



**UEPB**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**

**CAMPUS I**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC**

**DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES - DLA**

**CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS LÍNGUA INGLESA**

**EMILLY FERNANDA DA SILVA SANTOS**

**TENSÕES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM CAMINHO PARA REFLEXÃO E  
CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA NA FORMAÇÃO INICIAL**

**CAMPINA GRANDE**

**2021**

**EMILLY FERNANDA DA SILVA SANTOS**

**TENSÕES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM CAMINHO PARA REFLEXÃO E  
CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA NA FORMAÇÃO INICIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado ao Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em Letras Língua Inglesa.

**Área de concentração:** Formação de Professores

**Orientadora:** Prof. Ma. Dione Barbosa Dantas

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

S237t Santos, Emilly Fernanda da Silva.

Tensões no estágio supervisionado [manuscrito] : um caminho para reflexão e construção identitária na formação inicial / Emilly Fernanda da Silva Santos. - 2021.

27 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação , 2021.

"Orientação: Prof. Ms. Dione Barbosa Dantas , Departamento de Letras e Artes - CEDUC."

1. Estágio supervisionado. 2. Formação docente. 3. Construção identitária. I. Título

21. ed. CDD 371.225

**EMILLY FERNANDA DA SILVA SANTOS**

**TENSÕES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM CAMINHO PARA REFLEXÃO E  
CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA NA FORMAÇÃO INICIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado ao Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em Letras Língua Inglesa.

**Área de concentração:** Formação de Professores

Aprovada em 17 de fevereiro de 2021

Nota: 8,0

**BANCA EXAMINADORA**

*Dione Barbosa Dantas*

---

Profa. Ma. Dione Barbosa Dantas (Orientador)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

*Karyne Soares Duarte Silveira*

---

Profa. Dra. Karyne Soares Duarte Silveira  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

*Celso José Lima Junior*

---

Prof. Me. Celso José Lima Junior  
Programa de Pós-Graduação em Inglês (PPGI)  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>05</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>07</b>
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>13</b>
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>	<b>15</b>
<b>5 CONCLUSÃO.....</b>	<b>19</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>20</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>22</b>

## TENSÕES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM CAMINHO PARA REFLEXÃO E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA NA FORMAÇÃO INICIAL

Emilly Fernanda da Silva Santos

### RESUMO

O Estágio Supervisionado é considerado um momento importante do curso de licenciatura de Letras no qual “o aprendiz de professor conhecerá a situação de trabalho com a qual se defrontará no futuro e no qual mostrará suas competências” (BUENO, 2007). Contudo, ainda há concepções sobre o estágio e a forma como ele é visto dentro da graduação não só pelos graduandos, mas também pelas escolas e seus funcionários. Com esse intuito, este artigo tem como objetivo analisar o impacto do Estágio Supervisionado na construção identitária de uma professora de inglês em formação inicial. Para isso, serão explorados o contexto da formação docente, as ideias de Estágio Supervisionado e suas concepções e as implicações da construção identitária da professora em formação inicial, discutidas pelos seguintes autores: Pimenta e Lima (2004), Pimenta e Lima (2005/2006), Romanowski (2007), Bueno (2007) e Jordão e Bühler (2013).

**Palavras-chave:** Formação docente. Estágio. Construção identitária.

### ABSTRACT

The Supervised Internship is an important moment of the Modern Languages degree course in which “the teacher apprentice will be able to know the workplace s/he will face in the future and which will show his/her competences” (Bueno, 2007). However, there are still conceptions about the internship and the way it is seen within the graduation, not only by the students, but also by the schools and their employees. To this end, this article aims to report the experience of an undergraduate student of Modern Languages (Major English) at UEPB and show how the experience acquired in the Supervised Internship was beneficial for the identity construction of the teacher in initial training. For this, it will be explored the context of teacher education, the ideas of Supervised Internship and their conceptions and the implications of the identity construction of the teacher in initial training, which it is discussed by the following authors: Pimenta e Lima (2004), Pimenta e Lima (2005/2006), Romanowski (2007), Bueno (2007) e Jordão e Bühler (2013).

**Keywords:** Teacher education. Internship. Identity construction.

## 1 INTRODUÇÃO

Quando falamos da profissão de professor, há diversas opiniões em relação ao ensino e ao aprendizado dos alunos. A educação passou por várias mudanças até chegar ao momento em que a formação de professores passou a ser um pouco mais valorizada. De início, professores eram escolhidos por seu prestígio social. Então, a partir desse pressuposto, concluímos que existia a ideia de que qualquer um poderia exercer a profissão desde que dominasse os conteúdos que seriam ensinados na escola e possuíssem alguma importância na sociedade. De acordo com Bueno (2007, p.11), isso aconteceu devido:

“ao tipo de economia desenvolvida no Brasil, que era atrelada à agricultura e não necessitava de mão de obra qualificada. Dessa forma, não havia interesses econômicos que suscitassem a formação de professores em uma escola especializada para isso”.

Foi só com a Lei Orgânica de Ensino Normal em 1946 que foram estabelecidas novas modalidades de exercício para a profissão de professor, surgindo cursos de formação inicial para aqueles que realmente desejavam exercer o magistério. No entanto, ainda nos dias de hoje, há uma grande desvalorização em relação à profissão de professor. Tal desvalorização é vista quando cursos de licenciatura não são escolhidos como primeira opção pelos candidatos às vagas nas instituições de ensino superior e sim como algo para “passar o tempo” enquanto o curso almejado não é alcançado. Outro exemplo é quando pessoas escolhem os cursos de licenciatura em línguas porque veem a oportunidade de estudar e aprender um idioma estrangeiro, quando na verdade, o curso em si tem o objetivo completamente diferente, que é o de formar professores para eles atuarem de forma apropriada levando todos os aspectos teóricos e práticos do curso. Tal fato é um dos motivos que causam inúmeras desistências no decorrer da graduação.

Se faz necessário então que o graduando entenda os objetivos de estudar em um curso de licenciatura, cuja o propósito é formar professores para que eles atuem em sala de aula de maneira apropriada, levando todos os aspectos teóricos e práticos estudados no decorrer do curso. Contudo, compreender o objetivo do curso e estudar teóricos não é o suficiente, pois precisamos pôr em prática tudo o que foi estudado e, a partir da nossa própria prática, adquirir experiência em uma sala de aula em contextos reais de ensino. Para isso, os cursos oferecem o Estágio Supervisionado (doravante ES), cuja finalidade, de acordo com Gonçalves e Pimenta (1990), é a de propiciar ao professor em formação inicial uma aproximação com a realidade na qual atuará. Assim, o futuro professor poderá entrar em contato com o seu meio de trabalho e avaliar se as teorias estudadas se aplicam ou não em sua experiência.

Apesar de ser de suma importância, o momento do estágio pode apresentar algumas tensões para os estagiários, pois, por acontecer em um curto espaço de tempo, muitas vezes o que foi planejado pode ser interrompido por algum evento escolar, feriados ou qualquer outro evento que não estava previsto durante o planejamento das aulas. Isso pode ser frustrante, mas ao mesmo tempo pode ser importante, pois esse momento no qual o futuro professor se vê diante de problemas, possibilita a busca por soluções para que o seu planejamento não seja prejudicado, assim como o aprendizado dos alunos. Esse fator também contribui para a construção da identidade desse professor aluno, pois é bastante comum se pensar

na profissão de professor como apenas um transmissor de conhecimentos, quando, na verdade deveria existir uma troca de saberes entre professores e alunos e, para isso, se faz necessário que o estagiário em formação inicial entenda a importância do compartilhamento de ideias, saberes e culturas dentro da sala de aula.

Levando em consideração as ideias até aqui apresentadas, este artigo tem como objetivo relatar a experiência de uma graduanda de Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e analisar o impacto da experiência de ensino na construção identitária da estagiária, pois “a movimentação entre uma identidade e outra permite o estabelecimento de novas formas de ser e entender a si e aos outros (futuros alunos)” (JORDÃO E BÜHRER, 2013, p. 667).

Sabemos que o ES é uma parte importante dos cursos de graduação, especificamente do curso de licenciatura de Letras Inglês. Porém, o caminho para se tornar professor é árduo e, para que o aluno em formação inicial consiga exercer a sua profissão com excelência, se faz necessário entender e obter respostas para as seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Qual a importância da formação docente e do ES no curso de Letras Inglês?
- b) Quais são as concepções existentes sobre o ES?
- c) Por que fazer estágio se já exerce o magistério?
- d) De que forma o ES pode ser benéfico para a construção identitária de um professor em formação inicial?

Deste modo, propomos como objetivos específicos:

- e) Descrever a experiência do estágio de regência no EF;
- f) Descrever a experiência de estágio de regência no EM; e
- g) Analisar quais as concepções de estágio vivenciadas nas duas experiências descritas.

Sendo assim, de modo geral, objetivamos trazer a experiência de uma graduanda de Letras Inglês durante o ES na UEPB em turmas de Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM) em duas escolas públicas. O objeto de estudo vai ser a experiência advinda de uma professora em formação inicial e os fatores resultantes das tensões geradas na regência que impactaram a construção identitária da futura educadora, narrados através de relatos de experiência e diários reflexivos.

Neste sentido, percebe-se então que:

o Estágio Supervisionado em Língua Inglesa se apresenta para nós como uma arena de conflitos, o que não quer dizer que esses conflitos façam deste momento da formação do professor um local de tristezas e perdas; pelo contrário, se percebidos como elementos construtivos, repletos de novas possibilidades de sentidos de si e dos outros, caracterizam-se primeiramente como espaços de crescimento pessoal e de construção profissional. (Jordão e Bühler, 2013, p. 679-680)

Deste modo, o seguinte artigo foi organizado em quatro seções, sendo elas: a fundamentação teórica, a metodologia, os resultados e discussões e, por fim, a conclusão. Para isso, a contribuição teórica será apresentada seguida pela metodologia utilizada nesta pesquisa. Por fim, os resultados e discussões e a conclusão obtidas com este estudo de caso serão exploradas.

Como fundamentação teórica para desenvolver este relato de experiência, serão explorados o contexto da formação docente, as concepções de ES e as implicações da construção identitária da professora em formação inicial, à luz das reflexões dos seguintes autores: Pimenta e Lima (2004), Pimenta e Lima (2005/2006), Romanoski (2007), Bueno (2007) e Jordão e Bühner (2013), entre outros que discutem e refletem sobre o papel do professor em formação inicial, suas convicções, expectativas e decepções diante das tensões enfrentadas durante o ES.

Deste modo, o seguinte artigo foi organizado em quatro seções, sendo elas: a fundamentação teórica, a metodologia, os resultados e discussões e, por fim, a conclusão. Para isso, a contribuição teórica será apresentada seguida pela metodologia utilizada nesta pesquisa. Por fim, os resultados e discussões e a conclusão obtidas com este estudo de caso serão exploradas.

Como fundamentação teórica para desenvolver este relato de experiência, serão explorados o contexto da formação docente, as concepções de ES e as implicações da construção identitária da professora em formação inicial, à luz das reflexões dos seguintes autores: Pimenta e Lima (2004), Pimenta e Lima (2005/2006), Romanoski (2007), Bueno (2007) e Jordão e Bühner (2013), entre outros que discutem e refletem sobre o papel do professor em formação inicial, suas convicções, expectativas e decepções diante das tensões enfrentadas durante o ES.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Vivemos em uma sociedade na qual a educação é primordial para o ser humano, pois é com ela que conseguimos melhores oportunidades ao nos inserirmos no mercado de trabalho, além de aprendermos sobre diversas culturas, línguas e afins para melhor interagirmos com o mundo e adquirirmos novas experiências. O professor é um dos responsáveis por partilhar esses saberes, como uma forma de demonstrar/guiar os alunos para enfrentar diversas situações do cotidiano, sejam elas de caráter político, econômico ou social. Por ser uma profissão de suma importância para o ser humano, se faz necessário que aqueles que desejam atuar no cargo de professor, possuam uma formação, em um curso de licenciatura, na qual eles serão capacitados para executar a tarefa que lhe é designada. Nesse sentido, a formação docente é importante, pois os graduandos são guiados por professores formadores e fazem seu percurso como futuros docentes de uma instituição.

De acordo com Romanowski (2007), há vários estudos sobre a formação de professores sendo realizados, principalmente os que se referem à década de 1990. A autora discorre que o número de pesquisas relacionadas ao tema cresceu gradativamente até o ano de 2006 e isso demonstra o crescimento da importância da formação docente, o que não era levado em consideração nas décadas anteriores. Isso aconteceu, porque mesmo havendo preocupação com a seleção de professores, o foco na atividade e formação docente é recente e ainda passa por mudanças de concepções conforme a sociedade e os valores se modificam.

Romanowski (2007) contextualiza a história da formação de professores no Brasil ao relatar que em 1835 foi criada a primeira Escola Normal em algumas províncias do Brasil, porém, nem todas as escolas passaram a funcionar a partir do ano de fundação e, além disso, os professores eram contratados mais pelo seu prestígio social e político do que pela sua formação. Os cursos ofertados possuíam um currículo centrado no conteúdo da escola primária, tinha duração de dois anos e eram ministrados por um ou dois professores para todas as disciplinas propostas. Como nessa época a formação de professores não era considerada essencial para

exercer a profissão, houve pouca procura por esses cursos, o que resultou na escolha por concursos para educadores que não tinham formação regular e a contínua nomeação de nomes de prestígio para exercer o cargo. Segundo Bueno (2007, p. 11), isso acontecia por que a economia desenvolvida no Brasil era atrelada à agricultura e, dessa forma, não havia interesses econômicos que suscitasse a formação de professores em uma escola especializada para isso. Esses novos professores nomeados pelo prestígio e concursos, passavam um tempo com profissionais experientes, até que pudessem iniciar seu ofício. Podemos dizer, então, que a profissão era guiada pela reprodução da prática o que gerava aulas rotineiras e predeterminadas, fragmentadas e descontextualizadas.

Seguindo a ideia de Romanowski, pode-se dizer que essa foi a primeira demonstração de aulas tradicionais nos quais a profissão de professor era exercida por pessoas que não eram formadas e eram nomeadas consideradas capacitadas somente por terem certa importância nas províncias. No entanto, como forma de melhorar a educação, foi implementada a Lei Orgânica de Ensino Normal em 1946, na qual foram estabelecidas novas modalidades de exercício para a profissão de professor. Entre eles, o curso que concedia os títulos de “Professores Regentes” do ensino primário com duração de quatro anos e o segundo era oferecido o título de “Professor Primário”, sendo ministrado em Escolas Normais ou Institutos de Educação com duração de dois anos. Contudo, as aulas eram carentes de atividades práticas e não davam aos novos educadores um aspecto real do que é ser professor.

Furtado (2015) afirma que a formação docente é um processo permanente dos saberes necessários à atividade docente, realizado ao longo da vida profissional, com o objetivo de assegurar uma atividade docente efetiva e com práticas que signifiquem mudanças e aprendizagens significativas. Dessa forma, nos dias de hoje, mesmo com o crescimento da importância em relação à formação de professores, as atividades de capacitação docente apresentam uma baixa eficácia, pois são desvinculadas da prática. Geralmente, antes de entrarmos na realidade de um curso de licenciatura, acreditamos que é fácil exercer o papel de professor. Isso se deve à visão tradicional do qual fomos expostos durante a vida acadêmica na escola regular, pois era comum ver professores adentrarem a sala, encherem o quadro de informações e explicar os conteúdos sem considerar as diferentes personalidades dos alunos e até mesmo o progresso de aprendizagem. Até mesmo ao ingressarmos em uma faculdade de licenciatura em línguas estrangeiras como o inglês ou espanhol, nos deparamos com pessoas que se matriculam com o pensamento de que vão aprender a falar tal idioma, então, partindo desse ponto, percebe-se que a graduação de licenciatura ainda é desvalorizada, pois vemos que há pouca procura relacionada a pessoas que realmente desejam exercer a profissão de professor. Porém, quando passamos a estudar sobre a nossa formação e conforme somos expostos a teorias que nos mostram como agir em sala de aula, percebemos que ser professor não se limita somente ao ato de ensinar. Tais teorias somadas à prática são de suma importância para que o futuro professor entenda a importância do curso de licenciatura e desvincule o pensamento tradicional que ainda circula na mente da maioria.

Durante o curso de licenciatura, os graduandos têm a oportunidade de pôr em prática as teorias que foram estudadas durante o curso. Na licenciatura estudamos e refletimos sobre as diversas teorias que nos mostram como lidar com os diferentes tipos de alunos, o comportamento apropriado diante de uma sala de aula, maneiras de como motivar os estudantes, métodos e abordagens de ensino, entre outros tópicos. No entanto, apenas estudar esses tópicos não é o suficiente, pois

se torna necessário que os professores em formação inicial tenham a oportunidade de entrar em contato com seu meio de trabalho, ou seja, as escolas. Para isso, são oferecidas disciplinas de ES, nas quais “o aprendiz de professor conhecerá a situação de trabalho com a qual se defrontará no futuro e no qual mostrará suas competências” (Bueno, 2007). Diante do exposto, se faz necessário que o licenciando compreenda o conceito de estágio e as suas concepções de antemão e é isso que discutiremos a seguir.

Quando adentramos uma graduação seja de licenciatura ou bacharelado, sabemos que em certo momento faremos um ou mais estágios como uma forma de colocar em prática os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso, ou seja, o estágio sempre foi identificado como a parte prática na formação dos profissionais em geral. Pimenta e Lima (2005/2006), ao tratarem sobre as diferentes concepções de estágio, trazem uma perspectiva que ajuda a superar a dicotomia entre teoria e prática, definindo-se assim o estágio como uma atividade teórica que permite conhecer e se aproximar da realidade. Elas também citam Gonçalves e Pimenta (1990) para expressar que a finalidade do estágio é a de propiciar ao aluno em formação inicial uma aproximação com a realidade na qual atuará. Essa busca pelo fim da dicotomia entre teoria e prática vem sendo discutida há anos, a partir do momento no qual a educação passou a ser vista como meio de transformar a sociedade após a ditadura militar, e também houve a retomada das discussões sobre formação inicial com a constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (doravante LDB) em 1996. Bueno (2007) afirma que a LDB/96 buscava uma integração entre a teoria e a prática na formação de professores como forma de reparar a separação entre as disciplinas teóricas e as da educação. Com o objetivo de trabalhar mais as práticas, foi estabelecida a Lei 9.394/96 e acordo com o CNE/CP nº 21/2001, segundo a qual a carga horária mínima para a prática de ensino e para o ES seria de 400 horas para cada. Antes, todavia, já existia a Lei nº 6.494/77, que decretava que o estágio não poderia ser inferior a um semestre letivo, ou seja, 100 dias.

Como citado anteriormente, o estágio é o lugar onde o futuro professor irá conhecer sua situação de trabalho e assim identificar a sua competência para o trabalho que lhe será designado. Todavia, a forma como esse estágio se dará de forma efetiva para que o estagiário alcance o conhecimento do real em seu futuro local de trabalho, não é dita por nenhum documento oficial. Dessa forma, percebe-se que há vários tipos de estágios e concepções, as quais foram estudadas e discutidas por Pimenta e Lima (2005/2006). As autoras, após estudos sobre o estágio no Brasil, identificaram quatro concepções sobre o assunto: 1) estágio centrado nas observações dos professores e imitações de modelos; 2) estágio centrado nas técnicas; 3) estágio centrado na crítica a tudo que a escola tem; e 4) estágio centrado na pesquisa aliando teoria e prática.

Para começar, no estágio centrado nas observações dos professores e imitações de modelos, é pressuposto uma realidade inalterável, no qual os alunos são considerados iguais e a escola possui a função de lhes ensinar a tradição. Nesse tipo de estágio, se os alunos não aprendem, o problema é deles, da família e da cultura, pois essas são diferentes das que são ensinadas na escola. Os alunos das escolas, aqui, são vistos como robôs, e eles têm que se adaptar às regras e tradição da escola e, se caso falharem, a culpa é deles mesmos. No que se refere formação de professores, Pimenta e Lima (2005/2006) afirmam que esse tipo de estágio é negativo para a formação docente, pois está relacionado a perspectiva de que o professor não valoriza a sua formação intelectual, fazendo com que a atividade docente seja reduzida a apenas baseada na reprodução de modelos observados. Dessa

forma, o estágio se torna uma atividade conservadora em seus ideais e comportamento pessoais legitimados pela sociedade dominante, na qual somente haverá sucesso se houver uma aproximação ao reproduzir modelos de aulas tradicionais observados durante o estágio.

No estágio centrado nas técnicas, Pimenta e Lima (2005/2006) discorrem que este tipo de estágio procura fornecer aos estagiários e, meios e metodologias como receitas que irão ajudá-los em sala de aula, na forma como devem se portar, falar com os alunos e planejar os materiais didáticos a serem ensinados. A visão desse estágio é que todas as salas de aulas são iguais e, portanto, a mesma técnica funcionará em todas. Assim como o tipo de estágio anterior, esse também não leva em consideração os diferentes tipos de alunos, professores, culturas, pensamentos e diversidades em geral que podem haver em cada escola.

O terceiro tipo de estágio seria o estágio centrado na crítica a tudo que a escola tem. Pimenta e Lima (2004, apud BUENO, 2007), falam que este tipo está centrado na crítica aos professores, diretores e coordenadores das escolas. O estagiário aqui teria o papel de buscar as falhas das escolas, os tachando de tradicionais, ultrapassados e incompetentes. Desta forma, apenas a universidade e os professores deteriam o saber de ensinar, e os demais seriam aqueles que estariam apenas “enrolando”. Segundo a autora, esse tipo de estágio acabou gerando problemas, uma vez que as escolas tinham um certo tipo de resistência para aceitar estagiários, pois sempre teriam a desconfiança de que eles estariam lá para criticar o trabalho da escola e dos seus funcionários.

Por fim, o quarto tipo de estágio, centrado na pesquisa alinhando a teoria e a prática, seria aquele que permite ao estagiário pensar, opinar, analisar e discutir tudo o que estudou, viu e praticou durante a graduação. Nesta perspectiva, a escola não seria um modelo, nem o lugar onde aplicar técnicas, nem um espaço para críticas e sim um momento de adquirir novos conhecimentos, relacionando o que foi aprendido com as novas experiências adquiridas e, dessa forma, chegar a novos patamares através da investigação. Ao analisar os quatro tipos de estágio abordados por Pimenta e Lima (2005/2006), percebemos que esses tipos de estágio coexistem nos dias de hoje, porém depende da universidade e conhecimento passados pelos professores formadores para seus alunos graduandos.

Seguindo a ideia de que o ES é de suma importância para os alunos de graduação, vem o seguinte questionamento: porque é necessário estágio para aqueles que estão em um curso, mas que já exercem a profissão? A experiência docente já exercida não conta como estágio? É fato que graduandos que já exercem o magistério, possuem mais experiência em sala de aula e, por isso, muitas vezes ficam frustrados quando são obrigados a enfrentar o estágio, pois não acham necessário. De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica de 2002 enfatizam que os graduandos que já exercem a atividade docente no ensino regular podem ter a carga horária do estágio reduzida até o máximo de 200 horas. Então, o professor em formação inicial se vê obrigado a cumprir metade do horário estabelecido por lei e, muitas vezes, não entende o motivo, pois acredita que já possui experiência o suficiente.

Para Pimenta e Lima (2004, p.126-127), “o profissional do magistério que se vê diante de um estágio supervisionado em um curso de formação docente, precisa, em primeiro lugar, compreender o sentido e os princípios dessa disciplina, que, nesse caso, assume o caráter de formação contínua, tendo como base a ideia de emancipação humana.”. Dessa forma, quando esses alunos que já são professores exercem atividades de estágio, têm a oportunidade de estudar, debater e analisar

os problemas enfrentados no cotidiano e isso torna o estágio um retrato vivo da sala de aula, onde eles poderão discutir a sua realidade e ensinar aos demais sobre os momentos e desafios que eles também irão enfrentar a partir do ES. Além de que, essa também é uma oportunidade de ressignificar suas identidades profissionais, pois ela está em constante construção de acordo com as demandas da sociedade na qual vivemos.

Outro fator exposto pelas autoras é que juntamente com o professor orientador do estágio, esses professores-alunos poderão compartilhar experiências e trazerem novos objetivos para suas práticas, gerando, assim, um novo contexto mediante o que foi exposto, debatido e refletido. Partindo dessa ideia, entendemos que o estágio exercido por professores que já exercem o magistério pode se tornar o momento para que haja uma reflexão da práxis, pois ao serem inseridos em um novo contexto escolar, esses professores-alunos estagiários poderão relacionar o contexto atual vivido entre a escola e a sociedade. Assim, melhorando a experiência profissional e a prática adquirida com os novos conhecimentos, os saberes da universidade e dos docentes e as expectativas deles mesmos e da escola em relação à proposta de estágio.

Quando não se possui experiência com a atividade docente, muitos discentes tendem a pensar que exercer a profissão se resume a apenas dar aulas e passar o conhecimento para os alunos. Para que esse conceito seja repensado, se faz necessário entender que ser professor não significa que você será o detentor de toda a sabedoria, mas que na verdade se trata de uma troca de conhecimentos e experiências entre o professor e o aluno. Além disso, para aqueles que já exercem o magistério, o estágio serviria como uma ponte para a reflexão da práxis e a superação de dificuldades que surgiram ou poderão vir a surgir não somente durante o estágio, mas na sua própria prática ao exercer a profissão fora da universidade e do estágio. Muitas vezes não nos damos conta das mudanças que ocorrem no trabalho, e só passamos a perceber após o surgimento de problemas ou ao passarmos por novas experiências. Portanto, é através dessa ação refletida e redimensionamento de sua prática que o professor pode ser agente de mudanças na escola e na sociedade (Pimenta e Lima, 2004, p. 32).

Anteriormente discutimos sobre as concepções do estágio conforme as ideias de Pimenta e Lima (2005/2006). É fato que quando adentramos em um curso de licenciatura, especialmente os de Letras com habilitação em Inglês, muitos costumam a ter uma visão diferente sobre o curso em si. Muitos começam a graduação sem saber o porquê estão ali, o que vão estudar e, muitas vezes, apenas para se manter ocupado enquanto não conseguem ingressar no curso que almejam. Isso acaba resultando em um pensamento de que o curso é fácil e, até mesmo, chegam no primeiro dia de aula pensando que ali irão aprender a falar Inglês, como se a graduação fosse um curso de idiomas.

Gimenez (2004, *apud* Jordão e Bühner, 2013) discute a ambiguidade de papéis dos alunos-professores, que ora são posicionados como alunos e ora como professores, pois quando a maioria dos licenciandos não tem o curso de Letras como primeira opção, eles passam a se ver como aprendizes e não como professores. Dessa forma, o fato de o domínio da língua inglesa não ser requisito para a entrada do aluno na graduação, faz com que eles sejam tratados como aprendizes da língua estrangeira durante boa parte do curso, conseqüentemente, fazendo com que vejam a si mesmos como alunos e, assim, passam a encontrar dificuldades para se posicionarem como professores. Isso acaba gerando problemas de identidade, pois como há uma dificuldade de se enxergarem como futuros educadores, não há a

compreensão dos objetivos do curso e é partir desse ponto que surge a dicotomia entre teoria e prática. Outro fator é que quando chega o momento do ES, esses mesmos graduandos que se veem como alunos acham que não estão prontos para ensinar inglês, além de que a visão em relação à escola e a forma como a matéria é ensinada entram em conflito, pois tentam colocar em prática o que aprenderam no curso e ao mesmo tempo se deparam com uma realidade diferente da que imaginaram.

O posicionamento tomado pelo futuro professor em formação inicial em língua inglesa é bastante importante, levando em consideração os rumos da educação atualmente. Jordão e Bühner (2013) comentam que como vivemos em um mundo tecnológico, onde os conhecimentos estão de fácil acesso através de uma rede interconectada de pessoas, a escola passa a ser vista como um espaço sem vida e estático, onde o professor é aquele que tenta transmitir algo que os alunos saibam onde encontrar sem que a sala de aula se faça necessária. Vivemos em um mundo extremamente tecnológico e, portanto, assim como o mundo está em constante mudança, o aluno-professor também é afetado em relação a sua formação e identidade, então é importante que seja levado em consideração o posicionamento desse futuro educando em relação a educação. Paulo Freire (2000, p. 15) argumenta que ensinar não é somente transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou construção. Dessa forma:

ao colocar o aluno-professor na posição de quem *recebe* o conteúdo, de quem se alimenta do saber docente universitário (este sim tido como distribuidor de conhecimento) constrói-se uma identidade de aluno baseado na perspectiva de que ele(o aluno-professor) não tem condições de construir conhecimento. (Jordão e Bühner, 2013, p. 674)

Ao pensar que não é capaz de construir conhecimento, esse professor-aluno passa a se ver como um receptor do conhecimento veiculado pelo docente universitário. Em consequência, o graduando se forma com a ideia de que precisa ter um domínio dos conteúdos para que assim possa transmiti-los para os próximos receptores (ou seja, seus futuros alunos). Dessa forma, o professor em formação inicial passa a crer que a universidade e seus professores têm a tarefa de repassar para ele todos os conhecimentos relacionados à formação de professores sem ao menos pensar na possibilidade de questionamento dele mesmo sobre o seu papel.

Todos esses ideais construídos por esse aluno-professor entram em conflito no momento do estágio, pois ele fica dividido entre ser aluno e aprender tudo para estar pronto, ao mesmo tempo em que vai ser professor sabendo pouco (Jordão e Bühner, 2013).

As autoras ainda argumentam que com essa divisão, onde de um lado o futuro estagiário se vê como um aluno receptor de conhecimentos do docente universitário e, de outro, se vê como portador de conhecimentos, que transmitirá seus saberes para outros alunos (que por suavez serão receptores), tornará a existência desse aluno-professor em uma luta interminável entre ambas identidades, ou, ele(a) acabará assumindo apenas uma das identidades, “a de um reproduzidor das memórias arquivadas, conformando-se com o papel de repassá-las sem questioná-las, sem dar a si mesmo a possibilidade de aprender novos caminhos.” (Jordão e Bühner, 2013, p. 675)

Partindo desse ponto, chegamos ao conceito de identidade. Em primeiro momento, em vista que o graduando de licenciatura está em constante luta entre os papéis de aluno e professor, chegamos a um conceito de identidade com o princípio

de oposição. No entanto, ressaltando que há outros conceitos sobre identidade, Jordão e Bühner (2013) utilizam as ideias de Hall (2009) para abordar sobre as três concepções relacionadas ao sujeito e identidade. Segundo as autoras:

Uma primeira concepção mostra um indivíduo senhor de si, o sujeito do Iluminismo, que se torna o centro, unificado, dotado da capacidade da razão, de consciência e de ação. A segunda concepção aponta um sujeito sociológico, integrante da sociedade tradicional, nem autônomo tampouco autossuficiente, mas formado pela relação com outras pessoas consideradas parte de sua história, pela relação com o mundo social. Este sujeito ainda tem uma essência interior, como nas concepções anteriores, mas constitui-se e transforma-se no contato contínuo com os mundos culturais exteriores e as identidades que esses mundos oferecem. [...] existe ainda um terceiro conceito, o do sujeito pós-moderno. (Jordão e Bühner, 2013, p 676)

Esse terceiro conceito destacado pelas autoras surgiu da relação entre o sujeito e a sociedade, que por vivermos em um mundo interconectado, foi desestabilizada, estabelecendo relações provisórias sem que haja uma identidade fixa ou permanente. Essa desestabilização do sujeito com a identidade fixa reflete na sala de aula e na condição de aluno-professor de Língua Inglesa, pois além do conceito de identidade de oposição, esse futuro educando se compreende ora como aluno e ora como professor, assim como se vê ora como falante da língua estrangeira e ora como falante da língua materna. Ao falar de uma identidade não fixa, tampouco única, assume-se uma visão de identidade como identificação que é construída, que está sempre em processo, nunca acabada (Hall, 2005).

Por fim, diante do exposto, acreditamos que a identidade é construída no estágio através da resignificação de saberes e experiências, pois somos seres que estamos em constante mudança e o mesmo serve para nossas identidades. Em relação ao curso de Letras Inglês, é importante ressaltar que ao nos vermos na posição de aprendizes, estamos assumindo uma identidade, mas ao nos apossarmos da posição de professor, se faz necessário que saibamos distinguir tais identidades, pois como dito anteriormente, o papel de professor não é somente o de ensinar, mas sim o de construir saberes juntamente com os alunos.

A seguir, serão abordados os processos metodológicos que contribuíram para o desenvolvimento deste artigo, a partir do relato de experiência do ES na UEPB. Dessa forma, se faz necessário o conhecimento do contexto e das fertilizadas para a construção da pesquisa.

### **3 METODOLOGIA**

Este trabalho está apresentado como um estudo de caso de natureza qualitativa exploratória, pois abrange as condições contextuais em que as pessoas vivem e estuda o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real (YIN, 2010).

Segundo Gonsalves (2003), a pesquisa qualitativa se preocupa com e preocupa com a compreensão e a interpretação de fenômenos, considerando os significados que os outros dão às suas práticas. Em contrapartida, esse artigo é de natureza exploratória, pois, conforme Gil (2002), busca proporcionar uma maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito de forma que haja um aprimoramento de ideias ou descobertas de intuições.

Este artigo é um estudo de caso, pois se trata de “um estudo profundo e

exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento" (Gil, 2002, p. 54). Em contrapartida, para Stake (1994) o estudo de caso é definido pelo interesse em um caso particular e não a um método utilizado. Esse tipo de pesquisa está relacionado diretamente ao objeto de pesquisa que possui uma realidade específica. A partir da apresentação dessa realidade e as complexidades que elas trazem, é buscado a compreensão, para que assim algo possa ser aprendido.

Sendo assim, de modo geral, este trabalho objetiva trazer a experiência de uma graduanda Letras Inglês durante o ES na UEPB em turmas de EF e EM em duas escolas públicas. O objeto de estudo é a experiência advinda de uma professora em formação inicial e os fatores resultantes das tensões geradas na regência que impactaram a construção identitária da futura educadora, narrados através de relatos de experiência e diários reflexivos.

Como objetivos específicos, propomos:

- a) Analisar a importância do Estágio Supervisionado na formação docente inicial
- b) Apresentar as concepções de Estágio Supervisionado abordadas por Pimenta e Lima(2004/2006);
- c) Refletir sobre o estágio como reflexão da práxis;
- d) Refletir sobre a contribuição do estágio para a construção identitária do professor em formação inicial.

O curso de Letras é um dos mais antigos da UEPB, constando na lista de cursos desde da fundação da universidade em 1966. O curso passou por várias mudanças e, atualmente, oferece licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola.

Dentro dos cursos de licenciatura, são oferecidas três disciplinas de ES, através das quais graduandos têm um momento de permanência institucional de trabalho, sob a supervisão de um professor formador, onde serão desenvolvidas atividades referentes ao ensino. Na UEPB, o ES no curso de licenciatura em Letras Inglês está dividido em três disciplinas de ordem teórica e prática, totalizando em 03 (três) semestres. Tais disciplinas oferecem aos alunos conhecimentos teóricos para o ensino prático da Língua Inglesa em contextos reais de ensino, assim como supervisão pedagógica e orientação do professor formador, que está presente durante todo o período desde o planejamento até o período de regência e avaliação, observando todo o desempenho do aluno no processo de ensino da língua. Cada um dos ES possuem uma ementa com objetivos a serem cumpridos pelo professor formador e o licenciando em formação inicial.

No *Estágio Supervisionado I* tem como ementa: Fundamentos teórico-práticos da metodologia de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa. Verificação de interesses e necessidades dos aprendizes. Considerações sobre Língua Estrangeira Moderna no Ensino Fundamental e Médio à luz de documentos oficiais. Avaliação de material instrucional didático.

O *Estágio Supervisionado II* tem como ementa: Planejamento de Ensino. Elaboração e utilização de material didático em aulas práticas. Regência de aulas no Ensino Fundamental: aplicação de estratégias de ensino. Autoavaliação e avaliação processual. Elaboração de relatório de atividades.

O *Estágio Supervisionado III* tem como ementa: Planejamento de atividades voltadas para o ensino de língua estrangeira no Ensino Médio. Elaboração e

utilização de material didático. Regência de aulas no Ensino Médio: aplicação de estratégias de ensino. Autoavaliação e avaliação processual. Elaboração de relatório de atividades.

A partir dos dados informados acima, a coleta de dados deste artigo foi feita através dos relatos de experiências e diários reflexivos de uma professora em formação inicial durante o período de ES II e III, onde serão observados os fatores resultantes das tensões geradas na regência que impactaram a construção identitária da futura educadora. Tais aspectos serão discutidos no capítulo a seguir.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O ES é o momento no qual os graduandos têm a oportunidade de entrar com o seu meio de trabalho, ou seja, as escolas. É nesse momento, que surgem oportunidades de pôr em prática as teorias estudadas durante o curso, pois segundo Gonçalves e Pimenta (1990) a finalidade do estágio é a de propiciar ao aluno em formação inicial uma aproximação com a realidade na qual atuará. Contudo, o estágio possui um tempo limitado de duração, podendo gerar tensões, pois estamos sujeitos a situações inesperadas e que acabam necessitando de um reajuste como uma forma de concluir o objetivo final.

No que se refere ao objeto de estudo deste artigo, a experiência da professora em formação inicial no ES da UEPB é relacionada à regência do EF e EM (ES II e III). É importante lembrar que as experiências vivenciadas nunca são as mesmas, pois como educadores lidamos com pessoas de diferentes personalidades, expectativas e visões de mundo. Portanto, ambos os estágios apresentaram aspectos diferenciados que impactaram a forma como a futura educadora se portou diante uma sala real de EF e EM e que serão discutidos brevemente a seguir.

O primeiro fator que distinguiu o ES II e III segundo o relato no diário reflexivo da professora em questão, foi o tempo de duração das aulas, pois no primeiro haviam duas aulas reservadas para a disciplina na escola regular, enquanto no segundo momento, era reservado apenas uma aula de 50 minutos por semana. Desse modo, essa diferença de tempo acarretou mudanças na forma em como as aulas seriam ministradas, pois como havia mais tempo de aula durante a primeira regência, a estagiária e seus colegas foram instruídos a desenvolver uma única Sequência Didática<sup>1</sup> para ser aplicada em ambas as turmas de 6º ano do EF. No entanto, como não havia possibilidade de criar essa mesma ferramenta para ser aplicada em aulas de curta duração durante a segunda regência, optaram pela criação de planos de aula, mas dessa vez cada estagiário prepararia seu material de acordo com a turma designada. Segundo o diário reflexivo da professora estagiária (vide Anexo I), essa situação a remeteu para o ES II, pois foram enfrentados diversos problemas, o que causou um sentimento de frustração.

Outra diferença, foi a questão da aplicação de um questionário no ES II, que não houve no ES III na turma do 1º B – a turma designada à professora estagiária. Como foi aplicado um questionário com os alunos de ambas as turmas do EF, os futuros professores souberam exatamente que temas iriam abordar durante as suas aulas e quais tipos de atividades os estudantes gostariam de executar, assim como suas expectativas para as aulas de inglês. Em relação ao EM, não foi realizada nenhuma pesquisa por falta de tempo e abertura do professor regente da turma, então a futura professora ficou restrita às observações que foram feitas antes da regência. Além do mais, como foram elaborados planos de aula, a estagiária em questão pode inserir mais de um tema em seu planejamento. Contudo, o fator

negativo foi a de não ter acesso aos gostos dos alunos, então o planejamento não levou em consideração o que os estudantes gostariam de ver e as suas expectativas para as aulas, ou seja, o planejamento das aulas acabou ficando restrito ao que a professora gostaria de tratar, e não ao que de fato interessava aos alunos da turma.

Outro ponto a ser discutido é as tensões causadas durante os dois estágios. No EF vários fatores contribuíram para que não houvesse aulas justamente nos dias das aulas de inglês, o que claramente prejudicou o andamento da Sequência Didática. Entre eles, o adiamento do início da regência, eventos escolares como plantão pedagógico, mostra pedagógica e simulado. Já as tensões ligadas à regência do EM não estão somente ligadas à falta de aulas, mas sim a outros fatores. No semestre anterior ao ES III houve também um adiamento para o início da regência, porém aumentou o tempo de observação, então houve mais tempo para observar a turma e planejar aulas de acordo com a observação feita. No entanto, o tempo para aulas escolares eram de curta duração – apenas cinquenta minutos –, restando poucas alternativas e opções para tornar a aula mais interativa e contextualizada, então a opção de criar uma SD foi descartada e foi optado o desenvolvimento de planos de aula. Em relação ao adiamento da regência, durante o ES II, se deu ao fato de que as datas das últimas provas do 3º bimestre coincidiram com a mesma fornecida pelos estagiários para começar a ministrar a SD. Por outro lado, durante o ES III houve uma confusão de informações com o professor da escola, onde ele achou que ministrariamos apenas três aulas, quando na verdade seriam sete. Então, como forma de “ajudar” os estagiários, ele apenas sugeriu que fosse feita uma revisão dos conteúdos ensinados por ele e que fosse elaborada uma prova e uma recuperação que seriam aplicadas pelos estagiários em cada turma, porém, essas ideias não condiziam com o propósito do estágio e nem com as orientações do professor da universidade, então após discussões, os envolvidos optaram por adiar a regência e aguardar pelo fim do bimestre em questão (vide Anexo II).

Ao levar em consideração as tensões presentes no início de ambos ES e a forma como os envolvidos lidaram com a situação e buscaram da melhor forma uma solução para que o planejamento não fosse prejudicado, podemos relacionar esse tipo de estágio a uma das concepções apresentadas por Pimenta e Lima (2005/2006): a do estágio centrado na pesquisa alinhando a teoria e a prática, pois conforme o que as autoras defendem, os estagiários pensaram e discutiram a situação até que a melhor solução para o problema em questão fosse acordado. Assim, esse foi um momento de adquirir novos conhecimentos, relacionando o que foi aprendido com as novas experiências adquiridas para que novos patamares fossem alcançados através da investigação.

Um fator de suma importância e, que seja possivelmente o causador de tensões não só durante o estágio, mas no decorrer das aulas de outros professores na escola é a forma como os adolescentes fazem uso da tecnologia e da internet. Por diversas vezes, durante as aulas a futura professora se deparou com os alunos fazendo uso do celular para jogar e utilizar as redes sociais ao invés de prestar atenção no conteúdo ministrado (vide Anexo III). Esse tipo de situação se tornou algo cansativo não só para a estagiária, mas também para outros professores de outras disciplinas, que provavelmente passaram mais tempo pedindo para que os aparelhos telefônicos fossem desligados do que ministrando a aula propriamente dita. De início, acreditava-se que os alunos tinham acesso à internet através dos dados móveis e, por isso, não havia uma medida restritiva contra o celular em sala de aula, apesar de ser óbvio que seu uso só deva ser feito se extremamente necessário. Contudo, os alunos possuíam o Wi-Fi fornecido pela instituição, o que leva a crer que mesmo que seja

um direito deles, a existência de impor um limite deveria ser considerado, uma vez que quase todos estavam se aproveitando do benefício que deveria ser utilizado somente para propósitos acadêmicos e nada mais.

Como consequência, ter alunos conectados diretamente à internet prejudicou o desenvolvimento e progresso das aulas da estagiária, e, mesmo que a mesma tenha deixado claro em seus relatos que utilizou todos os recursos necessários (vide Anexo IV) para fazer com que as aulas fossem interativas e contextualizadas, de forma que os alunos participassem mais, a abordagem não foi efetiva, pois, a turma era superlotada e a maioria deles não possuíam qualquer interesse em estar assistindo aula, ou até mesmo estar na escola. Infelizmente, essa é uma situação frustrante e nesses momentos chegamos a entender o motivo de alguns professores se sentirem desmotivados para ensinar em uma turma, porém é importante persistir e continuar buscando alternativas até encontrar algo que funcione e atraia a atenção dos alunos. Por isso, destacamos aqui, mais uma vez, a importância de conhecer os alunos, pois ser professor não é apenas transmitir conteúdos como se os estudantes fossem jarros vazios a serem preenchidos, mas sim criar possibilidades para a produção e construção desses conhecimentos como defende Paulo Freire (2000, p. 15). Felizmente, a escola tomou uma medida de proibição de celular em sala e limitou o sinal de internet ao pátio, o que trouxe um pouco do foco para o real propósito de uma sala de aula e, assim, a professora estagiária pode executar o seu trabalho sem muitos problemas, uma vez que a fonte principal de desvio de atenção foi eliminada.

Outro fator que deu causa a mudanças no planejamento foi uma fatalidade com um dos alunos da escola, que veio a falecer e, por esse motivo a penúltima aula foi cancelada, pois a escola estava de luto. Naquele dia em específico, a aula programada se tratava de uma revisão de conteúdos e, na semana seguinte seria a avaliação e, conseqüentemente, a última aula. Por acontecer mais um imprevisto, foi necessário que a situação fosse analisada e discutida mais uma vez, de forma que não houvessem prejuízos tanto no planejamento, quanto na aprendizagem dos alunos e, por fim, foi acordado que a última aula seria apenas a revisão e contagem de vistos e, a prova seria aplicada pelo professor regente da turma.

Ambos os ES acarretaram tensões que fizeram com que a professora em formação inicial analisasse os problemas e buscasse por soluções viáveis para que todo o planejamento não fosse prejudicado. Nesse momento, a professora que antes se via como uma mera aluna de Letras Inglês, passou a se ver como uma professora diante de uma sala de aula, na qual ela estava tendo um contato pela primeira vez e sem ter nenhum tipo de experiência com escolas regulares. Essa oscilação entre as identidades entre aluna e professora acarretou em uma luta interna, pois a futura educadora ora se compreendia como aluna e ora como professora, assim como ela também se via ora como falante da língua estrangeira e ora como falante da língua materna. Dessa forma, afirma-se a fala de Hall (2005) ao debater sobre uma identidade não fixa e tampouco única, que tem uma visão de identidade como identificação que é construída e que sempre está em processo, nunca acabada.

Os imprevistos provocados por ambos os ES foram similares em alguns aspectos e diferentes em outros, porém ambos acarretaram na professora um sentimento de que algo mais poderia ser feito -, porém em boa parte das situações, o tempo era curto, ou acontecia algo que adiava o planejamento das aulas ou então impactava de forma que era necessário refletir e buscar novas soluções, seja como reduzir ou retirar partes do planejamento para que não houvesse prejuízo.

No caso do EF, a execução da Sequência Didática foi interrompida diversas

vezes ao ponto de que se fez necessário cortes para que os alunos chegassem a produzir o gênero textual *flyer*, porém essa produção não foi tão positiva quanto o esperado. No entanto, o fim do estágio ocorreu sem nenhuma pendência e houve a satisfação e o sentimento de que foi feito o possível que, de certa forma, os alunos aprenderam e compreenderam os objetivos das aulas. Por outro lado, o estágio no EM trouxe muitas frustrações para a professora em formação inicial, por diversos motivos relatados por ela no diário reflexivo do ES III. Entre os motivos, o que se destacou foi a insegurança em ensinar adolescentes. Nesse momento, percebe-se que a estagiária ainda lutava em assumir a identidade de professora, pois seu receio era resultante da sua visão de aluna na época do EM e a forma como os professores eram tratados durante tal experiência. Esse mesmo tipo de receio não ocorreu durante o ES II, por que por se tratar de crianças, a futura educadora acreditava que seria mais fácil, além de já possuir experiência com alunos dessa idade em uma escola de idiomas.

Através dos relatos da professora em questão, percebe-se que seria necessário que ela compreendesse o seu papel diante da profissão, além do real significado do estágio. Ao entrar na graduação, é comum que o aluno de uma licenciatura veja o papel do professor como algo fácil de exercer, porém ao chegar ao momento de estágio, no qual esse aluno passa a ser um professor, é necessário que haja uma troca de identidade, pois esse graduando estará deixando sua posição acadêmica para se tornar um praticante da profissão almejada. Diante do exposto, entende-se que a graduanda em formação inicial, no momento do primeiro estágio de regência estava em uma luta interna entre as suas duas identidades: a de estudante universitária e a de professora. Esse conflito de identidades fez com que a futura educadora buscasse observar os outros colegas e a própria professora da universidade e tentasse conduzir as aulas baseado no que vivenciou anteriormente. Consequentemente, foi buscada uma terceira identidade que se tornou predominante, que de acordo com Jordão e Bühner (2013, p. 675) a identidade assumida foi “a de um reprodutor das memórias arquivadas, conformando-se com o papel de repassá-las sem questioná-las, sem dar a si mesmo a possibilidade de aprender novos caminhos.” (Jordão e Bühner, 2013, p. 675).

Essa identidade teve um impacto negativo na postura da estagiária, pois a tornou insegura e dependente das observações das aulas de seus colegas. Porém, ao final de toda aula havia um *feedback* da professora formadora, o que impactou para que a professora em formação inicial compreendesse que o estágio é o momento em que “o aprendiz de professor conhecerá situação de trabalho com a qual se defrontará no futuro e no qual mostrará suas competências” (Bueno, 2007) e que ser professora era mais do que apenas reproduzir modelos de formar robótica e sem nenhum envolvimento real como os alunos e os conteúdos a serem transmitidos.

A experiência do ES III, apesar de não ter um resultado tão positivo quanto o do ES II, trouxe para a professora em formação inicial certa maturidade, pois, ao estar por conta própria com uma turma de maior número dos alunos e sem modelos para observar, se tornou possível analisar os problemas por conta própria e buscar soluções para a superação de dificuldades que surgiram durante as aulas sem nenhum tipo de intervenção de outros professores, o que aconteceria caso trabalhasse em alguma escola regular. Esse tipo de situação, apesar de não ser recomendado no ES, forneceu à professora estagiária a oportunidade de ter autonomia para escolher a melhor forma de direcionamento para a condução de suas aulas. Mesmo havendo uma certa relutância no começo, acreditamos que a

experiência vivida pela graduanda em formação inicial trouxe benefícios para que ela assumisse a identidade de professora e significasse o conflito entre os papéis de aluno e professor vivenciados no ES II.

Ambos os estágios trouxeram situações de tensão para a estagiária, como descrito no relato de experiência. Porém, mesmo ocorrendo situações similares, pudemos observar o conflito de identidades perpassado pelo primeiro estágio de regência, no EF, e o momento no qual a professora encontrou o seu caminho dentro da profissão durante o estágio de regência em turma de EM. Em ambas as situações, foi necessária a busca de soluções viáveis para que o planejamento de aulas não fosse prejudicado e que não comprometesse o aprendizado dos alunos. Durante o ES II houve o feedback da professora formadora, o que não ocorreu durante o ES III, o que foi um pouco frustrante para a estagiária no início, mas com o passar das aulas, ela se reajustou e lidou com os problemas da melhor forma possível.

Por fim, acreditamos que ambos os estágios foram benéficos para a construção da identidade da professora em formação inicial, pois houve uma evolução profissional, na qual a estagiária inicialmente se via como uma reprodutora de ações, através das observações feitas em aulas ministradas por seus colegas de estágio, assim como pela professora formadora, levando em conta a dependência dos comentários e observações feitas após suas aulas.

No estágio seguinte, apesar de similar em alguns aspectos, a falta do professor formador durante a regência garantiu a oportunidade da professora em formação inicial se tornar autônoma ao refletir e buscar soluções para os problemas enfrentados dentro de sala de aula, como o número grande de alunos e pouco tempo de duração de aulas, por exemplo. Como futuros professores de inglês em formação inicial, é muito importante sermos reflexivos sobre nossas práticas, pois, ao fazê-lo, saberemos como selecionar a melhor abordagem, tomar decisões e criar soluções de acordo com o contexto em que nos encontramos, sempre desejando o sucesso do aluno em ser autônomo durante sua própria aprendizagem. Então, pode-se concluir que mesmo que, às vezes, nos sintamos frustrados com as tensões que ocorrem durante o estágio, mesmo que o planejamento não tenha ocorrido como o desejado, a experiência pode ser positiva, uma vez que, neste acaso, fez com que a futura professora de inglês se apossasse de uma identidade autônoma e reflexiva, de forma que, no futuro, ela saberá como buscar soluções para os problemas que possivelmente aparecerão em uma sala de aula.

## 5 CONCLUSÃO

O ES pode ser considerado um momento de suma importância na licenciatura de Letras em Inglês, pois é o ambiente no qual os professores em formação inicial entram em contato com o seu meio de profissão, para que possam colocar em prática tudo o que foi estudado durante o curso e, assim, verificar se é aplicável ou não na sua própria experiência.

Discutimos neste artigo a importância de entender os objetivos do curso de licenciatura, assim como o real significado do que é ser um professor. É importante lembrar que, exercer a profissão de um educador não é simplesmente adentrar uma sala de aula e transmitir conteúdos, onde os alunos serviriam apenas como vasos vazios no qual o professor se encarregaria de preencher com conhecimento. É necessário entender que lidaremos com aprendizes de diferentes personalidades e que devemos estar sempre buscando meios de ministrar aulas inclusivas e interativas para todos. Dessa forma, o professor estará possibilitando que o aluno

construa o conhecimento com ele, pois o educador pode aprender com o educando e vice versa.

Neste artigo buscamos descrever a experiência advinda de uma professora em formação inicial durante o ES de regência II e III em turmas de EF e EM, e analisar o impacto da experiência de ensino na construção identitária da estagiária. Portanto, podemos afirmar que o objetivo deste estudo de caso foi alcançado, porque as tensões enfrentadas durante os dois ES trouxeram benefícios para a construção identitária da professora em questão. Em ambos os estágios foi necessário que a futura educadora buscasse por soluções para os problemas enfrentados e, diante de tais tensões, foi necessário que a estagiária deixasse sua identidade de aluna em formação inicial e se apossasse da identidade de professora de uma turma que estava sob a sua responsabilidade. Conseqüentemente, ao se colocar nessa posição, a graduanda em formação inicial pode refletir sobre a sua prática e entender o real objetivo da profissão do professor, o que não era completamente compreendido anteriormente.

Durante o ES II, a solução da estagiária e seus colegas em fazer adaptações na SD devido às tensões perpassadas durante a regência foi a decisão que menos prejudicou a finalidade – a produção do gênero textual *flyer* – e o aprendizado dos alunos, mesmo que seu resultado não tenha sido tão positivo quanto o esperado. E, a criação de planos de aulas foi a solução mais viável devido ao tempo curto das aulas, assim como a elaboração de poucas atividades para que ainda houvesse uma interação.

Por fim, essa experiência levou a professora em formação inicial a refletir sobre sua prática diante dessas tensões e o entendimento do real propósito da profissão do professor. Foi entendido que não somos detentores dos saberes e que se faz necessário que levemos em consideração os diferentes tipos de alunos ao preparar as aulas. Além de que, também é preciso sempre refletir sobre nossa própria prática, pois lidamos diariamente com situações diferentes, o que implica em nossa própria identidade, que está em constante mudança assim como nós mesmos. Dessa forma, concluímos que a experiência relatada neste artigo foi benéfica para a professora em formação inicial e por promover a reflexão e a tomada de decisão na urgência da aula para que o planejamento da aula e o aprendizado dos alunos não fosse prejudicado. Além disso, consideramos importante olhar atentamente para os licenciandos da disciplina de ES, pois para alguns graduandos, esta é a única oportunidade que eles têm para vivenciar a prática docente.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB. 9394/1996**. São Paulo: Saraiva, **1996**

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. 2007. 220 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FURTADO, Júlio. **A importância da formação continuada dos professores**. Júlio Furtado Assessoria e Consultoria em Educação, 2015. Disponível em: <http://juliofurtado.com.br/2015/07/22/a-importancia-da-formacao-continuada-dos->

professores/ Acesso em 30/11/2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4º ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2002. p. 41-54.

GONÇALVES, C. L. e PIMENTA, S. G. **Revedo o ensino de 2o Grau, propondo a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1990.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre a iniciação à pesquisa científica**. 3 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003. 61-73.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. 10. ed. Tradução de Tomaz Tadeuda Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

JORDÃO, Clarissa Menezes. BÜHRER, Édina Aparecida Cabral. A Condição de Aluno Professor de Língua Inglesa em Discussão: estágio, identidade e agência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 669-682, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/Educação&Realidade> Acesso em 30/11/2020.

PIMENTA, Selma G. & LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e Docência**. São Paulo. Cortez Editora. 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. Por que Estágio para quem exerceo Magistério: o aprender a profissão. In: São Paulo: Cortez, 2004, p. 99-121.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2004. IN\_. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis** - Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

ROMANOWSKI, Joana Paulina. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: IPEX, 2007.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. p. 236-247.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

## ANEXO I

comecei a planejar minhas aulas. Devido ao curto tempo de aula (apenas 40 minutos) e a quantidade de alunos (+ - 50 alunos) havia descartado a sequência didática e tinha apenas planos de aula.

Essa situação me remeteu ao semestre anterior, onde enfrentei diversos problemas durante a regência, o que gerou um resultado não muito positivo. Esperava que esse semestre pudesse ser diferente, tanto no andamento das aulas, quanto no resultado final, mas temo que enfrentar problemas seja inevitável.

## ANEXO II

Logo se iniciava a regência, mas me sim optamos por continuar com as observações para que o professor terminasse o 1º bimestre apropriadamente. Logo o professor aplicaria a revisão, que inicialmente foi pedida para que eu ministrasse e isso havia me deixado extremamente inseguro, pois não tinha ideia como faria, pois não sabia como o professor tinha abordado os conteúdos, já que tinha visto apenas uma parte de seus aulas ministrados. Por fim, tudo foi resolvido e a regência se iniciará depois da recuperação.

## ANEXO III

2º dia

Neste dia, eu estava sozinho na sala, pois meu professor não permaneceu na sala. Apesar do uso do celular, no qual os alunos investiram em fones, mesmo que eu reclamasse, a aula fluiu e ele conseguiu administrar o conteúdo conforme o plano. Agora teria que refletir e buscar maneiras para lidar com o acesso fácil que eles tinham ao celular e wifi, pois isso prejudicava o aprendizado deles.

## ANEXO IV

13/05  
4: dia

Hoje a aula foi mais divertida e mais participativa, pois trouxe uma música para sala.

Acredito que o uso de mídias pode ajudar no aprendizado, quando usada de maneira apropriada e minha crença foi provada com a aula. Até o comportamento deles foi melhorado, o que fez com que eu me sentisse realizada pois havia cumprido meu dever.