenoud (2002) explica que não temos sempre plena consciência de todas nossas ações, elas são, por vezes, guiadas por esses esquemas que funcionam de maneira automática. Sendo essa forma de pensar também estratégica e benéfica, ajudando o educador a agir de maneira mais funcional, quando essa não exige uma *práxis* fora do habitual. Essa prática pode, até mesmo, ocasionar em uma *práxis* que não é mais refletida, dada a natureza de ter sido anteriormente pensada, mas que, com a rotina, acaba perdendo essa característica reflexivo-crítica, ligando, conseqüentemente, a nossa inconsciência a uma parte natural e fundamental na tomada de decisões.

Todavia, é necessário que esse *habitus* mencionado por Bourdieu (1972 *apud* Perrenoud, 2002) torne a ação do professor efetiva, tendo a característica de intervir no ambiente escolar que está inserido, sendo esses esquemas concretizados em seus alunos ou juntamente com seus pares educadores. O autor (1972 *apud* Perrenoud, 2002) destaca ainda que não há mobilização se não há participação dentro de um sistema de ação coletiva, pois o *habitus* portado por cada educador é fruto da interação com o sistema escolar, e das experiências trocadas que o enriquecem ou empobrecem, sendo o nosso *habitus*, nas palavras de Perrenoud (2002, p. 41): “fruto do que vivenciou e ainda vivencia em sua classe atual, em outras classes ou em diversos grupos onde entra em um espírito cooperativo com outros atores”.

Diante do exposto, entendemos que todas essas formas de reflexão devem acontecer na vida do educador, desde a tomada de consciência sobre as atividades vivenciadas no primeiro



contato com a escola até sua ação contínua. Perrenoud (2002) comunica que a reflexão é tão diversa quanto os profissionais que a exercem e que é necessário que fatores motivadores ocorram em consequência da forma como o profissional reflete, seja ela no calor da ação ou distante dela, analisando os esquemas individuais e coletivos. A reflexão crítica parte de uma postura pragmática e identitária que todo profissional precisa ter diante da sua profissão, por meio da qual o seu agir reflita também em quem se é como ser humano sócio-historicamente situado.

A fim de que o educador seja reflexivo, ele torna a reflexão parte de seu planejamento, de sua aula, de sua vivência. Dito de outra forma, “Um ‘professor reflexivo’ não pára de refletir a partir do momento em que consegue sobreviver na sala de aula, no momento em que consegue entender melhor sua tarefa e em que sua angústia diminui” (Perrenoud, 2002, p. 43). Por isso, o profissional entende que a reflexão é um processo contínuo, de autoconhecimento, que é fundamental, na prática docente,

essa postura reflexiva e o *habitus* correspondente a ela não se constroem de forma espontânea. Se desejarmos transformar o ofício de professor em uma profissão plena e integral, a formação – inicial e contínua – deve desenvolver a postura reflexiva e oferecer os saberes e o *savoir-faire* correspondentes (Perrenoud, 2002, p. 44).

Validando esse pensamento, Freire (1996) destaca a importância de que a prática docente seja crítica, sem a ingenuidade da espontaneidade, na qual falta rigorosidade metódica, pois ao refletir sobre a prática de hoje e de ontem, é que se melhora a prática futura. Esses conceitos associados à identidade que se constrói ao tornar-se um educador de postura reflexiva viabiliza uma prática docente humanizada, feitas por educadores que não só refletem criticamente, mas também incentivam seus alunos a fazerem o mesmo, não limitando o espaço educacional às paredes da sala de aula, respeitando a vivência de cada um de seus alunos e despertando o gosto pelo eterno aprender, pois, “onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender” (Freire, 1996, p. 51).



#### Imagem 4: Sempre há o que ensinar



Fonte: Arquivo Pessoal (2024)

Em sequência, explicarei a metodologia utilizada para o desenvolvimento deste trabalho.



#### 4 A TELA E AS TEXTURAS DA METODOLOGIA

Ao começar um desenho, o direcionamento sobre estilo deste trabalho é essencial. Pintar um retrato fiel é diferente de desenhar livremente, pode se tratar de uma arte abstrata ou uma paisagem concreta, vários são os processos criativos que envolvem o processo do desenho, deste modo, apresento então as telas e as texturas da metodologia desta pesquisa.

A presente pesquisa consiste em um estudo de caso de abordagem qualitativo-descritiva com traços de pesquisa narrativa, uma vez que analiso o meu portfólio de ES II como um relato de experiência das minhas vivências como professora de LI em FI. Conforme definido por Gil (2002, p. 54), o estudo de caso consiste em um “[...] estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento [...].” Segundo o autor, o estudo de caso procura descrever a situação e contexto nos quais a investigação foi realizada.

Quanto ao seu caráter qualitativo, tomo por base o entendimento de Minayo (2001), ao afirmar que a pesquisa qualitativa,

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001, p. 21).

De acordo com essa abordagem, foi possível, então, investigar o contexto escolar durante as regências dentro do contexto escolar como um lugar diversificado, coberto por ações que não devem ser meramente quantificadas, mas abordando a natureza complexa dos fenômenos e ações que guiam a *práxis*. Dessa forma, a abordagem qualitativa supre a necessidade deste trabalho no que diz respeito aos critérios envolvendo a análise de dados sobre as observações feitas durante o ES II, com base nos teóricos citados, bem como descritiva, uma vez que se propõe a descrever as situações e características de um determinado fenômeno ou ambiente (Gil, 2002).

A pesquisa narrativa, por sua vez, é definida como uma forma de entender a experiência, uma metodologia que se baseia na coleta de histórias sobre determinado fenômeno, sendo obtidas através de entrevistas, autobiografias, diário, entre outros. Além disso, a pesquisa narrativa é compreendida em sua dimensão holística, sendo essa uma forma de análise de excertos ou uma narrativa integral (Paiva, 2008)



O contexto de realização desta pesquisa foi o ES II, componente cursado no 8º período da minha graduação em Letras Inglês, tendo como paisagem uma escola pública situada na cidade de Campina Grande/PB. A escola possui 560 alunos matriculados e oferece os anos de Ensino Fundamental I e II. Quanto à estrutura física, possui uma biblioteca, uma quadra de esportes, sala de professores, banheiros e refeitório<sup>5</sup>. A turma na qual ocorreram as observações e regências foi uma turma de 7º ano do EF, na qual haviam 26 alunos, dos quais três deles necessitavam de atenção especial, pois tinham transtorno de aprendizagem em algum grau. Ao longo do Estágio, eu e meus dois colegas de estágio (Joaquim e Luíza<sup>6</sup>) contamos com o suporte da professora formadora da universidade, Anita<sup>7</sup>, bem como da professora supervisora da escola, aqui denominada de Tarsila<sup>8</sup>.

Além de autora desta pesquisa, sou participante deste estudo como autora do portfólio usado para análise. Quanto ao meu perfil, esclareço que sou professora de LI em formação inicial com experiência de ensino há 7 anos, lecionando inglês em cursos de idiomas de níveis básicos a avançados, professora de Ensino Fundamental e Médio, bem como, há pouco mais de 6 meses, professora de francês básico. Assim, como professora em FI e com certa experiência em sala de aula, tive o anseio de compartilhar a experiência proporcionada pelo ES II e discutir sobre os saberes docentes que permeiam a educação brasileira e contribuem para a formação docente, como um tema que despertou meu interesse de maneira significativa, especialmente, desde quando fui bolsista no PIBID e tive outra experiência de ensino na escola pública.

Como *corpus* desta pesquisa, utilizei excertos do meu portfólio elaborado durante o período de observação e regência ao longo do ES II. Segundo Alvarenga e Araújo (2006), o uso do portfólio como instrumento de avaliação destaca-se justamente por fomentar o desenvolvimento do pensamento reflexivo, ressaltando a importância deste para um aprendizado mais significativo e integral. Outrossim, é importante compreender que o portfólio reflete a performance do estudante em um dado momento, fundamentando-se em documentos coletados em contextos reais de aprendizagem. Esses documentos são selecionados e justificados com base

---

<sup>5</sup> As informações fornecidas sobre a escola foram oferecidas pela professora supervisora, bem como pelo site da escola.

<sup>6</sup> Nomes fictícios escolhidos por uma questão ética como forma de preservar suas identidades.

<sup>7</sup> Visto que o portfólio apresentado por mim no componente curricular de ES II trouxe consigo a relação com pintura e desenhos, achei que seria propício que o pseudônimo da professora formadora fosse Anita, em referência à pintora e desenhista brasileira Anita Malfatti (1889-1964).

<sup>8</sup> O pseudônimo da professora supervisora foi escolhido como Tarsila, por conta de Tarsila do Amaral (1886 - 1973), uma referência no cenário artístico brasileiro.



nos conhecimentos previstos, e a construção do portfólio exige que o professor promova situações que incentivem o aluno a refletir sobre o que está explorando. Dessa forma, o portfólio não se limita a um repositório de atividades, mas se torna uma ferramenta de desenvolvimento crítico, permitindo que o aluno compreenda e avalie seu próprio processo de aprendizado (Alvarenga; Araújo, 2006).

Continuamente, a escrita por meio do gênero textual portfólio, que tem como característica relatar experiência e fatos, permite a correlação entre duas dimensões distintas, mas ainda assim complementares: a motivação externa que representa as orientações da professora formadora que solicita este tipo de trabalho como forma de avaliação processual ao longo do componente de ES II avaliativa, e as reflexões internas que fazem parte do processo de aprendizagem do professor em FI, tornando o portfólio um processo mais dinâmico de escrita (Motta, 2009).

Durante a elaboração do portfólio, desenvolvido ao longo do componente curricular de ES II, fomos orientados pela professora Anita a manter registros detalhados das aulas, com o intuito de facilitar a construção do texto no momento de organizar o trabalho. Dessa forma, o portfólio foi formulado cronologicamente, especificando as datas em que cada etapa ocorreu, permitindo a análise do progresso das nossas práticas, bem como a reflexão sobre os resultados e nossas práticas, aproximando nossa experiência da análise da professora formadora (Motta, 2009). Além disso, os processos de associar a escrita a um tema paralelo, neste caso, os traços e as cores relacionados aos desenhos que fiz durante o componente, e com fotos tiradas na sala de aula, resultaram em uma forma de escrita mais prazerosa e pessoal, pois seria possível para mim, como educadora, expressar-me de maneira integral; expondo meus sentimentos em relação às práticas e sentindo-me mais livre longe do formalismo de apenas descrever a minha experiência durante o ES.

Após a aprovação do projeto de pesquisa por parte do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba<sup>9</sup>, selecionei excertos do portfólio que respondessem aos objetivos específicos a fim de utilizá-los como categorias de análise sobre a minha experiência pessoal compartilhada com meus pares de ES.

A seguir, apresento a seção de análise dos dados.

---

<sup>9</sup> Comprovada pelo Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 83647024.0.0000.5187 e Parecer nº 7.135.681, disponível no site <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>.



## 5 PRIMEIRAS AULAS E PRIMEIROS PASSOS: ANALISANDO O PORTFÓLIO DE ES II

Nesta seção, apresento excertos do portfólio que elaborei ao longo do ES II, com o objetivo geral de analisar como se deu o meu processo reflexivo sobre a minha formação docente em LI durante as vivências do componente curricular de ES II. Para isso, estabeleci como objetivos específicos deste estudo:

- I. Identificar os principais temas abordados por mim em meu portfólio sobre as experiências docentes vivenciadas no ES II; e
- II. Verificar exemplos de momentos de tomada de consciência e autorreflexão sobre a identidade docente revelados no portfólio.

Para isso, organizei a análise conforme a estrutura utilizada no portfólio com uma divisão em cinco subseções, a saber: i. As Observações (A Paisagem); ii. O Planejamento (O Esboço); iii. As Regências (É hora de pegar os pincéis); iv. As Sessões de *Feedback* (A Contemplação); e v. Minhas Reflexões (Um segundo autorretrato) retratam cada momento vivenciado através do ES II.

Adiante, o período de observações e início dos primeiros traços da arte que é a docência.

### 5.1 As Observações (Contemplando a paisagem e recriando novos cenários)

Sendo um cenário recorrente na vida dos professores da EB, bem como dos professores em FI, a escola é o ambiente onde as práticas pedagógicas ganham forma, dando consistência para as ações realizadas pelos educadores. Portanto, o ambiente escolar é plural, e exige do profissional docente uma *práxis* tão diversificada quanto os seus alunos, entendendo o contexto em que vivem, para que não perca de vista o objetivo principal que é a aprendizagem dos alunos. Para isso, conhecer o ambiente escolar é essencial, no caso do ES II, as observações foram um momento de contemplação de paisagem importantes para a construção dos planejamentos que precederam as regências.

Deste modo, durante a escrita do portfólio, fomos orientados a começar a escrever de acordo com a ordem cronológica dos acontecimentos do ES II. Por isso, começo com excerto de



nosso primeiro dia no ES, onde conhecemos a professora supervisora e a turma que seria o lugar de nossas futuras vivências.

### Imagem 5: A Paisagem



Fonte: Arquivo pessoal (2024)

#### Excerto 1 do Portfólio



Nossa primeira observação ocorreu no dia 19/03/2024. Chegamos, eu, Joaquim e Luíza e esperamos a professora preceptora, que aqui iremos chamá-la de Tarsila. Bem sugestivo, não? Bem, a aula, logo após o intervalo, podia gerar os demais problemas, mas rapidamente a professora organizou um lugar para sentarmos e pediu para que os alunos se acalmassem e sentassem também. Em seguida, a professora pediu para que nós nos apresentássemos para a turma, algo que não ocorreu no Estágio I, diga-se de passagem, e sinto que fez toda a diferença, pois eles sabiam a partir dali quem éramos e o que iríamos fazer futuramente, facilitando desde então nosso contato com eles posteriormente. Fui a primeira, e disse que estávamos ali para observar a aula, e depois também dar aula para eles, por fim, perguntei se eles gostavam de inglês e recebi um sonoro “Não!”, mas me apressei logo em perguntar: Mas e da professora? e então responderam “Sim!”. Baseando-me nas respostas, pensei que haveria uma dificuldade deles, já que não se identificam com a disciplina, no entanto, a aula começou, e fomos conhecendo aos poucos como a turma se comportava.



A professora Tarsila fez com que todos pudessem participar, cada um à sua maneira. Ela caminhava bastante ao redor da sala e fazia contato visual com os alunos, sempre incentivando-os a responder e interagir, mesmo que fosse uma turma com algumas dificuldades, ela respondia às questões juntamente aos alunos, pedindo a participação de todos. Dessa forma, diante das dificuldades, seria fácil para a professora abrir mão de ensiná-los com respeito (Freire, 1996) e fazer com que os alunos apenas copiassem sem achar uma finalidade, ela podia argumentar que é um livro muito difícil, que eles não sabem, e simplesmente não usar de uma didática que não os alcançasse.

Com base no excerto 1, deixo claro o quanto a professora contrapõe-se à prática do ensino bancário e tradicionalista (Pimenta; Lima, 2010). Ao contrário dessa prática, a professora Tarsila demonstrou-se preocupada com a participação e entendimento dos alunos, mesmo durante as dificuldades que apresentavam durante a aula.

Esse tipo de atitude me conforta ao mesmo tempo que me confronta. A forma com a qual a professora Tarsila agiu em sempre validar o aprendizado de seus alunos, independente das dificuldades, me fez lembrar da oportunidade que tive de lecionar para turmas do Fundamental II durante um período em que não estava presente na universidade, e o sentimento era de que não havia feito o melhor que podia com eles. Em minha mente, eles tinham que realizar todas as atividades por conta própria, e se acaso eu fizesse as atividades junto com eles, isso não geraria aprendizado (*ela respondia às questões juntamente aos alunos, pedindo a participação de todos*).

Continuando, esse tipo de reflexão, feita sobre o sistema de ação, me levou a compreender que para que minha *práxis* fosse efetiva para meus futuros alunos, seria necessário não apenas agir diferente, mas conceber a sala de aula também de maneira diferente (Perrenoud, 2002). Por outro lado, compreendo também que era a falta de experiência e dos recortes da *práxis* de outros educadores. Algo que apenas a experiência entre os meus pares poderia proporcionar, fazendo parte do já mencionado sistema de ação coletiva descrita por Perrenoud (2002), segundo o qual o educador compreende que, para que a mudança ocorra, internamente ou socialmente, mais de um agente precisa fazer parte dessa mudança, pois o profissional, sozinho, não consegue promover tais mudanças, o que fortifica o conceito do que precisa ser feito a fim de que o professor em FI se enxergue como educador e entenda sua *práxis* como uma ação transformadora (Freire, 1996).

As práticas adotadas pela professora eram simples, mas para mim fizeram toda diferença. Na minha cabeça de estudante, eu só lembrava de momentos distintos entre: explicação no quadro e responder às atividades sozinha ou com colegas, com receio de fazer perguntas aos meus professores. Ao observar o agir da professora, pude entender que não há necessidade de



estratégias mirabolantes para desenvolver um bom trabalho com os alunos, pois as práticas *comuns* são de suma importância para o desenvolvimento do trabalho docente. Ao entender-me como educadora, e entender que a finalidade é despertar a curiosidade dos meus alunos (Freire, 1996), percebi que as abordagens utilizados por Tarsila representarão outro caminho a ser seguido, com a consciência de que, por mais simples que sejam, podem favorecer o aprendizado com autonomia e dignidade.

Ainda sobre este dia, pude observar outras características da aula da professora Tarsila. Sua turma estava bem animada, eram energéticos, mas respeitavam o momento de aula da professora. Ela não gritou, não se alterou, conduzia a aula calmamente, como quem desenha uma paisagem ao pôr do sol, ela tinha domínio sobre sua prática. A sua autoridade, à luz de Freire (1996, p. 56) é “[s]egura de si, [pois] a autoridade não necessita de, a cada instante, fazer o discurso sobre sua existência, sobre si mesma”, ou seja, os alunos sabiam o respeito que deviam à professora e o momento de ouvi-la e interagir em sua aula, bem como a própria professora os respeitava, ao indagar se haviam entendido, pedindo suas contribuições, levando em consideração os diferentes saberes, mesmo que houvesse dificuldades. Ainda na aula, sentei ao lado de Paulo, um garoto que adorava conversar, mas também era participativo. Tentei ajudá-lo e aos seus colegas com a finalidade de diminuir a estranheza entre nós no momento em que estivesse regendo às aulas, assim, já teriam me conhecido.

De qualquer forma, as aulas passaram voando, mas cada minuto era necessário para entender a dinâmica daquela sala de aula e como a professora Tarsila, de forma simples, mantinha a disciplina e priorizava o saber de seus alunos como podia. Penso também que, em muitos momentos, temos a sensação de que nossos professores são distantes, escrevendo no grande quadro branco; por isso, estranhamos um pouco quando eles chegam perto e querem saber nossas respostas, percebem quando estamos diferentes, nos perguntam se estamos bem. Em nossa experiência com a professora Tarsila, soube que ela era uma professora de longe - por estar no quadro -, mas também de perto, pois se preocupava com seus alunos e também em como nós, futuramente, iríamos tratá-los. Sempre muito zelosa, atenta aos mínimos detalhes da sua tela, sua sala de aula, a professora Tarsila representava a ideia de Freire (1996) de que é possível e necessário explorar os saberes e experiências de nossos alunos.



#### Imagem 4: De perto e de longe



Fonte: Arquivo pessoal (2024)

A seguir, trago a observação realizada no dia 26/03/2024, no qual vivenciamos os contratempos que surgem no ambiente escolar, gerando um desconforto, mas, ainda sim, a necessidade do agir, bem como, demos continuidade às observações, conhecendo melhor a turma e sua relação com a professora Tarsila:

#### Excerto 2 do Portfólio



Neste dia, a escola estava cheia de gente. Ao chegarmos, **a professora Tarsila nos informou que haveria uma reunião de pais que havia sido convocada pela diretora, mas que ela não havia sido informada**, então, não sabia o que iria acontecer. Ainda aguardando, a situação era de incerteza se iríamos ou não observar as aulas daquele dia. **Não conversei com a professora Tarsila sobre tal situação, mas diante do contexto, pude imaginar que ela precisava “pensar rápido” sobre as diferentes ações que podiam tomar a partir dali, já que não foi avisada previamente que iria acontecer uma reunião de pais.** [...]

Por fim, a professora Tarsila nos chamou para irmos para sala e, então, pediu para que eu e Joaquim pegássemos os livros do 7º ano na biblioteca. Certamente, a correria fez parte. O assunto era sobre *Green World*, e focava nas estruturas do *Present Continuous* e *Present Simple*. **Nesta aula, pude ver que eles estavam tendo certa dificuldade em entender o**



**assunto, mas a professora, como de costume, sempre pedia a participação dos alunos, queria ver a forma que eles respondem às questões**, assim, ela ia escrevendo no quadro, os alunos copiando, **mas sempre havendo conversa entre eles e a professora**.

Nessa aula, um dos alunos foi apelidado em tom de brincadeira, mas ainda sim, de forma ofensiva, e ela, atenta de tudo que acontecia em sua aula, parou brevemente e disse: **“O nome desse aluno é Heitor, repita comigo: Heitor”**, e então a mensagem de que nenhum aluno deveria ser tratado com desrespeito foi passada.

Como descrito no início do excerto 2 do portfólio, a professora supervisora necessitou pensar rapidamente sobre como iríamos proceder diante daquela situação, pois, como mencionado, ela não havia sido avisada da reunião de pais, e tinha marcado um compromisso conosco. Diante de momentos como este, é possível questionar-se sobre o que está acontecendo e o que pode vir a ocorrer, por isso, a reflexão durante a ação é essencial para ajustes estratégicos e imediatos (Perrenoud, 2002), portanto, a professora Tarsila precisou pensar rápido sobre as ações a serem tomadas e resolver a situação da melhor forma, nos conduzindo, em seguida, para a sala de aula, e dando continuidade ao seu cronograma de aulas, e nós, a nossa observação. Essa situação me fez entender na prática como os elementos surpresas estão presentes no ambiente escolar e como a reflexão é uma ação contínua da prática pedagógica, exigindo análises e decisões rápidas (Perrenoud, 2002).

Continuando, no segundo excerto destacado, trato da dificuldade dos alunos de entenderem o conteúdo, tratando-se de uma língua que não conhecem, a LI, mas que, assim como na primeira aula, a professora Tarsila demonstrou-se consistente em sua *práxis*, não subestimando a capacidade de aprendizagem de seus alunos (*a professora, como de costume, sempre pedia a participação dos alunos, queria ver a forma que eles respondem às questões (...) sempre havendo conversa entre eles e a professora*). Este tipo de atitude diz respeito não somente à identidade docente, mas também à própria identidade pessoal da professora Tarsila, não seria possível, pois, distanciar-se de quem somos essencialmente e do que fazemos, entre o que parecemos ser e o que realmente somos (Freire, 1996). Ao acreditar em seus alunos e não subestimá-los, a professora demonstra-se inserida em uma prática humanizadora e crente de que seus estudantes são plenamente capazes de aprender, portanto, sempre os incentivando.

Ainda, durante esta aula descrita no excerto 2 do portfólio, as ações de um aluno ao apelidar o outro me deixou em alerta instantâneo. Como responder? Ao pensar nas reflexões que ocorrem no calor da ação (Perrenoud, 2002), constatei que é possível tomar decisões precipitadas



que podem ter um resultado agravante. A professora Tarsila poderia responder de forma rude, tomar um tempo de sua aula para dar um sermão - algo que eu, admito, faria -, mas ao invés disso, tomou uma atitude rápida, simples: “*O nome desse aluno é Heitor, repita comigo: Heitor*”. Esse tipo de resposta deixou claro que o comportamento de apelidar os colegas não seria tolerado, mas, ao mesmo tempo, revelou o seu cuidado em não causar maiores constrangimentos aos envolvidos. A atitude da professora Tarsila poderia resultar em uma conversa, posteriormente, com o aluno que foi desrespeitoso, procurando explicar porque o comportamento não era correto, pois o modo com o qual a professora agiu não o constrangeu, evitando um distanciamento entre eles.

Certamente, como menciona Freire (1996), a educação não deve ser apenas a consciência de que o conteúdo curricular precisa ser passado, mas que ela tem papel de intervenção no mundo, por isso, é de suma importância que educadores não se calem diante de injustiças, ainda mais no recorte da sociedade que é a sala de aula. Ainda, a postura da professora teve um resultado satisfatório, pois mesmo em se tratando de um momento que necessitasse de intervenção, a professora Tarsila foi capaz de resolver sem grandes pausas ou sermões, que são caracterizados por alguns minutos de silêncio e constrangimento dos alunos envolvidos, não sendo necessário adotar medidas drásticas para que sua intenção fosse alcançada. Em meio às possibilidades de corrigir os alunos, refletimos sobre qual a melhor forma de intervir em uma situação, o que pode acarretar em um resultado satisfatório ou não (Perrenoud, 2002), por isso, a experiência, certamente, anda de mãos dadas com a professora Tarsila ao encarar determinadas situações e saber como tirar o melhor delas.

Seguindo, no dia 07/05/2024, tivemos a experiência de observar o contato dos pais e professores:

### Excerto 3 do Portfólio



[...] a observação foi feita durante o Plantão Pedagógico. Então, observamos apenas a movimentação dos pais e os professores sobre as notas, algumas conversas eram muito baixas e não conseguimos ouvir, mas os pais eram bem respeitosos e entendiam as questões levantadas pelos professores. **Pude ver que Tarsila é muito dinâmica, mesmo não estando em aula,**



**tem a característica de se mover o tempo todo. Ela dava atenção aos pais, os ouvindo atentamente. (Excerto 3 do Portfólio)**

Ao observar as atitudes da professora Tarsila em relação aos pais, pude, mais uma vez, constatar que sua dedicação e atenção não era unilateral, sua dedicação se estendia aos seus alunos, bem como aos pais de seus alunos (*Ela dava atenção aos pais, os ouvindo atentamente*). Ainda, em momentos como este mencionado no Plantão Pedagógico, é possível conceber de onde vêm esses alunos, e de acordo com a BNCC (2017) validar seus contextos familiares.

Ainda, durante o momento do Plantão Pedagógico mencionado no excerto 3, aproveitamos para conversar com a professora neste dia, entre as pausas entre as idas e vindas dos pais. Ela confessou estar cansada, pois afirmou ser uma professora exigente consigo mesma e que também exigia muito dos alunos. Ao revisitar a fala da professora, penso que ouvimos comumente que professores estão cansados, sobrecarregados, e com razão. Ao observar o cenário de formação docente, e conseqüentemente, o cenário da EB, é possível enxergar que muitos desafios são constantes na vida profissional docente, por isso, o educador vê-se no desafio de manter-se na sala de aula, apesar das condições precárias de trabalho e da falta de investimento na educação (Oliveira; Foerste, 2023).

Ainda, ao afirmar que era exigente com seus alunos, a professora demonstrava ser totalmente coerente com sua *práxis*, pois na mesma medida com a qual cobrava a atenção de seus alunos, o fazia com um olhar humanizado, gentil e encorajador, deixando claro que acreditava no potencial de seus alunos, de conseguirem aprender e aprender de modo significativo. Certamente, a professora Tarsila não pintaria uma tela que não a inspirasse ou, melhor pontuando, não faria uso de uma prática docente na qual não acreditasse porque, mais do que acreditar em sua *práxis*, ela acreditava em seus alunos, os ensinando sob um olhar ético (Freire, 1996).

Por fim, ressalto, então, que a fase de observação, caracterizada pelo modelo apresentado por Pimenta e Lima (2010), as quais reforçam a importância do ES ter caráter reflexivo e crítico para as futuras práticas do professor em FI, me permitiu entender a sala de aula e estar, de alguma forma, preparada para as regências que viriam a seguir. As decisões, então, passavam a ser tomadas de acordo com a realidade que víamos na sala de aula da professora Tarsila, pois surgia ali a necessidade de atendermos às demandas de ensino daqueles alunos, à luz de análise, contextualização e também reflexão sobre nossas próprias ações (Pimenta; Lima, 2010).



Em última análise, o ES só ressaltou um pensamento antigo, mas em sintonia com teorias da educação como as de Freire (1996), segundo as quais o educador precisa reconhecer que não é detentor de conhecimentos e que sempre é possível aprender algo novo. Essa perspectiva também está em sintonia com o esclarecimento de Perrenoud (2002) sobre a necessidade de trabalhar com nossos pares à medida que lidamos com a educação, pois isso nos possibilita ganharmos a consciência de que somos recortes de todos os educadores que nos inspiram e formam nossa identidade docente.

### **Imagem 7: Professora Tarsila**



Fonte: Arquivo pessoal (2024)

A seguir, discorro sobre a fase do planejamento no estágio em campo, momento crucial para a realização das regências.

### **5.2 O Planejamento (O Esboço)**

O que constitui um bom professor? Bem, a resposta não é simples, já que uma aula é cheia de detalhes. A resposta pode até ser relativa, tendo em mente que os alunos têm suas preferências em relação às disciplinas escolares e aos próprios professores. Mas uma boa aula pode atrair até mesmo os alunos que não gostam de um assunto ou matéria específica, e como isso é possível? Claro, as interações e a didática do professor são de extrema importância, no



entanto, como essas interações e didáticas são organizadas de forma a tornar o processo de aprendizado dos alunos eficaz? O plano de aula pode ser uma boa resposta para isso. Neste sentido, Piletti (2004, 61) comenta que o plano de aula tem o objetivo de responder a algumas perguntas como: "O que pretendo alcançar? Quanto tempo preciso para alcançar isso? Como posso alcançar esse objetivo específico? O que e como posso fazer? Quais são os materiais necessários? E o que e como posso analisar se o objetivo foi alcançado ou não?" .

Com essas questões, o professor tem um guia para fazer o trabalho em sala de aula e metas específicas a seguir, considerando que o objetivo é fazer com que os alunos entendam um determinado assunto. Além disso, o plano de aula pode evitar surpresas na sala de aula, uma vez que o educador está lidando com grupos de pessoas que têm diferentes pontos de vista e perguntas. O plano de aula, então, é importante mesmo quando todas as instruções vêm do livro didático, o que é comum em cursos de línguas, por exemplo. Além disso, mesmo que tenhamos o guia do professor como uma facilidade, o livro em si não é feito para tratar de todas as realidades de sala de aula. O plano de aula devidamente elaborado, no entanto, tem o poder de aproximar um assunto distante da realidade dos alunos.

Durante o planejamento, é possível refletir sobre as práticas e atividades que serão úteis para o processo de ensino, levando em consideração tudo o que foi de antemão observado durante o processo anterior do ES, as observações. Esse tipo de ação caracteriza o ES como um cenário de pesquisa, fazendo com o que os estagiários possam desenvolver seus conhecimentos e também seu agir diante do contexto que lhes é apresentado (Pimenta; Lima, 2010).

Levando esse processo em conta, a observação, então, foi essencial para que pudéssemos fazer o planejamento das aulas, que ocorria em sintonia com as regências, sendo redigido semanalmente por mim, Joaquim e Luiza, e analisado posteriormente pela professora Anita. Assim, quando analisamos entre nós e juntamente à professora formadora, Anita, que nem todas as atividades que pensamos chegariam da mesma forma para todos, levando em consideração que em nossa aula tínhamos três alunos com dificuldade de aprendizagem, elaboramos atividades específicas para esses alunos, trazendo, assim, essa perspectiva inclusiva para o nosso trabalho, a fim de que nenhum aluno fosse privado do processo de aprendizagem.

Embora o processo de planejamento possa parecer simples, admito que só tomei conhecimento de sua existência verdadeira quando entrei no curso de Letras Inglês. Só então, dei-me conta de onde vinha a criatividade daquele meu professor do Ensino Médio para que



minha turma se engajasse nas aulas. Também pude voltar no tempo e perceber quando meus professores não haviam planejado nada. O plano de aula é desafiador, é pensar e repensar sobre as práticas e como as abordagens adotadas irão fazer com que os alunos tenham ganhos durante a aula. Durante o processo de planejamento, escrevi no portfólio:

#### Excerto 4 do Portfólio



**Os planos de aula de estágio foram feitos em trio, mas confesso que ser em trio tornou esse elemento mais difícil. Não trabalhar com meus colegas em trio, mas, pensar que um traço gritante da minha personalidade, a qual tento controlar ao máximo, estava se manifestando: O controle, ser mandona.** A minha vida é corrida, moro em outra cidade, acordo cedo, durmo tarde. Então, na oportunidade que eu tinha eu já enviava as ideias para a aula: faremos isso e aquilo, nós nos dividiremos assim, quem ficar com o *warm-up* já auxilia os alunos com dificuldade, pois terá mais tempo. E, então, eu tinha uma ideia, consultava Joaquim, que é um colega próximo, e mandava a ideia para Luiza, mas eu tinha o cuidado de sempre dizer: Gente, pode ser outra coisa, tá? Mas, mesmo assim, **eu imediatamente tinha uma ideia para a aula, e ficava com esse pensamento que estava inibindo eles de alguma forma. Pensando na pintura, o processo de criação durante o esboço é tão delicado quanto a inspiração que está ali, você sabe onde quer chegar, mas os traços só existem pois você tem uma singularidade ao pintar, imagine só, pintar em trio? Pôr no esboço o que lhe inspira de forma conjunta? É um desafio, cada um tem sua didática, seu traço, sua personalidade. Era necessário dar espaço à criatividade de meus colegas, pois são tão educadores quanto eu.** No entanto, acredito que reconhecer que tenho essa tendência de controle e querer as coisas do meu jeito me ajudam a freá-la e moldar o meu caráter como educadora, já que nessa profissão jamais poderei trabalhar sem um grupo. **O plano de aula e as aulas em si, ganhavam como estilo de um artista, a personalidade e a didática de cada um do trio.**

Dessa forma, considero o planejamento uma parte importante da vida do professor e é o rascunho principal da sala de aula, levando para os traços que formam a sala de aula como um todo. Ao planejar com meus colegas, pude perceber que a minha característica de fazer as coisas de modo ágil é algo que irá andar comigo durante a minha carreira docente. No entanto, é necessário ponderar, entender que sou um ser inacabado (Freire, 1996) e ser capaz de escutar ideias contrárias a minha e colocá-las em prática, tratando-se, então, do planejamento que foi feito entre mim e meus colegas. Destaco, então, durante o excerto 4, os momentos em que tais ações aconteciam e a tomada de consciência em entender o ES II permitiu o trabalho em equipe,



*(Pensando na pintura, o processo de criação durante o esboço é tão delicado quanto a inspiração que está ali, você sabe onde quer chegar, mas os traços só existem pois você tem uma singularidade ao pintar, imagine só, pintar em trio? Pôr no esboço o que lhe inspira de forma conjunta? É um desafio, cada um tem sua didática, seu traço, sua personalidade; Era necessário dar espaço à criatividade de meus colegas, pois são tão educadores quanto eu),* destacando a colaboração de cada um de meus colegas, e a minha tomada de consciência sobre o que forma a minha identidade docente.

Ainda sobre o planejamento, Piletti (2004) afirma que este faz parte da vida do professor, e que ele acontece em vários momentos, sendo eles durante a aula pensando na próxima, no corredor, ao realizar alguma atividade cotidiana que nos faz lembrar que pode ser algo dinâmico se utilizado em nossas aulas. Juntamente a esse conceito, o professor pode tornar-se reflexivo diante desses cenários (Perrenoud, 2002) ao analisar sua aula sob uma ótica mais crítica, pois como educadores, dependemos constantemente de tomada de decisões e das circunstâncias que envolvem tais decisões, para que possamos enxergar quais práticas podem conseguir motivar uma turma e fazê-los entender o conteúdo de forma mais contextualizada. Esse tipo de ação precisa levar em consideração, desde o planejamento, o conhecimento prévio que se tem da turma, algo que foi possível, em nosso caso, devido ao tempo dedicado às observações do ES II, mesmo que essa realidade não seja possível para todos os licenciandos que cursam o ES.

Segundo Oliveira e Foerste (2023), devido ao processo histórico e social em que se deu a formação docente no Brasil, os currículos, mesmo atendendo finalidades específicas entre si orientadas pelo Ministério da Educação (MEC), não seguem o mesmo padrão, o que pode, então, dificultar para alguns professores em FI que já entram nas escolas planejando suas aulas e regendo-as para a turma, sem os conhecer antes.

Por isso, a observação faz parte importante do processo de planejamento, mesmo não sendo uma garantia de que tudo que está no papel irá funcionar como planejado. O importante, diante desse cenário, é repensar sobre as práticas e o porquê delas em nossa *práxis*, criando um plano A, B, ou até mesmo C (Piletti, 2004), tendo em vista que o trabalho feito anteriormente pode ser aperfeiçoado, tornando o educador um profissional que reflete sobre suas escolhas, trazendo consigo um caráter reflexivo não apenas profissional, mas identitário (Perrenoud, 2002), consciente que pode fazer mudanças e incentivar os alunos de formas significativas (Freire, 1996).



Por fim, ao planejar, o educador necessita não apenas de saberes sobre métodos e metodologias, o que torna o ensino uma prática tecnicista (Pimenta; Lima, 2010), mas compreender a dimensão em que se dá a sala de aula, conhecendo seus alunos, contemplando os alunos em sua totalidade, atendendo-os de maneira integral, sendo isso possível através de reflexão sobre a prática e analisando sob a luz da teoria, criando assim, um bom esboço, o planejamento.

Na sequência, está o registro das regências que ocorreram durante o ES II.

### 5.3 As Regências (É hora de pegar os pincéis)

Quando o artista prepara as tintas, seleciona o papel ou a tela e define sua inspiração, ele inicia o processo de pintura. Ainda que tenha planejado todos os detalhes, sua subjetividade enquanto criador prevalece, conferindo à obra um caráter único. Assim, ao contemplarmos a arte, é possível reconhecer o autor e identificar os traços que lhe são característicos. De modo semelhante, acontece na vida do educador, e conseqüentemente, também foi o que aconteceu nas regências. Todos os sentimentos se misturavam, desde a alegria em executar uma atividade que havia sido planejada, até a aflição em não conseguir terminar outra, conforme pode ser observado no excerto 5 a seguir.

#### Excerto 5 do Portfólio



A primeira regência ocorreu no dia 16/04/2024. Neste dia, a professora Anita foi nos observar. Antes de entrarmos na sala, **a professora Tarsila nos falou para sermos pacientes com seus alunos**, pois as notas não tinham sido boas. Achei a fala dela de uma grandeza, pois quando pensamos que a maioria dos alunos não sabem a resposta de um assunto que é tão repetidamente lecionado pelos professores, a forma na qual esse conteúdo é apresentado pode estar sendo o inibidor para o conhecimento e a aprendizagem dos alunos, gerando no professor o sentimento de descaso, e o surgimento de falas como “eles não aprendem porque não querem”. Neste primeiro momento, fiquei responsável pelo *warm-up* e penso que foi uma boa interação, e fiquei feliz em saber que eles estavam participando. **Em seguida, Luiza explicou a diferença entre o *Present Simple* e *Continuous*, e eles estavam bem dispersos, e vinha então aquela minha vontade controladora de fazer algo**. No entanto, escolhi não intervir na aula de minha colega, percebendo que cada experiência é única, e ela tiraria suas próprias conclusões posteriormente. O que escolhi fazer foi caminhar ao redor da sala e pedir em um tom de voz baixo que eles prestassem atenção, mas a turma simplesmente não se concentrava:



eram barulhentos e tinham dificuldade em manter o foco. Em sequência, Joaquim começou a aplicar a atividade, e entregamos as folhas das atividades, ainda assim, a atenção dos alunos era mínima. Pudemos perceber, depois, ao conversar entre nós, que em nossa percepção, eles tinham dificuldade em entender que aquela atividade que estávamos fazendo era importante para a disciplina, bem como tinham dificuldade em se concentrar em uma atividade que não utilizasse o livro, nem o quadro. **Neste dia, senti que não havia terminado o plano, e nem atingido o objetivo de aprendizagem.**

### Imagem 8: Nossas regências



Fonte: Arquivo pessoal (2024)

Ao analisar a fala da professora Tarsila sobre seus alunos, em “*professora Tarsila nos falou para sermos pacientes com seus alunos*”, pude perceber que, aproximando-se de seus alunos, a professora Tarsila entendia que eles aprendiam em seu próprio ritmo, não negando a necessidade de ensinar-lhes o conteúdo previsto, mas percebendo “a amorosidade necessária às relações educativas” (Freire, 1996, p. 4) que fazem diferença em seu ambiente de trabalho. A preocupação demonstra uma relação direta com a ação docente presente na professora, a disposição que possuía de entender as limitações de seus alunos, mas, ao mesmo tempo, não limitá-los em seu aprendizado, tendo cuidado ao nos direcionar quando então íamos ensiná-los algo.

Mais adiante no relato, comento sobre a minha vontade de intervenção em um momento da aula que era ministrado por minha colega (*e eles estavam bem dispersos, e vinha então aquela*



*minha vontade controladora de fazer algo*). Situações como esta me influenciavam internamente ao planejar as aulas, e, mais tarde, regê-las, sabendo que era necessário atender às demandas específicas daquele grupo, o que era algo positivo. No entanto, vendo que estavam dispersos durante aquele momento da aula, os pensamentos foram vários. Segundo Perrenoud (2002), a reflexão no calor da ação envolve fatores de pressão que exigem um posicionamento rápido a fim de conter um possível problema. Estávamos em nossa primeira regência, pós-prova, com nossa professora Anita presente, sendo também observados pela professora Tarsila, então a vontade de que tudo desse certo era presente em mim. Costumo e gosto de fazer as coisas bem, no entanto, escolhi, como o próprio excerto do portfólio relata, conter o barulho dos alunos ao redor da sala.

Ainda, ao analisar a situação com mais calma, posteriormente, levando em consideração o que foi feito e o que poderia ter sido feito, numa reflexão retrospectiva e prospectiva da ação (Perrenoud, 2002), precisei entender que a regência no ES II ocorreu em trio, e que cada um possuía sua própria experiência e forma de agir; logo, era necessário respeitar o espaço de cada um, sabendo que estávamos de maneira individual construindo e obtendo experiências para construção da nossa identidade docente.

Por fim, neste dia, ocorreu-me um sentimento de dever não cumprido, algo expressado ao fim do excerto, quando afirmo: “*Neste dia, senti que não havia terminado o plano, e nem atingido o objetivo de aprendizagem*”, que, durante as sessões de *feedback*, ao confessar a professora Anita tal sentimento, ela confortou-me dizendo que o aprendizado dos alunos é mais importante que seguir fielmente o planejamento. De fato, a aprendizagem é mais que seguir o planejamento, pois, se planejo, mas a minha aula não chega até meus alunos, essa não tem objetivo, perde-se. Neste sentido, compreendi que enxergar que a finalidade da minha *práxis* é o meu aluno, me permite tratar de condições que não estão prescritas em nenhuma teoria, mas que a realidade escolar vai me dando base para lidar, assim, constato na prática que ensinar não consiste em transferência de conteúdo, mas em criar condições para que a aprendizagem aconteça, incentivando a autonomia do educando, mantendo-os no caminho contínuo de conhecimento (Freire, 1996).

Portanto, no fim, o que prevalece é o processo de aprendizagem em construção para os que participam daquela aula e também para o educador, que a partir de então entra em progresso na construção de sua *práxis*, refletindo sobre seu papel, expressando sua identidade através do



ensino, e aprendendo a lidar com o currículo oculto, que nos permite desenhar traços fora da curva do que foi anteriormente feito no esboço, melhor dizendo, planejamento.

Em nossa segunda regência, que ocorreu 23/04/2024, destaco a importância da educação inclusiva, que foi presente durante nossos planejamentos e regências, além da mudança de estratégia ao utilizarmos o livro didático, crendo que os alunos prestariam mais atenção na aula caso este fosse usado:

### Excerto 6 do Portfólio



A segunda regência ocorreu no dia 23/04/2024 e então o pensamento foi que iríamos utilizar o livro didático e introduzir o novo assunto, já que eles tinham dificuldade em fazer algo na folha. Então, pensamos em fazer duas páginas do livro didático e atividades adaptadas para os alunos com dificuldades de aprendizagem. Durante o processo de elaboração dessas atividades, a professora Anita nos disse que mesmo sendo uma realidade de outras turmas com os demais estagiários durante o ES II, o nosso grupo foi o único que escolheu adaptar atividades para esses alunos. [...]

A parte de atividades adaptadas não é um processo fácil, é, na verdade, trabalhoso como todo o planejamento em si, mas para mim parecia inconcebível não fazer algo para esses alunos. Ao conhecer a sala de aula, é necessário se dar conta das dimensões sociais que existem por meio desta, os alunos com dificuldades e transtornos de aprendizagem existem e não devem ser invisibilizados. Esse tipo de conduta pode ser entendido como fruto do problema de desenvolvimento da formação docente no Brasil, a educação brasileira que, desde os primórdios privilegiava um grupo específico de pessoas à medida que apagava as vivências de outros grupos, como os de indígenas, negros e pobres (Oliveira; Foerste, 2023). Essa perspectiva da educação inclusiva se estende no processo de formação atual quando notamos a dificuldade de inserir os alunos com tais dificuldades ou transtornos na sala de aula, especialmente alunos de escola pública. Esse tipo de ação alinha-se à necessidade de uma formação contínua dos professores da EB, qualificando-se também em nível de pós-graduação (Brasil, 2014), a fim de conhecer as teorias e práticas necessárias para ajudar no processo de aprendizagem de tais alunos, de modo a pensar que nenhum aluno pode ficar de fora.



Mesmo diante de cenários como esse, a forma mais rápida seria constatar: “Não posso fazer nada em relação à este aluno, não tenho ajuda suficiente”, ao agir dessa forma, porém, o educador caminha por atalhos, rotas mais fáceis, trazendo soluções superficiais contribuindo para o problema, sem procurar uma solução eficaz. Por isso, mesmo que as práticas inclusivas sejam desafiadoras, a *práxis* deve refletir em ações que colaboram para mudança desse cenário, formando a decência do educador e a boniteza de uma ética que segue o verdadeiro educador durante toda sua vida (Freire, 1996).

No caso dos alunos da professora Tarsila, nenhum deles eram propriamente acompanhados por algum educador externo, fazendo com que ela e os demais professores da escola tivessem que trabalhar sozinhos com os alunos com transtornos/dificuldades de aprendizagem e os demais alunos da sala. Por esse caminho, mesmo que a BNCC (Brasil, 2017) indique a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e diferenciação curricular de acordo com Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), entendo que a falta de um acompanhamento próximo a esses alunos dificulta o processo de aprendizagem. Dessa forma, penso que os professores em FI que passam pelo ES podem tentar fazer diferença ao enxergar esses alunos com mais cuidado, entendendo também a limitação do professor da EB que vivencia esses cenários com mais frequência.

Continuando, no excerto 7, descrevo mais uma de nossas regências. Nela, tivemos a ajuda da professora Tarsila no início da aula, bem como fui, mais uma vez, confrontada em relação à realidade da escola pública ao interagir com um dos alunos da turma, que não era alfabetizado.

#### Excerto 7 do Portfólio



[...] Ainda na aula do dia 23/04/2024, **a professora Tarsila pediu para eles, antes de começarmos, que escrevessem “Unidade II” no caderno e ia falando que as aulas conosco também faziam parte da avaliação.** Uma semana antes dessa aula, após nossa primeira regência, havíamos comentando, eu, Joaquim e Luiza, que eles não prestaram atenção na aula pois não nos viam como autoridade na sala de aula ou pensaram que não seriam avaliados por meio das atividades, então, a ação da professora Tarsila pedir que escrevessem Unidade II no caderno gerou um alerta nos alunos, o que pude perceber. Ainda na aula, além do livro, decidimos levar *slides* para facilitar no *warm-up* que seria aplicado por Luiza. Mas a conexão entre o notebook e a TV não funcionava. **Enquanto os minutos passavam, eu já começava a ficar inquieta e pedia para que minha colega iniciar a aula conversando com**



**eles, descontraindo.** Mas ela estava esperando o *slide* para então começar, seguindo à risca o planejamento. E os alunos iam dispersando-se já que a aula não começava, o que poderia resultar em falta de tempo para a explicação e a atividade. Após um tempo, a aula deu início com o funcionamento dos slides, e em seguida, Joaquim explicou o conteúdo. Luiza ficou andando na sala checando o aprendizado dos alunos, vendo se eles copiavam. Do outro lado, eu fui ajudar o aluno que não sabia ler, que neste dia, foi o único com dificuldade compareceu. Ao acompanhá-lo, fiquei feliz ele demonstrou conhecer as letras, mesmo que isoladamente. Ele era muito confiante, engraçado e participativo. Eu disse para ele que todas as pessoas tinham seu tempo, e que ele conseguiria ler um dia, era necessário se esforçar mais um pouco. E espero verdadeiramente que ele consiga, mas ainda sim, **me questionava o porquê de um aluno de 7º ano não saber ler.** Após conversar com o mencionado aluno, fui aplicar a atividade que era de minha responsabilidade nesta aula. Gostei bastante da experiência, mesmo que não tenha sido possível terminar, devido ao tempo curto. Ainda era necessário muito esforço meu para que eles seguissem e prestassem atenção, o que minha experiência no contexto de sala de aula me ajudou. Joaquim e Luiza ajudavam indo de carteira em carteira para acompanhá-los, no fim, conseguimos finalizar, até certo ponto, o sinal tocou e eu nem ouvi! Foi preciso que eles me dissessem. O sentimento foi melhor que o da primeira aula, mas, mesmo assim, eu sentia a necessidade de ter terminado o que estava no planejamento.

No excerto 7, fica claro que, diante do comportamento dos alunos e a pressa para rever as atividades previstas, ficamos, muitas vezes preocupados com o tempo, e não conseguimos dar instruções simples como, por exemplo, explicar aos alunos que eles seriam igualmente avaliados durante aquelas aulas. O pedido da professora, de *que escrevessem Unidade II no caderno* gerou um senso de alerta nos alunos. Outrossim, os alunos poderiam estar presos ao esquema de ações, uma vez que esta gera uma repetição de padrões de comportamento (Perrenoud, 2002), ou seja, poderiam não ter prestado atenção em nossa aula devido a experiências ruins com estagiários previamente, ou nunca terem tido contato com estagiários antes, ou simplesmente acharam melhor conversar sem levar em consideração que seriam avaliados por meio das atividades apresentadas.

Algo que me incomodou durante a regência daquele dia era saber que eu faria algo diferente dos meus colegas em determinadas situações, como quando Luiza optou por esperar a apresentação do *slide* para começar a aula. Durante esse processo, enquanto (eu) “*pedia para que minha colega iniciar a aula conversando com eles, descontraindo*”, muitos pensamentos me vinham, no calor de refletir sobre a ação (Perrenoud, 2002): a vontade de tomar o lugar da minha colega e começar a aula surgia como pensamento intrusivo, pois se a aula não iniciasse naquele momento, eles iriam se dispersar e seria mais difícil pedir a atenção deles novamente, sem falar



no tempo que estava passando. Decidi, então, aconselhá-la, mesmo sem ser ouvida, e entendendo que ela estava dependendo de um recurso que não funcionou, e tudo que havia ensaiado para sua parte na aula, estava brevemente comprometido. A questão é que, diante dessas ações, a tomada de consciência deve partir de nós, ao questionarmos nossas práticas (Perrenoud, 2002) e decidir o que poderia ter sido feito no primeiro encontro para tornar o segundo mais satisfatório, para que os alunos se concentrassem mais que na primeira vez. No entanto, esses tipos de pensamento ocorrem internamente e poderiam ser uma percepção unicamente minha, ou também de Luiza e Joaquim, mas não chegávamos a essas discussões tão profundamente, o que agora percebo que poderia ter sido um ganho para todos nós.

Outro momento marcante durante essa regência, foi quando conversei com um dos alunos com dificuldade de aprendizagem. Numa parte do portfólio expresse a inquietação em lidar com esse tipo de cenário (*me questionava o porquê de um aluno de 7º ano não saber ler*). Por isso, a situação deste aluno evidencia uma parte falha no sistema educacional brasileiro, como ele estava em turma de 7º e ainda não sabia ler? Em qual momento no processo de alfabetização falharam com ele? A BNCC (Brasil, 2017) indica que a alfabetização dos alunos deve ser realizada durante os dois primeiros anos do ensino fundamental, e o desenvolvimento da escrita e leitura devem ocorrer de forma dinâmica em práticas diversas de letramento. Porém, essa não era a realidade dele, e provavelmente, não é a de muitos alunos da EB.

Nossa terceira regência, que ocorreu no dia 14/05/2024, havíamos sido orientados pela professora supervisora, Tarsila, sobre como deveríamos proceder às aulas a partir de então, escolhendo qual conteúdo do livro didático era relevante para ser passado para os alunos:

### Excerto 8 do Portfólio



[...] as aulas a partir daqui foram aconselhadas diretamente por Tarsila. Ela pediu que fizéssemos uma aula de *reading*, *writing* e um encerramento com alguma brincadeira relacionada ao assunto que eles estavam aprendendo. A unidade contemplava o superlativo e comparativo, mas a professora Tarsila comentou que este assunto era avançado para aquele ano, e que ela fez, então, a escolha de ensiná-los apenas os comparativos. Achei uma posição justa, condizente com a realidade dos alunos. A professora demonstrou que mais do que a necessidade de terminar o conteúdo do livro, o momento de aprendizagem dos alunos era mais



importante, e ao invés de confundí-los com várias regras gramaticais, preferiu escolher apenas um conteúdo para que eles aprendessem de maneira efetiva. [...]

Diante dessas situações, ao conhecer a turma, não só entendo que é necessário aplicar o conteúdo de forma contextualizada (Brasil, 2017), mas respeitar o desenvolvimento dos alunos perante o conteúdo; logo, não seria apropriado exigir que realizassem todos os assuntos apenas porque estão previstos na grade curricular, conforme consta no excerto 8 do portfólio. Assim como afirma Freire (1996), compreendo que o ensino é uma prática ética e que cabe ao professor refletir que não consiste em transferir conhecimentos, mas buscar certificar-se que este chega de maneira significativa para os alunos.

Prosseguindo, no excerto 9, trago, ainda, momentos de reflexão vividos por meio da regência, que me permitiram ter contato direto com a educação inclusiva:

#### Excerto 9 do Portfólio



[...] Nesta aula, fiquei responsável pela explicação dos comparativos e da leitura. Produzimos um pequeno texto e utilizamos os *slides*, o qual percebemos que eles prestavam mais atenção, e fui explorando as palavras que eles conheciam no texto antes de oferecer-lhes uma tradução. Admito que ninguém é bom juiz de si mesmo, mas acredito ter tido um bom resultado em relação à atenção deles, pois como disse antes, era uma turma que se distraía facilmente. Mesmo com algumas conversas paralelas, conseguia chamar a atenção deles de volta para o assunto. **Na hora da atividade, auxiliei o aluno com TDAH não-verbal, e ele respondia bem aos comandos, mesmo que não falasse, sabia ler e escrever e era rápido em fazer o que lhe era pedido.** Senti muito por ele, de alguma forma, por não ter quem o acompanhe em todas as aulas de maneira mais próxima. Imaginei como seria em outras aulas, como sua participação e integração aconteciam. **É uma realidade presente em todas as escolas, e ainda há muito o que se fazer a respeito disto. Assim como o aluno que não fora alfabetizado, este também acaba por ser inserido apenas “parcialmente”, invisibilizado no processo de educação.**



### Imagem 9: Na prática



Fonte: Arquivo pessoal (2024)

Ao pensarmos sobre a pluralidade existente na sala de aula, analisamos como o papel do professor é desafiador, tendo que lidar com diferentes contextos, necessidades específicas de seus alunos, buscando não apenas a aplicação do conteúdo, mas a consciência de que aqueles alunos precisam ser enxergados, que têm a necessidade de desenvolver um pensamento crítico, entender seus lugares como futuros cidadãos, como preceitua a BNCC (Brasil, 2017). Por estas razões, ao adentrar a sala de aula, no caso desta turma, com três alunos com necessidades específicas, constatei na prática que a formação de professores deve ser pensada como um todo, refletindo em ambientes de formação inicial e continuada, unindo a universidade e a escola, investigando com o propósito da criação de práticas pedagógicas que reflitam no devido auxílio a esses alunos.

Ao auxiliar o aluno com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) não-verbal, não pude deixar de pensar no aluno que não foi alfabetizado e na dificuldade enfrentada por cada um deles. Tais situações parecem distantes até o momento em que elas chegam até você. Pensar nos alunos com dificuldades e/ou transtornos de aprendizagem me fez ter mais cuidado em meu agir docente, despertando o alerta em direção a uma formação contínua, na qual tais questões possam ser estudadas para meu futuro profissional. Reflexões como essa



ganham força no momento em que se tornam uma vontade para a mudança, neste sentido, o desejo por uma formação contínua que me guie durante esses momentos, por isso, ao ponderar que minha futura sala de aula terá alunos com necessidades específicas, “o desafio não se resume a agir de forma diferente na próxima vez que uma situação semelhante ocorrer, mas a se transformar – em alguns aspectos – em alguém diferente” (Perrenoud, 2002, p. 40).

A seguir, no excerto 10 do portfólio, escrevi sobre como me senti ao ter que lidar com imprevistos de horário e organização, além de moldar meus sentimentos e pensamentos em relação a tais dificuldades:

### Excerto 10 do Portfólio



No dia 21/05, adianto que, a sensação era de ter começado um desenho e no meio dele, ficando insatisfeita, ter feito grandes riscos em forma de círculo repetidamente. A ideia no planejamento estava maravilhosa. Eu havia sugerido de trabalharmos com quadrinhos, pois seria um bom recurso visual para que eles escrevessem, seguindo a ideia sugerida pela professora Tarsila de que fosse uma atividade de *writing*. [...] depois, nos dividimos em *warm-up*, explicação do conteúdo e aplicação de atividade. Luiza geralmente imprimia as atividades [...] Então, na manhã daquele dia, às oito e alguma coisa, eu estava me aprontando e lembrei que eu não tinha pedido para que Luiza imprimisse a atividade adaptada, que havia ficado sob minha responsabilidade, então, mandei mensagem em nosso grupo. E eis que Luiza pergunta se era para ela imprimir alguma coisa para os alunos, além da atividade adaptada e eu já fiquei pasma. [...] **Resultado: chegamos dez minutos atrasados, pois ela imprimiu as atividades em cima da hora.** Na hora, mesmo irritada, tentei ficar tranquila, porque sabia que não havia mais o que se fazer além de esperar que ela imprimisse as demais atividades. Na ida, Joaquim havia previamente avisado à professora que iríamos nos atrasar. Assim que chegamos, vimos que a professora Tarsila estava conversando com eles, e ela prontamente se dispôs a ajudar em ajustar o *slide*, que mais uma vez, deu bastante trabalho. No entanto, eu era responsável pelo *warm-up* e, então, prontamente já comecei. Perguntei como eles estavam, pedi desculpas pelo atraso, e fui perguntando se eles gostavam de ler gibis, mangás [...] No fim, o *slide* funcionou, a professora Tarsila sempre muito ágil em nos ajudar, e acabei só recapitulando com imagens o que havia acabado de fazer com eles. Então, Luiza explicou para eles do que se tratava os quadrinhos, **Joaquim, que em seguida daria as instruções para a atividade, me pergunta como iríamos dividir a sala para a atividade, pois tinha esquecido**, e eu disse: divide um grupo no meio, uma na esquerda e outro na direita, só juntando as filas. [...] Na hora de aplicar a atividade, eles já estavam bem barulhentos, e **Joaquim para minha surpresa, disse-lhes: agora, teacher Gabriela vai dizer como vocês irão se organizar** e, eu imediatamente disse: *Teacher* Joaquim, pode falar para eles! Nessa hora, **a professora Tarsila nos olhou como se dissesse: vocês lembram o que é para fazer?** A minha reação, diante de todo resultado: chegar atrasada, pensar que foi irresponsabilidade da minha colega, a turma já



muito agitada, e por fim, ficar responsável por uma parte que no papel não era minha, me irritou. **Mas, em seguida, dividi a turma para que pudéssemos começar.** [...]

Ao observar essa situação com mais calma (*Joaquim para minha surpresa, disse-lhes: agora, teacher Gabriela vai dizer como vocês irão se organizar*), como sugere Perrenoud (2002), ao explicar que muitas intervenções requerem uma ação imediata, entendo que eu podia prontamente ter feito a organização, como, no fim das contas, acabou sendo (*Mas, em seguida, dividi a turma para que pudéssemos começar*). E, ao invés de insistir na minha fala, seguindo o planejamento de que quem deveria organizá-los era Joaquim, mesmo que fosse parte de sua regência, deveria apenas ter me contido e conversado com ele após, evitando conflitos, por menor que tenha sido, na frente dos alunos e da professora supervisora (*a professora Tarsila nos olhou como se dissesse: vocês lembram o que é para fazer?*). A aula é composta por mais do que apenas o planejamento no papel, ela é dinâmica, o que resulta em ações que não foram previamente planejadas, mas que precisam de nossas intervenções. Talvez esse resultado também tenha sido uma falha no processo do planejamento de aula, no qual a descrição, os objetivos da aula são estabelecidos (Piletti, 2004), mas que, por algum motivo, acabaram não sendo compreendidos (*Joaquim, que em seguida aplicaria a atividade, me pergunta como iríamos dividir a sala para a atividade, pois tinha esquecido*).

Ainda, como educadores, entendo que não agimos todos da mesma maneira, pelo contrário, as motivações e escolhas de cada educador são diferentes se temos uma crise a solucionar, um problema a resolver, o trabalho em equipe, entre outras questões. Neste sentido, a ação do educador torna-se pragmática, pois depende da análise da situação, bem como da identidade que forma o educador e o que está por trás de suas práticas (Perrenoud, 2002). Sinto que, em meu caso, tenho a necessidade de organizar e separar as coisas, como por exemplo, a minha parte durante a regência, e a parte de meus colegas, para que tudo saia como planejado. Este tipo de situação evidencia a necessidade de entender que a sala de aula é dinâmica e que é preciso não apenas seguir o planejamento, mas lidar com as diferentes situações com soluções igualmente diferentes. A partir daí, tenho a oportunidade de pensar sobre a ação, bem como ter episódios de reflexão (Perrenoud, 2002), ao pensar no que provocou meu desconforto e, conseqüentemente, a minha ação.



Outrossim, a aula não era apenas de Joaquim, uma vez que éramos uma equipe, mas fui pega de surpresa, pois mesmo algo tão simples como a organização (*Joaquim, que em seguida daria as instruções para a atividade*) tinha ficado como responsabilidade dele. Mais tarde, ao conversar com ele, enxerguei como um pedido de ajuda e que, portanto, eu poderia ter sido mais compreensiva, tendo em mente que todos nós estávamos estressados por conta do atraso e a situação (*Resultado: chegamos dez minutos atrasados, pois ela imprimiu as atividades em cima da hora.*). Daí a natureza de que para nos transformarmos em profissionais reflexivos, carregamos não só o desejo de transformação do ambiente escolar, mas de aperfeiçoamento de nossa identidade (Perrenoud, 2002), pois as ações são feitas através de nós e carregam não só as teorias da educação e experiências profissionais, mas nossas características.

No excerto a seguir, continuo a descrever a aula do 21/05, como se deu a aplicação da atividade proposta:

#### Excerto 11 do Portfólio



[...] Sobre o andamento da aula, já com os grupos separados, cada um de nós três ficou responsável por um grupo, e agradeço a professora Tarsila que auxiliou os alunos com dificuldades. Eu pedi para trocar com Luiza, pois o grupo de alunos dela era o mais agitado, e foi uma confusão. Imagina só! Três professores e, nem assim, a atividade saiu como planejada. Havia seis quadrinhos para que eles preenchessem com os comparativos, utilizando um tema que era abordado nas aulas anteriores: os animais. **Durante a atividade, lembro de comentar com Joaquim que teria sido melhor apenas três quadrinhos para a atividade e não seis, e ele concordou, mas não havia como mudar.** E fomos tentando. No meu grupo fizemos até o quarto quadrinho, mas, em meio à confusão, alunos de outro grupo me chamavam, e íamos nos desdobrando para conseguir auxiliar todos eles. Agora, ao passo que leio e escrevo este relato, consigo rir da situação, olhando com mais carinho para todos nós. Mas, naquele momento, eu senti a mesma frustração de tentar o mesmo desenho de novo e de novo, mas nunca conseguir chegar ao traço que eu desejava.

Ademais, mesmo diante do caos que essa aula descrita o excerto 11 representou para mim, pude perceber o quanto o período de observação é valioso, e deveria ser algo contemplado em todos os ES dos cursos de licenciatura, que se centralizam nas regências do Ensino Fundamental e Ensino Médio, tendo em vista que diante da diferença entre os currículos de licenciatura (Oliveira; Foerste, 2023), a ementa dos cursos variam entre si, no entanto, estas contemplam a fase de observação antes da regências, mas, na realidade, alguns alunos não têm a oportunidade



de observar a turma e já começam as regências de imediato. Por isso, apenas depois de conhecer a turma foi possível planejar com mais afinidade as atividades para eles, mesmo que algumas atividades não dessem certo.

No excerto 11, descrevo: *“Durante a atividade, lembro de comentar com Joaquim que teria sido melhor apenas três quadrinhos para a atividade e não seis, e ele concordou, mas não havia como mudar”*; entendo que tal situação poderia ter sido evitada se tivéssemos revisto o plano de aula, pois já estávamos acostumados com o ritmo deles. Neste sentido, também deve haver uma reflexão do educador sobre seu trabalho, pois, ao refletirmos sobre nós mesmos, nos avaliando de forma crítica, agimos com um cuidado maior (Perrenoud, 2002) nas nossas escolhas, como no caso de replicar uma atividade como esta.

Nosso último encontro com os alunos aconteceu na data 28/05/2024, e neste excerto, escrevo sobre os procedimentos da aula e os sentimentos que a experiência do ES II me proporcionou, especialmente porque, ao analisar as aulas que regemos, tinha o sentimento de que não estávamos oferecendo nosso melhor, no entanto, a receptividade dos alunos foi acolhedora, evidenciando que, muitas vezes, como profissionais, nos cobramos demais e não somos capazes de apreciar a simplicidade da interação com os alunos e encarar, - quando possível - a sala de aula como ambiente leve.

### Excerto 12 do Portfólio



A nossa regência, foi, na minha opinião, perfeita. Não perfeita em procedimentos, mas no que ela me transmitiu. A nossa ideia inicial era que fosse mímica, e a professora Anita nos aconselhou em fazer de outra forma, pedindo para que os alunos formassem frases com os comparativos, mas acabamos optando pela mímica, pois mesmo com a capacidade dessa dinâmica gerar uma agitação na sala de aula (com o que estávamos quase nos acostumando), queríamos descontrair e fazê-los brincar um pouco utilizando o conteúdo aprendido, sabendo que esse tipo de dinâmica prende mais a atenção e os diverte. E foi ótimo! Eles estavam mais atentos, e parte disso era porque alguns alunos haviam faltado, mas eles participavam bem, riam, chamavam uns aos outros para participar, e até a professora Tarsila entrou na brincadeira. Foi muito gratificante. Em seguida, distribuimos papéis para que eles escrevessem o que tinham achado das nossas aulas, e eu fui até o aluno que não sabia ler, e pedi para que ele falasse o que tinha achado, que eu escreveria. Ele disse ter gostado de nós e das atividades que levávamos para ele. E eu tentei encorajá-lo, mais uma vez, dizendo que ele aprenderia a escrever e ler em breve. No fim, eu disse que estava grata a eles, e que na oportunidade de



lecionar no fundamental que tive previamente, o 7º ano foi a turma mais difícil, mas que eles, mesmo com os desafios, tinham sido uma experiência satisfatória. Eles foram surpreendentemente amorosos. Nos abraçaram e disseram que iriam me visitar, ri bastante, que a gente não esquecesse deles. E eu só tenho a agradecer. Foi um momento único.

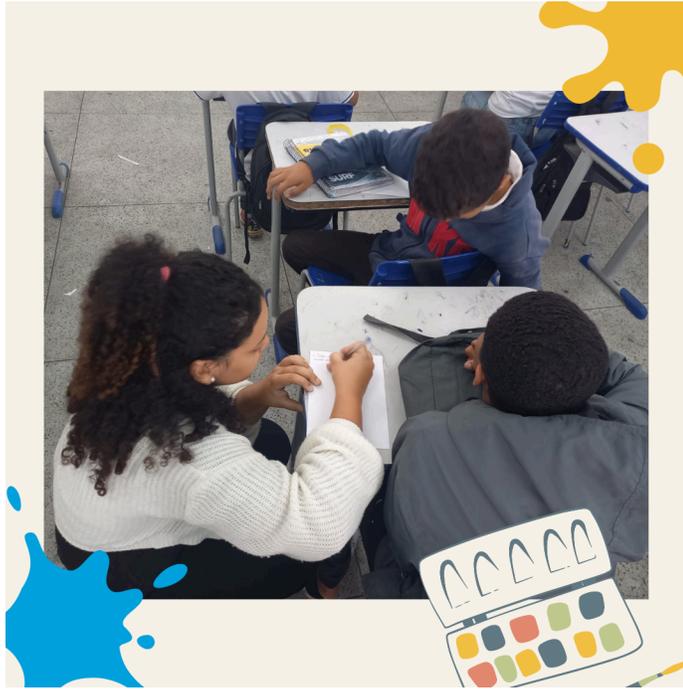
### Imagem 10: As últimas interações



Fonte: Arquivo pessoal (2024)



### Imagem 11: Escrevendo sentimentos



Fonte: Arquivo pessoal (2024)

Conforme descrito no excerto 12, as regências realizadas durante o componente de ES II geraram em mim uma maior convicção de meu agir docente. Comumente ouvimos as reclamações de colegas de trabalho sobre nosso ofício, ou uma lamentação de terceiros quando informamos que somos professores, no entanto, existe boniteza no educar (Freire, 1996). Mas, a educação não é apenas uma mera formalidade, mesmo que negligenciada pelo sistema e seu processo histórico, o qual busca favorecer uma classe específica (Oliveira; Foerste, 2023), a educação é transformadora, nos permite sair de lugares que pensávamos ser estáticos, e começamos a nos validar e também validar os nossos alunos através dela. E esse processo só é feito se enxergarmos no aluno o nosso propósito, na perspectiva de uma educação é dialógica, inclusiva, que exige troca de conhecimentos e reflexões contínuas e não a transmissão de conhecimento, uma vez que ela exige intencionalidade, estrutura e afetividade (Freire, 1996).

Dessa forma, como graduanda do curso de Letras Inglês e aluna do componente curricular ES II, tive a oportunidade de discutir a prática docente em sala e não somente discuti-la, mas refletir sobre ela enquanto realizava as regências, tomando consciência sobre ações que haviam ocorrido anteriormente, mas que não haviam gerado um despertar para investigação de tais práticas. Para melhor expressar essas reflexões, além de relatar a experiência das aulas, do



planejamento, das sessões de *feedback* com a professora formadora, fomos avaliados com base em um portfólio, que possibilitou a facilidade na escrita quando as reflexões também traziam à tona os sentimentos. Essa prática, se alinha com o pensamento expresso por Pimenta e Lima (2010, p. 55) em que as realidades de cada professor em formação são meios para “possibilitar aos futuros professores as condições e os saberes necessários para sua atuação profissional”.

Dessa forma, por meio das reflexões apresentadas até aqui, acredito ter cumprido o objetivo específico I deste trabalho (identificar os principais temas abordados por mim em meu portfólio sobre as experiências docentes vivenciadas no ES II), ao elencar como temas centrais do meu relato: a tomada de consciência sobre cenários educacionais desafiadores, como a inclusão de alunos com dificuldades e/ou transtornos de aprendizagem; a importância da observação no processo de planejamento; as decisões refletidas que guiam a *práxis* docente; e o impacto dessas ações para a minha formação e futuro como professora de LI da EB.

A seguir, discorro sobre as sessões de *feedback* realizadas durante o ES II e sobre minhas reflexões finais sobre o estágio em campo.

#### **5.4 As sessões de *feedback* (A Contemplação)**

A contemplação ocorre em vários meios artísticos. Na música, nos filmes, e nas pinturas. É o momento em que o pintor sabe que sua obra é avaliada e observada por outros, e o valor dessa contemplação é ainda maior quando quem observa é um pintor mais experiente que tem o que acrescentar, elogiar e corrigir. Eu ansiava pelas sessões de *feedback*, pois gostava de saber, de alguma forma, o que a professora Tarsila poderia ter dito de nossas práticas, e o que a professora Anita tinha para nos ajudar em nossos planos de aulas e observações sobre nossa didática.

O tipo de procedimento adotado pela professora Anita através das sessões de *feedback* evidencia o cuidado necessário, que, por vezes, é negligenciado no componente curricular de ES, de ampliar a análise dos contextos em que nos inserimos através do estágio, e elaborar nossa postura docente a partir das ações que ali desenvolvemos (Pimenta; Lima, 2010).

Foi através desses momentos que pude entender melhor o resultado das frustrações diante de alguns momentos das regências e tomá-los como experiência, não internalizando-os, apenas como experiências negativas, mas como formas que me preparam para o campo da atuação docente.



Assim, os momentos de *feedback* ocorreram em grupo e individualmente. Em grupo, eu, mais uma vez, senti que falava bastante ou, pelos menos, mais que meus colegas. Falar durante essas sessões era o momento de expressar o que não dizíamos uns aos outros. Também era um momento de saber as inseguranças de meus colegas, pois naquele momento eles se sentiam livres para desabafar. Luiza, por exemplo, confessou achar que a falta de atenção dos alunos seria culpa dela, ou Joaquim dizer que não nos entendemos em uma das regências. Era um momento de conversas, por vezes tranquilas, por vezes confrontantes, mas ainda assim, necessárias, tendo em vista que é na prática docente, por meio das ações e reflexões que o professor se constitui como tal. Entendi que refletimos sobre nossa prática não apenas ao sair da sala de aula, mas ao ter experiências com outros profissionais (Perrenoud, 2002), levando em conta essas reflexões durante o processo de planejamento de aula.

Nas sessões individuais me sentia muito feliz em saber que minha experiência anterior com a docência me ajudava na aula, e que era possível ver isso na forma em que eu ensinava. Além disso, a professora Anita teve a iniciativa de criar grupos no *Whatsapp* para facilitar as trocas com a professora Tarsila e isso foi de grande valia. Algo simples, mas que nos aproximava e tornava possível a comunicação com ambas as professoras: que eram sempre solícitas e cuidadosas em seu agir docente.

Por fim, creio que a devolutiva, tanto da professora Anita quanto da professora Tarsila foram importantes para nossas visões como educadores e durante o processo do ES II. Não seria possível realizar um trabalho sem que fôssemos ajudados e aconselhados da forma que fomos. Por muitas vezes, temos a inclinação para achar que o que fazemos não é bom, não surte efeito, que nunca seremos um educador como A ou B, mas a verdade é que, muitas vezes, não somos bons juízes de nós mesmos e nos cobramos muito, custando a achar uma qualidade. Por isso, é necessário que alguém, nessa rede de apoio, nos diga que somos capazes, que é possível, e o momento de *feedback* despertou essas cores em mim.

### **5.5 Minhas reflexões (O segundo autorretrato)**

O que constitui um bom professor? Bem, uma das respostas oferecidas anteriormente é de que o planejamento pode fazer parte da conduta de um bom profissional, que mesmo que não seja a resposta concreta para a pergunta, acaba fazendo parte do processo. No entanto, o planejamento sozinho não é capaz de transformar o educador em um agente de mudança, que concebe a sala de



aula como um lugar de (trans)formação (Freire, 1996). Para compreender as ações que movem os educadores atualmente, é necessário observar que ao longo da história da educação no Brasil, as dificuldades enfrentadas pela população à margem da sociedade para ter acesso à esta foi um processo árduo, bem como o desenvolvimento dos cursos de licenciatura em si, que caminham para sair de um modelo de educação neoliberal e busca se comprometer com a valorização da cultura popular, contribuindo para a formação do sujeito histórico e autônomo capaz de romper com os problemas de seu tempo (Freire, 1987 *apud* Oliveira; Foerste, 2023).

Nesta perspectiva, o componente de ES nos permite explorar a sala de aula com mais cuidado, evitando equívocos da prática pedagógica tradicionalista, procurando-se manter como profissionais que pesquisam e entendem o contexto no qual estão inseridos. Dessa forma, o ES, a fim de ser um componente efetivo, preocupa-se em unir a teoria à prática, distanciando-se da visão dicotômica que é adotada diante de ambas, tendo em mente que a teoria é essencial para entender o que compõe a prática e como ela torna-se eficaz (Pimenta; Lima, 2010).

Partindo desse pressuposto, entendo que o ES “abriu espaço para um início de compreensão do estágio como uma investigação das práticas pedagógicas nas instituições educativas” (Pimenta; Lima, 2010, p. 47), sendo possível avaliar as práticas não só à luz da teoria, mas refletir sobre as ações que regem a sala de aula, e as ações correspondentes dos educadores.

Nesse termo, o educador passa a ser um profissional reflexivo, capaz de entender o caráter social e histórico de sua profissão, como aponta Perrenoud (2002), sendo capaz de analisar com cautela as situações, sejam elas no calor do momento ou distantes dele, o processo de reflexão deve ser presente na vida do educador, pois toda sua *práxis* mantém relação direta com tomadas de decisões. Tais ações podem ser fruto de uma resposta automática, mas ainda sim, fazem parte de um conjunto de comportamentos que seguem um esquema previamente estabelecido. No entanto, é necessário reconhecer os momentos de ressignificação, nos quais é preciso remodelar a *práxis*, repensar as estratégias, refletir continuamente sobre os saberes (Perrenoud, 2002).

Nesse sentido, pude pensar que recompensaria meus antigos alunos quando fui, em minha opinião, uma professora mediana. Ao lembrar do contato com o livro didático, eu pensava: “como vou fazê-los aprender? Esse livro inteiro é em inglês e eles não sabem o idioma.” Se eu tivesse tido trocas com professoras como Tarsila, minha prática poderia ter sido diferente, e foi com essa postura que, então, me dediquei a dar aula para o 7º deste ES. Afinal, mesmo que erros



ocorresse, a reflexão sobre nossas ações nos faz entender que é necessário abrir mão de alguns saberes técnicos para que sejamos profissionais capazes de reajustar as práticas de maneira contínua e consciente (Perrenoud, 2002).

Para mim, observar outros professores é uma tarefa valiosa, mesmo levando em consideração que nem toda experiência ao observar outro educador será positiva. Mas, observar as aulas da professora Tarsila, e durante as aulas de ES na universidade com as teorias apresentadas pela professora Anita, me fizeram voltar no tempo, e lembrar de professores que estiveram comigo ao longo dos anos, professores que olharam para mim além da sala de aula, professores que hoje vejo como fonte de inspiração e um dos meus desejos seria reencontrá-los e agradecer-lhes.

Diante desse desejo, enxergo com valia a prática humanizada de professores, que desejam ensinar com sensibilidade e afetividade (Freire, 1996), que acabam colhendo frutos aos poucos, muitas vezes, apenas quando reencontram seus alunos após adultos, agradecendo-lhes por uma simples prática que permaneceu na mente deles por tempos.

Conforme já foi mencionado ao longo deste trabalho, sabemos que o ES é caracterizado como um momento para “pôr em prática a teoria”, mas, durante a trajetória, entendemos que essas duas não devem andar de maneira separada, pois o nosso agir precisa ser guiado através dessas teorias, além da necessidade de repensar sobre essas práticas e como podem ser úteis no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e como tudo isso representa uma parte importante no processo de FI.

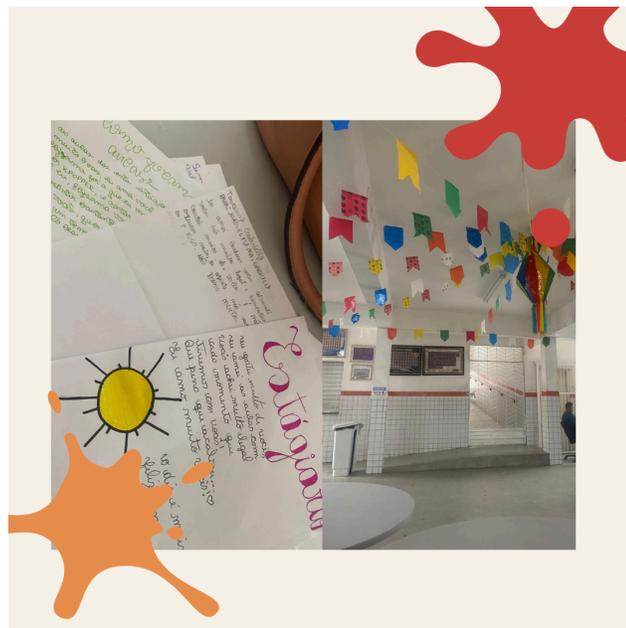
Mesmo com experiências prévias na educação, o meu autorretrato tornou-se uma pintura em conjunto, que me possibilitou cumprir ao objetivo específico II deste estudo (verificar exemplos de momentos de tomada de consciência e autorreflexão sobre a identidade docente revelados no portfólio), ao me enxergar como educadora à medida que conheço outros educadores; ao refletir à medida que entendo que a prática dos meus professores também são reflexivas, como uma aprendizagem em grupo, que nos permite partilhar experiências e construir coletivamente nossa postura reflexiva. Diante do exposto, pude, então, entender que os momentos de tomada de consciência e autorreflexão sobre a prática docente aconteceram por meio das partilhas e leituras recomendadas durante o ES II pela professora Anita, gerando em mim uma inquietação em relação às minhas práticas durante as regências e o resultado das



mesmas, ao observar, conversar e ouvir a professora Tarsila, e ao agir em parceria com Joaquim, Luíza a cada nova escolha e decisão antes, durante e depois das aulas.

Posso constatar ainda que, ao escrever a experiência vivenciada por meio do portfólio, foi possível enxergar-me como uma educadora que também precisa lidar com o misto de sentimentos e tomadas de decisões na sala de aula, afastando-me da ideia de que o professor deve apenas ser conteudista, mas sim, um profissional que busca humanizar a sua prática (Freire, 1996) e aproximar-se de seus alunos, lembrando a importância do currículo, sem deixar de valorizar a vivência da sala de aula.

### Imagem 12: Um até logo...



Fonte: Arquivo pessoal (2024)

Em seguida, apresento as considerações e retoques (quase) finais dessa jornada que, na verdade, está apenas começando.



## 6 CONSIDERAÇÕES E RETOQUES FINAIS

Após as experiências docentes construídas através do componente de ES II do curso de Letras Inglês, que tem como área de atuação o Ensino Fundamental II, o presente relato teve como objetivo geral analisar o percurso do meu processo reflexivo como professora de inglês em FI sobre minhas experiências através da escrita de um portfólio.

Dentre os principais resultados obtidos, constatei que a escrita feita por meio do portfólio permitiu os detalhamentos dos acontecimentos do ES II de uma maneira integral, oferecendo não só a descrição mecânica do que foi elaborado nas regências, mas os sentimentos e pensamentos que fizeram parte deste processo, validando as emoções que levam à tomada de decisão e à ação em sala de aula. Alinhado ao que é dito por Alvarenga e Araújo (2006), ao mencionarem que a escrita do portfólio estimula a criatividade e o encorajamento para reflexão das práticas, competências adquiridas e desafios enfrentados. Ao distanciar-me de uma escrita mais técnica, como é o caso dos relatórios que comumente são utilizados durante o componente curricular do ES, foi possível revisitar a experiência do ES de maneira mais natural e humanizada, dando espaço a uma reflexão sobre os saberes prévios e adquiridos por meio da prática docente. Ainda, o portfólio também foi redigido de forma temática, assim, ao associar a escrita com interesses pessoais, foi possível escrever de maneira dinâmica, facilitando o processo e permitindo a leveza, sem perder de vista o seu caráter avaliativo.

A fim de cumprir o objetivo específico I (identificar os principais temas abordados por mim em meu portfólio sobre as experiências docentes vivenciadas no ES II), refleti sobre como se dá o processo de formação docente inicial durante o ES II com a tomada de consciência sobre cenários educacionais desafiadores, como a inclusão de alunos com dificuldades e/ou transtornos de aprendizagem; contemplei a importância da observação no processo de planejamento; problematizei as decisões refletidas que guiam a *práxis* docente, bem como e o impacto dessas ações para a minha formação e futuro como professora de LI da EB.

Ao fazê-lo, entendo que os componentes de ES, quando trabalhados como pesquisa e de forma crítica (conforme quarto modelo descrito por Pimenta e Lima - 2010), geram ganhos para os professores em FI e também para os professores em formação continuada, pois é um momento oportuno para a discussão das teorias da educação, quebras de paradigmas que dizem respeito à própria formação, como a de separar teoria e prática, e não se familiarizar com o contexto e ambiente escolar no qual os alunos estão inseridos. Através dessa experiência, foi possível



entender que professores são seres integrais, levados por suas emoções e motivações, que, por vezes, são silenciadas durante o processo de formação e levadas para a EB. Consequentemente, ao entender as vontades que guiam o educador, é possível entender a sua *práxis* e tudo que envolve o seu ensinar e sua ampla visão ao se relacionar com alunos com bagagem de vivências diversificadas.

No que diz respeito ao objetivo II (verificar exemplos de momentos de tomada de consciência e autorreflexão sobre a identidade docente revelados no portfólio), pude constatar passei a me enxergar como educadora ao conhecer outros educadores, ao entender que a prática dos meus professores também são reflexivas, e que as partilhas realizadas pelas professoras Anita, Tarsila, bem como pelos meus colegas de estágio, Joaquim e Luíza, me levaram a alcançar tais momentos de tomada de consciência e autorreflexão.

Por meio da escrita do portfólio, foi possível lhe atribuir um tom de análise diante das situações vivenciadas, focando em teóricos da educação que alimentaram o processo de elaboração de planejamento de aula e, conseqüentemente, as regências, evidenciando a necessidade de não separar a prática da teoria e torná-las ações que caminham lado a lado, gerando, assim, a reflexão sobre as práticas empreendidas durante as regências.

Ainda, ao refletir sobre as práticas, foi possível analisar o sistema educacional brasileiro e perceber o quanto o contexto histórico, social e cultural influencia diretamente o modelo de ensino que vivenciamos. No entanto, ao ampliarmos a nossa compreensão sobre a educação e suas possibilidades à luz dos teóricos mencionados neste trabalho, entendemos que a educação é mais que ensino de conteúdo, mas constitui de fato uma maneira concreta de intervenção consciente e crítica no mundo.

O cenário descrito neste trabalho demonstrou como essas ações realizadas em sala de aula podem despertar sentimentos e inquietações, levando à prática reflexiva, fazendo com que surja a necessidade de ponderar sobre nossa *práxis*, questionando-nos sobre ações que nos guiam como educadores (Perrenoud, 2002). Neste sentido, entendo que o ES possui um papel fundamental no processo de FI, atingindo também os professores da EB por meio de uma formação continuada não-formal, que acontece nas interações com os estagiários. Para o professor em FI, o ES representa a exploração do ambiente de trabalho futuro, abrindo espaço para uma reflexão não apenas sobre a nossa prática, mas sobre nós mesmos enquanto pessoas e educadores (Silva; Vásquez e Barros, 2011).



Outrossim, acredito que, ao longo deste trabalho, foi possível apresentar algumas contribuições práticas quanto ao processo de FI de professores. Referentes a estas, é possível destacar a escrita do portfólio como modelo avaliativo pertinente durante o ES, beneficiando o professor em FI ao expressar não apenas sua prática, mas também seus sentimentos por meio das descrições de seus pensamentos, bem como as imagens para ilustração dos momentos vivenciados durante as regências.

Além disso, o trabalho demonstrou que a prática reflexiva é uma ferramenta indispensável para o educador, pois é esta que aperfeiçoa o trabalho em sala de aula e torna a sua formação contínua, algo que, mesmo como professora em FI com experiências prévias em sala de aula, entendo que não seria possível sem a experiência de cursar o componente curricular de ES II com os *insights* desenvolvidos através das discussões guiadas pela professora Anita e a contribuição de meus colegas. Isso tudo evidencia, no meu entendimento, que a postura reflexiva esperada do docente se constrói não só por meio de práticas implementadas em sala de aula, mas, principalmente, pelo exercício contínuo de pensar, repensar e agir, especialmente, a partir das partilhas feitas com os pares.

Ainda, como contribuição social, os resultados deste relato destacam a relevância de investigarmos sobre práticas docentes reflexivas, uma vez que é por meio dessa postura que os alunos passam a ser compreendidos em sua totalidade, o que contribui significativamente para a formação dos futuros profissionais da sociedade.

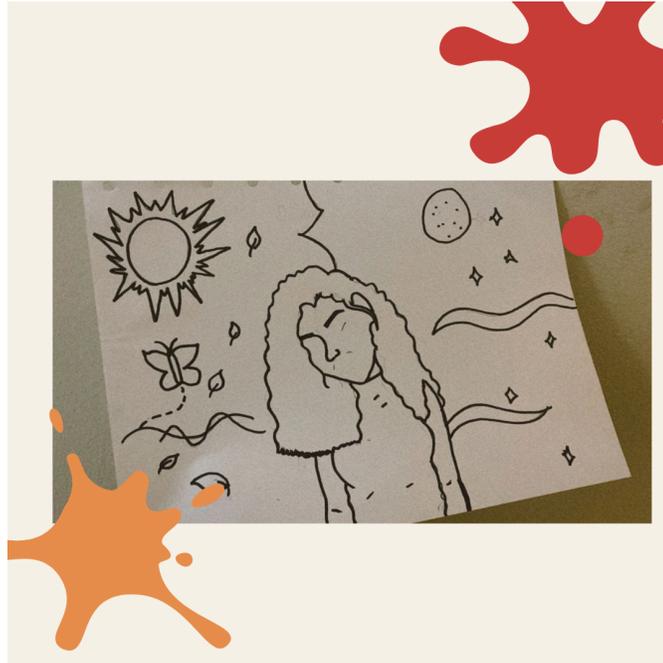
No que tange às limitações desta pesquisa, destaco que não foi possível conversar com a professora Tarsila sobre a sua percepção em relação a sua *práxis*, e se ela tinha consciência da forma significativa que conseguia passar o conteúdo para seus alunos. Tampouco foi possível conversar com os alunos sobre a relação deles com a professora e como eles se sentiam durante as aulas. Posto isso, em relação aos futuros trabalhos sobre o tema, entendo ser relevante que haja um espaço reservado para este momento, no qual a devolutiva não seja apenas sobre o trabalho que é feito pelos estagiários, mas a percepção da postura docente que é adotada pelo professor supervisor, bem como sobre a experiência dos alunos em relação ao seus professores.

Por fim, entendo que as contribuições feitas de forma direta ou indireta pelos meus pares, pela professora Anita e pela professora Tarsila guiaram as minhas ações e refletem no conceito de um educador reflexivo e humanizado que levo em conta ao me guiar durante minha *práxis*, tendo



em mente que é um processo contínuo, com traços fora da curva, inacabado, com cores a serem pintadas em um desenho que está em constante aperfeiçoamento.

**Imagem 13: A professora pesquisadora: novas cores virão**



Fonte: Arquivo pessoal (2024)



## REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, Georfravia Montoza; ARAUJO, Zilda Rossi. Portfólio: conceitos básicos e indicações para utilização. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, 2006, p. 137 - 148.
- BARROS, José Deomar de Souza; SILVA, Maria de Fátima Pereira da; VÁSQUEZ, Silvestre Fernández. A PRÁTICA DOCENTE MEDIADA PELO ESTÁGIO SUPERVISIONADO. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 510–520, 2011.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm) Acesso em: 31 out. 2024.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10/10/2024.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Ed. Atlas, 2002.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MOTTA, Vaima Regina Alves. Gênero Portfólio: um instrumento para o ensino-aprendizagem na formação inicial de professores de língua materna. In: Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, V., **Anais**: Caxias do Sul, 2009.
- OLIVEIRA, Josiléia Curty de; FOERSTE, Erineu. A formação de professores do campo na perspectiva decolonial: epistemologia e práxis educativa intercultural. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, Edição Especial, 2023, p. 142–163.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. 2008, ISSN: 1676-0786. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339829603001> Acesso em: 28 nov. 2024.
- PERRENOUD, Philippe. Da reflexão na essência da ação a uma prática reflexiva. In: PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. São Paulo: Artmed, 2002, p. 29-45.
- PILETTI, Claudino. Planejamento de Ensino. In: PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. 23ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2004, p. 60-79.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 5ª Edição. São Paulo: Cortez Editora, 2010.



## APÊNDICE - Meu Portfólio de ES II

[https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-1vRT6KB-FuPjr5z5KwTV99Yjaj6TdrkICes4-55FsOvHcGNxQii550iQRJy1oFhC1SofYe0SDq8jl2vZ/pub?urp=gmail\\_link](https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-1vRT6KB-FuPjr5z5KwTV99Yjaj6TdrkICes4-55FsOvHcGNxQii550iQRJy1oFhC1SofYe0SDq8jl2vZ/pub?urp=gmail_link)