



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

**LETÍCIA RAMIRES DE ARAÚJO**

**LIBERTANDO-SE DE CRENÇAS NA FORMAÇÃO INICIAL EM LÍNGUA  
INGLESA: A PRÁTICA CRÍTICO-REFLEXIVA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

**CAMPINA GRANDE - PB  
2023**

LETÍCIA RAMIRES DE ARAÚJO

**LIBERTANDO-SE DE CRENÇAS NA FORMAÇÃO INICIAL EM LÍNGUA  
INGLESA: A PRÁTICA CRÍTICO-REFLEXIVA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Coordenação do Curso de Letras Inglês da Universidade  
Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do  
título de Licenciada em Letras Inglês.

**Área de concentração:** Linguística Aplicada

**Orientador:** Prof. Esp. Rivaldo Ferreira da Silva

**CAMPINA GRANDE  
2023**

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

A663l Araújo, Leticia Ramires de.  
Libertando-se de crenças na formação inicial em língua inglesa [manuscrito] : a prática crítico-reflexiva no estágio supervisionado / Leticia Ramires de Araujo. - 2023.  
47 p.  
  
Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2023.  
"Orientação : Profa. Esp. Rivaldo Ferreira da Silva, Coordenação do Curso de Letras Inglês - CEDUC. "  
1. Prática crítico-reflexiva. 2. Formação inicial. 3. Estágio supervisionado. 4. Língua inglesa. I. Título  
21. ed. CDD 372.65

LETÍCIA RAMIRES DE ARAÚJO

**LIBERTANDO-SE DE CRENÇAS NA FORMAÇÃO INICIAL EM LÍNGUA  
INGLESA: A PRÁTICA CRÍTICO-REFLEXIVA NO ESTÁGIO  
SUPERVISIONADO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Coordenação do Curso de Letras Inglês da  
Universidade Estadual da Paraíba, como requisito  
parcial à obtenção do título de Licenciada em Letras  
Inglês.

**Área de concentração:** Linguística Aplicada

Aprovada em: 29/06/2023.

**BANCA EXAMINADORA**

Rivaldo Ferreira da Silva

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

Karyne Soares Duarte Silveira

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

Helaine de Souza Maciel

Profa. Esp. Helaine de Souza Maciel  
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

*Ao meu avô e minha mãe por todo incentivo durante minha jornada acadêmica. Sem o amor deles, eu nada seria.*

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos a todos que desempenharam um papel importante na conclusão deste trabalho. Seu apoio e incentivo foram fundamentais nesse processo e sou profundamente feliz e grata por ter cada um de vocês em minha vida.

Sou grata a Deus e Nossa Senhora, por seu amor e por me permitir tantas graças alcançadas, dentre elas, a conquista de me ver formada em algo que amo fazer.

Ao meu amado avô Eduardo Ramires (*in memoriam*), cuja sabedoria sempre foi fonte de inspiração para mim. Suas palavras sábias e sua presença amorosa me ajudaram a superar os desafios e acreditar em meu potencial. Sua dedicação, amor e paciência em transmitir conhecimento e valores ficarão para sempre em meu coração. Como gostaria que estivesse presente fisicamente comigo neste momento, nossos momentos juntos são uma memória constante e feliz.

À minha amada mãe, Rosane Ramires, seu apoio incondicional, amor e incentivo foram a força motriz por trás de cada passo que dei. Sua confiança em mim me deu a coragem necessária para enfrentar os momentos de dúvidas e dificuldades que enfrentei durante minha trajetória escolar e acadêmica. Sou verdadeiramente abençoada por tê-la como minha mãe, por me permitir um acesso digno à educação desde a infância, por me apoiar em todos os momentos particulares de minha vida e por nunca me desamparar em situações difíceis.

Às minhas amadas tia-avós, Maria Lúcia e Ceres Ramires (*in memoriam*), pelos momentos de alegria e histórias compartilhadas.

Ao meu amado esposo, Wesley Alves, por estar ao meu lado durante todo o processo, desde o ensino médio até agora. Seu apoio e suas constantes tentativas de me arrancar risadas foram e são vitais. Sou grata por dividir essa jornada com você. Também agradeço à minha sogra, Céu Alves, pelas palavras de apoio e coragem.

Aos meus amados filhos de estimação: Gordinha, Nina, Penélope, Branquinha, Gabriel (Bi), Filho, Cecília e Cinzinha, por encherem meus dias de amor incondicional e por serem uma fonte constante de conforto e felicidade. Por vezes, o simples fato de estarem ao meu lado, transmitindo calma, tornaram esse processo mais fácil.

Expresso minha profunda gratidão aos meus dedicados professores, cujo conhecimento e orientação foram cruciais para o desenvolvimento deste trabalho e para minha jornada acadêmica desde o primeiro dia na instituição. Aos professores, Joselito Lucena, Marta Furtado (*in memoriam*), Eugênia Teles, Celso Júnior, Valécio Barros, Jéssica Neves, Giovane Alves, Karyne Soares, Marília Cacho e Michael Júnior. Sua paixão pelo ensino e sua

disposição em partilhar seus conhecimentos enriqueceram minha experiência. Também ao meu orientador Rivaldo Ferreira, que chegou para finalizar esta etapa.

Por último, mas não menos importante, gostaria de agradecer à Renally Vidal e Larissa Nascimento pela amizade, apoio e boas risadas desde o ensino médio. À Luciana Macêdo, que foi e é um dos melhores presentes nessa jornada acadêmica, obrigada por sua amizade e suporte na vida. À Taiane Pereira pela amizade e incentivo de sempre.

Aos meus amigos de turma e curso que tornaram o caminho mais leve e feliz: Jimmy Oliveira, Aniely Valério, Roberto Jonathan, Luan Silva, Késsia Guimarães, Flávia Holanda, Ruth Alcântara, Rayssa Lima, Jonatas Filipe, Ângela Andrade, Iago Almeida e Wanderson. Vocês foram fonte de apoio, encorajamento e risos ao longo desta jornada.

Agradeço aos mencionados acima e a quem contribuiu direta ou indiretamente para a realização deste trabalho e ao longo da graduação. A trajetória na UEPB foi desafiadora e corajosa. Todas as aulas do curso me fizeram entender o que é de fato ser professora e como posso contribuir para com meus alunos e a sociedade através da minha profissão. Encerro esse ciclo com o coração grato e pronta para novas experiências.

## RESUMO

A formação inicial do professor de Língua Inglesa é um processo complexo que envolve o desenvolvimento de conhecimentos teóricos e práticos, bem como a reflexão crítica sobre as crenças e concepções que influenciam sua conduta enquanto educador. Nesse contexto, a prática crítico-reflexiva emerge como uma abordagem pedagógica promissora. Com isso, o objetivo geral desta pesquisa é discutir de que forma a prática crítico-reflexiva conduz o aluno-professor a libertar-se de crenças durante o período de Estágio Supervisionado e, para alcançar esse objetivo, estabelecemos três outros específicos: (i) tecer considerações teóricas sobre a prática crítico-reflexiva e crenças no processo de formação inicial do professor de Língua Inglesa; (ii) mapear e classificar quais são as crenças encontradas nos relatos de experiências entre 2014 e 2017 e (iii) verificar como o papel desta prática pode orientar o docente. Utilizamos como metodologia uma pesquisa documental de abordagem qualitativa-interpretativista, de base exploratória, tendo como base relatos de experiência elaborados por estagiários dos anos 2014 e 2017. Dessa forma, percorremos por teorias que discutem acerca dos conceitos de crenças, de interação e de dialogismo, aprendizagem ativa, reflexão e práxis, ensino e aprendizagem de língua estrangeira, o pensar e agir docente, valorização de diferentes formas de conhecimento, ação e reflexão sobre a ação, ajuste de estratégias e resolução de problemas, de autores como Bakhtin (1997), Barcelos (2001; 2003; 2004; 2007), Dewey (1979), Ellis (1994), Freire (1987, 1996), Harmer (2007), Maher (2007), Piletti (2004), Santos (2009) e Schön (1995). Nesta pesquisa, busca-se, portanto, analisar de que forma esses relatos evidenciam os desafios e reflexões enfrentados por professores em formação no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.

**Palavras-chave:** Prática crítico-reflexiva; Crenças; Formação inicial; Estágio Supervisionado.



## ABSTRACT

The initial training of English language teachers is a complex process that involves the development of theoretical and practical knowledge, as well as critical reflection on the beliefs and concepts that influence their conduct as an educator. In this context, the critical-reflexive practice emerges as a promising pedagogical approach. With that, the general objective of this research is to discuss how the critical-reflective practice leads the student-teacher to free himself from beliefs during the Supervised Internship period and, to achieve this objective, we have established three other specific ones: (i) make theoretical considerations about the critical-reflexive practice and beliefs in the initial training process of the English Language teacher; (ii) map and classify which are the beliefs found in the reports of experiences between 2014 and 2017 and (iii) verify how the role of this practice can guide the teacher. We used as a methodology a documentary research with a qualitative-interpretative approach, with an exploratory basis, based on experience reports prepared by interns from the years 2014 and 2017. In this way, we go through theories that discuss about the concepts of beliefs, interaction and dialogism , active learning, reflection and praxis, foreign language teaching and learning, teaching thinking and acting, valuing different forms of knowledge, action and reflection on action, adjustment of strategies and problem solving, by authors such as Bakhtin (1997) , Barcelos (2001; 2003; 2004; 2007), Dewey (1979), Ellis (1994), Freire (1987, 1996), Harmer (2007), Maher (2007), Piletti (2004), Santos (2009) and Schön (1995). In this research, therefore, we seek to analyze how these reports show the challenges and reflections faced by teachers in training in the teaching-learning process of the English Language.

**Key-words:** Critical-reflective practice; Beliefs; Initial formation; Supervised Internship.

## LISTA DE QUADROS

|            |  |    |
|------------|--|----|
| Quadro 1 – | Documentos para Análise e Elucidação dos Resultados.....       | 26 |
| Quadro 2 – | Categorias de Análise .....                                    | 28 |
| Quadro 3 – | Panorama Geral dos Relatos de Experiência do Documento I ..... | 30 |
| Quadro 4 – | Panorama Geral dos Relatos de Experiência do Documento II ...  | 36 |
| Quadro 5 – | Visão Geral das Categorias de Análise Identificadas .....      | 42 |

## SUMÁRIO

|     |   |    |
|-----|---|----|
| 1   | <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | 8  |
| 2   | <b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....  | 12 |
| 2.1 | <b>Formação de Professores e Crenças no processo e aprendizagem de LI</b>   | 12 |
| 2.2 | <b>O Estágio Supervisionado em Língua Inglesa: reflexões teóricas</b> ..... | 16 |
| 2.3 | <b>Práticas Reflexivas do Professor</b> .....                               | 18 |
| 3   | <b>PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....  | 22 |
| 3.1 | <b>Natureza da Pesquisa</b> .....   | 22 |
| 3.2 | <b>Contexto de Investigação e <i>Corpus</i> da Pesquisa</b> .....           | 23 |
| 3.3 | <b>Categorias de Análise</b> .....  | 25 |
| 4   | <b>ANÁLISE DOS DADOS</b> .....  | 26 |
| 4.1 | <b>Discussão do Documento I – C (2014)</b> .....                            | 27 |
| 4.2 | <b>Discussão do Documento II – L (2017)</b> .....                           | 33 |
| 4.3 | <b>Resultados encontrados</b> .....   | 39 |
| 5   | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....   | 42 |
|     | <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | 44 |

## 1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa nasce da procura por uma compreensão acerca de alguns eventos (a saber: planejamentos, observações, regências, avaliação, interação com a comunidade escolar, reflexões, *feedback*) que ocorrem nas disciplinas de Estágio Supervisionado de regência nos cursos de licenciatura em Letras Inglês. O aluno-professor, durante o contato com os discentes do Ensino Básico, por vezes, costuma atrelar seu fazer pedagógico a crenças, que segundo Pires (2013), podem ser compreendidas como uma ideia, uma representação mental, um postulado, uma estrutura cognitiva, um fato da razão e, por isso, podem ser limitantes e interferir no modo de conduzir o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira na sala de aula.

Nas disciplinas de Estágio Supervisionado, os alunos-docentes de Língua Inglesa precisam refletir sobre os saberes teóricos, bem como têm de relacioná-los à realidade em que são inseridos. Essa articulação entre teoria e prática, chamada de *práxis*, exige que os futuros profissionais interajam com o contexto escolar, de forma a pensar na melhoria educacional, em um processo contínuo e dialógico entre o saber e o fazer.

Nesse sentido, a formação inicial de professores de LI (Língua Inglesa) podem ser colocadas em questão, especialmente no que diz respeito à eficácia de suas práticas e quanto à sua preparação para enfrentar os desafios da realidade educacional na atualidade. Assim, a prática crítico-reflexiva surge como uma abordagem capaz de contribuir para novas possibilidades em busca de uma formação de professores mais críticos e conscientes de seu papel social.

Esse processo reflexivo é um momento fundamental para a construção da identidade profissional e para a aquisição de habilidades e conhecimentos que serão essenciais à docência. Dessa forma, a prática crítico-reflexiva age como uma maneira de (re)construção e (trans)formação do ensino, em contextos onde a aprendizagem faz-se necessária à ampliação do conhecimento e às mudanças de atitudes educacionais para além do tradicional.

De acordo com Dewey (1979), a reflexão crítica é um processo de avaliação das experiências vividas, a qual permite ao professor compreender melhor os objetivos, valores e princípios que orientam sua prática. É o que permite a conscientização das condições em que vive, buscando alternativas mais efetivas e criativas para enfrentar os desafios da sala de aula. E é a partir do movimento de ação-reflexão sobre a ação que os professores podem conduzir novas ideias e perspectivas para suas aulas.

Do mesmo modo, Barcelos (2001) destaca a importância da reflexão crítica na formação de professores de LI, afirmando que esta implica em uma análise das práticas pedagógicas, através da identificação das potencialidades, das dificuldades, dos desafios e de possíveis mudanças na prática docente. Freire (1987), por sua vez, enfatiza a importância da libertação de crenças para a construção de uma postura crítica e transformadora. Segundo o autor, tal libertação é fundamental para que o educador se torne capaz de compreender a realidade social e cultural em que vive e de se comprometer com a transformação das condições de vida dos educandos.

Tais afirmações acima corroboram para que professores levem em consideração a realidade escolar, a comunidade que os envolve e, especialmente, os alunos. Embora o contexto atual conduza os professores ao desejo (e necessidade) de utilizar aparatos tecnológicos, por exemplo, no ensino, faz-se necessário lembrar da adaptação de suas idealizações de aula e planejamentos para a realidade dos alunos (quando pensamos na escola pública, neste caso) uma vez que a turma como um todo precisa ter acesso às mesmas oportunidades.

Dessa maneira, Schön (1995) enfatiza a importância da reflexão na ação como forma de desenvolvimento profissional. A reflexão na ação e para ação é uma forma de pensamento que ocorre durante a prática, permitindo ao professor adaptar sua ação de forma criativa e eficaz, tornando possível pensar os objetivos do ensino de LI a partir de algumas indagações: Por que ensinar? Para quem? Onde? E com quais recursos? Tais questionamentos trazem ao educador a percepção de como determinado conteúdo pode ser abordado em sala de aula, considerando a maturação e prontidão dos discentes.

Logo, imagina-se um professor em formação no início da licenciatura com um determinado pensar: com um olhar um tanto imaturo e com pouco conhecimento acerca da docência e, à medida em que ele tem acesso às partilhas em sala de aula, conhece diversos professores formadores que mostram variados mundos e autores, linguistas, literatos e, une todas essas ferramentas à prática, à proporção em que experimenta o fazer pedagógico nas disciplinas de estágio; ao fim do curso, egressa mais maduro, sabendo que não existe apenas um ponto de vista e, sim, diversas perspectivas sobre um mesmo assunto. É a partir dessa compreensão que esse aluno-professor se desenvolve enquanto profissional, quando consegue refletir sobre a diversidade que há para a sua prática.

Tal reflexão pode ser uma ferramenta pertinente para auxiliá-lo a lidar com tais situações de forma mais eficaz e a libertar-se de crenças que possam prejudicar a capacidade de enxergar sua própria práxis. Segundo Freire (1987), o meio existente para a libertação

através da educação é o diálogo. É a partir dele que é possível ultrapassar barreiras existentes entre educador e educando. O estudioso ainda afirma que essa dialogicidade começa não quando o educador se encontra com os educandos em uma situação pedagógica concreta, mas, antes, quando ele se questiona sobre o que vai dialogar com estes. Através desta afirmativa, o referido autor faz entender que o professor deve questionar o seu agir e fazer pedagógico antes mesmo de estar em sala de aula, tentando compreender as necessidades educacionais dos alunos, distanciando-se de suas próprias crenças acerca da aprendizagem.

Nesse sentido, a prática reflexiva pode auxiliar o educador a ampliar seus horizontes, reinventar e (re)organizar suas ideias e metodologias em sala de aula. A princípio, é relevante que façamos menção a uma definição relativa a esse movimento do pensar reflexivo nas atribuições do professor. Destacamos, então, a afirmação de Santos (2009):

A prática reflexiva representa uma possibilidade de colocar o processo formativo em favor do professor, na medida em que todo o direcionamento se fará em função da ressignificação do trabalho docente, da superação das dificuldades que se apresentam no cotidiano da sala de aula e da escola (SANTOS, 2009, p. 30).

Nesse contexto, a experiência prática em sala de aula na condição de estágio a partir da realidade de algumas escolas públicas, por exemplo, traz observações importantes acerca das responsabilidades de ser professor de Inglês, uma vez que as lacunas no aprendizado de parte dos alunos são perceptíveis: falta de motivação, vulnerabilidade social, falta de estrutura da escola, dentre vários outros aspectos.

Outro fator é a pouca familiaridade e interesse na LI de parcela dos discentes observada na ideia de que se não conseguem aprender o português, tampouco podem aprender o inglês ou responder às questões das atividades e interagir em sala. Essas dificuldades, muitas vezes, criam barreiras durante o processo de aprendizagem e devem ser tratadas como questões a serem analisadas, de forma que o professor preencha as lacunas que impedem o avanço do processo de ensino-aprendizagem em uma língua estrangeira.

Assim, considerando as circunstâncias que envolvem esse processo, objetiva-se, neste estudo, discutir de que forma a prática crítico-reflexiva conduz o professor de inglês em formação inicial a libertar-se de crenças durante o período de Estágio Supervisionado tendo como base relatos de experiência elaborados por estagiários dos anos 2014 e 2017, a fim de buscar respostas para a seguinte pergunta de pesquisa: de que forma a prática crítico-reflexiva conduz o professor de inglês em formação inicial a libertar-se de crenças durante o período de Estágio Supervisionado? Com o intuito de responder, mesmo que parcialmente, à nossa inquietação, foram delineados os seguintes objetivos específicos: (i) Tecer considerações teóricas sobre a prática crítico-reflexiva e crenças no processo de formação inicial do

professor de LI; (ii) Mapear e classificar quais são encontradas nos relatos de experiências e (iii) Verificar como o papel da prática crítico-reflexiva conduz o professor em formação inicial para a libertação de crenças.

A fundamentação teórica desta pesquisa foi embasada em estudos dos seguintes autores: Bakhtin (1997), Barcelos (2001, 2003, 2004; 2013), Dewey (1979), Ellis (1994), Freire (1987, 1996), Harmer (2007), Piletti (2004), Santos (2009) e Schön (1995). Para a pesquisa, a metodologia aplicada parte de uma pesquisa documental de abordagem qualitativa-interpretativista, com o propósito exploratório. Como parte do *corpus* da pesquisa, foram selecionadas duas pesquisas relevantes.

Para uma sistematização e organização desta pesquisa, além desta introdução, nosso trabalho é composto por mais cinco tópicos. No tópico a seguir, abordamos teorias de formação de professores durante o período de Estágio Supervisionado, que discutem o processo inicial de formação sob perspectivas de reflexão crítica de sua prática, além das práticas reflexivas dos professores e de que forma tais práticas podem ocorrer. Em seguida, no terceiro tópico, apresentamos a metodologia, o contexto de investigação e *corpus* da pesquisa e, no quarto tópico, analisamos e refletimos os dados encontrados a partir dos relatos. Por fim, no quinto tópico, tecemos as considerações finais de nossa pesquisa.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, nosso referencial teórico está dividido nos seguintes subtópicos: (i) Formação de Professores e Crenças no processo e aprendizagem de LI; (ii) O Estágio Supervisionado em LI: reflexões teóricas; e (iii) Práticas Reflexivas do Professor. Nesse sentido, espera-se coletar argumentos teóricos para subsidiar e validar nosso estudo sobre a prática crítico-reflexiva como forma de libertação de crenças no processo de formação inicial de professores de LI no Estágio Supervisionado.

### 2.1 Formação de Professores e Crenças no processo e aprendizagem de LI

Este subtópico visa explicitar os caminhos trilhados por educadores no decorrer de sua formação inicial enquanto professores de LI. Diante disso, objetiva-se fazer uma reflexão a respeito da relevância da formação pedagógica, uma vez que este é um processo complexo e contínuo, envolvendo não apenas o desenvolvimento de habilidades, técnicas e conhecimentos teóricos, mas também os valores e atitudes imbricados na prática docente e como crenças podem ter uma influência significativa no desempenho de professores e alunos, bem como na sua motivação e engajamento no processo de aprendizagem.

Apesar das crenças serem um conjunto de valores que guiam os indivíduos através de suas culturas, deve-se considerar as transformações constantes nas percepções e o surgimento de novos caminhos no processo de ensino e aprendizagem. Assim, destacamos a definição atribuída por Barcelos (2007):

(Crenças são) uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação (BARCELOS, 2007, p. 113).

Direcionando tais construções da realidade para experiência vivida durante o Estágio Supervisionado, vê-se a necessidade de refletir sobre o fazer pedagógico constantemente, pois este precisa ser flexível.

Dewey (1979) partilha da mesma perspectiva ao afirmar que as crenças acerca da aprendizagem de línguas carregam elementos que são resultados dos sentimentos gerados por experiências vividas. O autor associa sua construção ao ambiente nos quais os sujeitos estão inseridos, sendo esses cruciais no processo de aprendizagem, uma vez que eles possuem culturas, valores e noções de mundo distintas manifestadas através da atitude e agir docente diante do processo de ensino e aprendizado de uma língua estrangeira. Para Barcelos (2004) as crenças são desenvolvidas por meio das relações com os papéis que os indivíduos ocupam



na sociedade. Assim, o agir docente pode ser fundado com base nas crenças assimiladas ao decorrer de suas experiências com a LI, seja aluno nos anos iniciais ou professor em formação inicial.

Dessa maneira, entendemos que as crenças individuais dos professores agregam também seus objetivos e valores próprios sobre o processo de ensino-aprendizagem, bem como define seu papel em sala de aula. Nas concepções de Barcelos (2004 *apud* Ellis, 1994), as crenças acerca da aprendizagem possuem grande capacidade de influenciar - positiva ou negativamente - todo o processo de aprendizagem

Nesse sentido, para que a aprendizagem de uma língua seja efetiva, é preciso que a mediação do educador, seja a mais objetiva e fluida possível, levando em consideração os contextos que abarcam as realidades dos educandos. Neste sentido, é imprescindível que o desenvolvimento de um professor em processo de formação o molde, para objetivar sempre um ensino positivo (respeitando as singularidades dos alunos, suas visões de mundo e conhecimentos prévios), dialógico e liberto de crenças.

Nesse ínterim, o processo formativo é essencial e deve proporcionar aos futuros educadores as habilidades, conhecimentos e competências necessárias para ensinar uma segunda língua eficazmente. Este pensar inclui a aquisição de conhecimentos sobre gramática, vocabulário, pronúncia, habilidades comunicativas em inglês, bem como técnicas pedagógicas, metodologias de ensino, avaliação e planejamento de aulas.

Entretanto, é importante pensar não somente tecnicistamente. Como afirmado anteriormente, é preciso avaliar os contextos em que os educandos estão inseridos, tendo em vista que o planejamento, por exemplo, deve levar em consideração as limitações que podem existir e, ao decorrer da aula, por vezes, precisará sofrer modificações, logo decisões deverão ser tomadas para o melhor desempenho do educador e/ou da turma. Tais situações devem levar o professor a um pensar crítico-reflexivo, que o leve a refletir e ressignificar ideias engessadas sobre práticas docentes e o ensinar.

Em adição, as crenças dos professores acerca do processo de aprendizagem da LI são fatores importantes que muito influenciam seu agir docente. Nos estudos de Barcelos (2007), as crenças mais comuns entre os estudantes de Letras e que se repetem em diversos estudos anteriores, são as de que: (i) é preciso ir para o exterior para aprender inglês; (ii) só é possível aprender a língua em cursinhos; e (iii) é preciso falar como um nativo. No entanto, se tratando de professores em exercício: (i) não é possível aprender a língua sendo aluno de escola pública; e (ii) os alunos são desinteressados e fracos e, por isso, deve-se ensinar o básico.

Nesse sentido, é importante que a formação inicial explore tais questões e os conduza a refletir como suas representações e entendimentos de mundo podem ter grande impacto em suas salas de aula, bem como sobre o processo de aprendizagem da língua em si, podendo, por vezes, prejudicar e bloquear a aprendizagem de seus alunos.

Por conseguinte, os docentes de LI devem ter conhecimento sobre as diferentes abordagens de ensino e sobre as estratégias pedagógicas eficazes para o ensino de habilidades específicas, como a leitura, a escrita e a comunicação oral. Diante disso, os professores de LI devem conseguir adaptar seu ensino às necessidades individuais dos alunos, considerando suas habilidades, interesses e os contextos sociais, históricos e culturais que os abrangem.

Acreditar que a gramática é a parte mais importante do aprendizado do inglês pode fazer com que o ensino de LI permaneça concentrado excessivamente nesse ponto. Dar ênfase excessiva às normas linguísticas pode refletir em aulas monótonas e cansativas, a exposição a regras e atividades gramaticais constantemente pode gerar desinteresse, falta de motivação pelo aprendizado e resultar em alunos inseguros e autocríticos em demasia sobre suas habilidades linguísticas, se preocupando apenas com as correções estruturais.

Além disso, os aspectos linguísticos não refletem totalmente o uso contextualizado e autêntico do idioma, uma vez que a língua vai além da aplicação correta das normas. Envolve comunicação, compreensão cultural e expressar-se de maneira natural, ao seu modo. Ao concentrar-se apenas na gramática, os alunos podem deixar de desenvolver a habilidade auditiva, da expressão oral, compreensão leitora e produção escrita, fundamentais para comunicar-se efetivamente em outra língua.

Por outro lado, quando um professor que acredita que a comunicação é a prioridade, pode negligenciar o ensino da gramática, podendo prejudicar a compreensão dos alunos sobre aspectos estruturais da língua ao se depararem com contextos específicos que exijam tal entendimento, por exemplo.

Sabendo disso, é importante que a formação auxilie os futuros educadores a desenvolver uma compreensão equilibrada e fundamentada teoricamente, abordando questões como o papel da gramática, a importância da prática oral, o uso de tecnologias digitais no ensino e a diversidade cultural dos alunos. Dessa forma, os professores estarão mais preparados para auxiliar os alunos a atingir seus objetivos no que diz respeito à aprendizagem de LI.

Articulando tais afirmativas ao pensar acerca da formação docente, é importante compreender que ela não tem fim, pelo contrário, necessita de requalificações e atualizações. Freire (1996) afirma que é a partir da compreensão da inconclusão dos sujeitos que eles se

tornam educáveis, possibilitando que tenham consciência sobre seu “inacabamento”. Isso faz da formação algo permanente e é uma parte imprescindível da práxis educacional, tal entendimento possibilita aos professores ações reflexivas sobre suas próprias práticas, os levando ao movimento de aprender a pensar, aprender a aprender; aprender a fazer; e (re)fazer; e (re)aprender.

Dewey (1979) defende que o ambiente escolar deve ser um local que incentive o aluno a refletir criticamente sobre sua própria experiência de mundo e existência, pois a educação é um processo social e construtivo que não prepara o aluno para a vida, porque ela é a própria vida. Além disso, o autor defende que a aprendizagem deve ser integrada à vida, e não vista como um processo isolado das questões socioculturais do alunado. Nesse sentido, a reflexão crítica acontece quando os professores tornam-se mediadores do conhecimento, e não apenas transmissores de conteúdos, promovendo, em sala, ações educacionais que coloquem seus alunos como agentes ativos do conhecimento, num processo participativo de (re)construção do saber.

Sendo assim, é necessário que os alunos-docentes sejam capazes de reconhecer como suas crenças podem influenciar seu agir, e que sejam incentivados a questioná-las. Essa postura pode ser alcançada por meio de atividades de reflexão e discussão em sala de aula, por exemplo, assim como por meio de atividades práticas que estimulem a experiência, seguida de reflexões críticas, que é o que é possibilitado através das disciplinas de estágio supervisionado.

Como destaca Dewey (1979), o movimento de reflexão crítica é uma maneira de libertação, uma vez que permite que a mente se liberte dos preconceitos e permita que o indivíduo explore novas perspectivas e possibilidades. Pode ser compreendida como uma forma de emancipação intelectual e social, permitindo que os professores de LI se tornem agentes ativos na construção de uma educação mais democrática e inclusiva, que se permitem enxergar e compreender novas formas de ser e estar no mundo.

E é sob essa mesma ótica que se pode entender a sala de aula como um espaço repleto de influências locais e universais e que, em tempos de globalização e tecnologia, resulta em um ambiente heterogêneo. Arelado a isso, existem também distinções ideológicas, sociais, de gênero, entre outras, que constituem a sala de aula em um lugar múltiplo, sujeito a conflitos, e isso demanda reflexão das pessoas envolvidas. Acerca disso, Maher (2007) certifica que:

Além de as identidades culturais não serem uniformes ou fixas, o que ocorre em sala de aula não é simples justaposição de culturas. Ao contrário: as identidades culturais nela presentes (tanto de professor, quanto de alunos) esbarram, tropeçam umas nas outras o tempo todo, modificando-se e influenciando-se continuamente, o que torna a escola contemporânea não o lugar de “biculturalismo”, mas de interculturalidade (MAHER, 2007, p. 89).

Neste sentido, a autora enfoca a dinamicidade das identidades culturais presentes nas salas de aula, destacando que elas nunca são uniformes ou fixas. Em vez disso, as identidades culturais de alunos e professores interagem constantemente, colidindo e se influenciando mutuamente. Isso implica que a sala de aula não é simplesmente uma composição de diferentes culturas, mas sim um espaço de interculturalidade, onde as culturas se encontram, se transformam e se influenciam.

Maher (2007) sugere que a escola contemporânea deve adotar uma abordagem intercultural, de valorização da diversidade e da interação entre as diferentes culturas presentes em sala de aula. Essa interação entre as identidades culturais pode levar a uma aprendizagem mais enriquecedora e à formação de uma consciência intercultural mais ampla. No seguinte subtópico, veremos de que forma o estágio supervisionado pode ampliar as perspectivas do professor em formação quanto à multiplicidade e no que isso implica favoravelmente em sua prática.

## **2.2 O Estágio Supervisionado em Língua Inglesa: reflexões teóricas**

O Estágio Supervisionado é o primeiro contato que o professor em formação inicial tem com sua futura área de atuação. Nesse sentido, através da observação e regência, o discente se coloca em momentos de reflexão acerca de seu futuro agir pedagógico. Além disso, a disciplina contribui de maneira significativa na formação do professor, uma vez que lhe oportuniza formas de reflexão sobre identidade pessoal e coletiva. Dessa forma, ele passa a compreender o quão fundamental é seu papel no ensino e na educação, visando ao avanço social e à (trans)formação intelectual e de vida dos seus alunos e alunas.

Esta é uma etapa fundamental na formação inicial de professores, pois permite a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso e o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para atuar em sala de aula. Assim sendo, segundo Piletti (2004), o estágio supervisionado tem como objetivo principal aprimorar as habilidades e competências que são necessárias à prática docente, possibilitando ao aluno-professor uma vivência real do cotidiano escolar.

Dessa maneira, é fundamental que o estágio proporcione um ambiente reflexivo para que o futuro professor possa questionar e repensar suas crenças sobre a aprendizagem de LI. Segundo Freire (1996, p. 37), "a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação entre teoria e prática, sem a qual a teoria se esvazia em verbalismo e a prática se

petrifica em ativismo". Portanto, este deve ser um espaço de diálogo entre teoria e prática, onde o aluno possa refletir sobre sua prática e suas crenças sobre o ensino de LI.

Como ressalta Piletti (2004), o estágio possibilita que o aluno descubra a realidade da comunidade escolar, questione suas práticas, repense suas crenças e aprenda com seus erros e acertos. Dessa forma, o estágio contribui significativamente para a formação de professores críticos e capazes de analisar seu agir de forma transformadora. Nesse mesmo sentido, Freire (1996) assegura que a prática reflexiva é um ato vivo, em constante movimento, que exige a compreensão crítica da realidade em que ocorre.

O autor compreende que o estágio é a prática de ensino não somente como aplicação de teorias, mas é através dele que o educador descobrirá a realidade da escola, conhecerá a comunidade, entenderá os alunos e melhor refletirá sobre sua prática. Desse modo, é importante que a formação desses professores proporcione uma formação sólida e coerente com as demandas da prática docente.

Ellis (1994) destaca que os professores precisam ter uma compreensão clara das teorias que fundamentam o ensino de línguas e ser capazes de aplicá-las de forma efetiva em sala de aula. Ele afirma que a compreensão da teoria ajuda os professores a se tornarem mais conscientes do que estão fazendo e por que estão fazendo.

Compartilhamos, portanto, do mesmo pensamento de Bakhtin (1997), quando destaca a interação e o diálogo na construção do conhecimento e da identidade dos sujeitos. Segundo o estudioso, a palavra só terá sentido a partir da relação dialógica entre os indivíduos. Tal perspectiva é fundamental para os professores de LE que precisam criar um ambiente de diálogo em sala de aula para que seus alunos possam se sentir seguros e confortáveis em se expressarem na língua-alvo.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Harmer (2007) afirma que a motivação é essencial para a aprendizagem de línguas e os professores precisam proporcionar um cenário acolhedor, interessante e desafiador. A partir dessa compreensão, é imprescindível que os docentes de LI estejam abertos, sensíveis e atentos às necessidades de seus alunos, podendo auxiliar de forma efetiva no desenvolvimento das competências comunicativas, objetivando também, a adaptabilidade do ensino e as suas respectivas necessidades.

O estágio agrega, portanto, a possibilidade de o aluno-professor ter a oportunidade de compreender a dialogicidade entre a universidade e a escola, permitindo um contato direto com as metodologias estudadas na teoria, desta vez, na prática. Dessa maneira, enriquece o aprendizado e o processo formativo do futuro profissional da educação.

Piletti (2004) reitera que o professor desempenha papel fundamental na sociedade enquanto agente de transformação social. Para tal, é preciso que o professor tenha participação direta no processo pedagógico, desde inquietar-se, questionar-se e fazer uma autoavaliação sobre os objetivos propostos e métodos utilizados, levando sempre em consideração o sentido social e político de sua prática.

Durante o estágio, os professores em formação têm a oportunidade de vivenciar um intercâmbio de troca de experiências, além de partilhar e discutir textos teóricos escolhidos. Assim, esse ambiente propiciará um espaço democrático para a construção de um pensamento crítico-reflexivo, essencial para formar cidadãos para o século XXI, bem como uma maior compreensão e consciência de seus papéis político e profissional em âmbito social.

Assim, os alunos-professores têm a oportunidade de enfrentar situações únicas na escola, tais como lidar com alunos com diferentes níveis de habilidade linguística, trabalhar com recursos limitados e lidar com desafios socioeconômicos e psicológicos. Por conseguinte, essas experiências permitirão que os futuros professores desenvolvam habilidades de resolução de problemas, pensamento crítico e criatividade. Sobre tais práticas, compreenderemos mais detalhadamente a seguir.

### **2.3 Práticas Reflexivas do Professor**

Cada professor leva à sala de aula seu universo pessoal, incluindo sua visão de mundo, valores, marcas culturais, bem como um conjunto de crenças que revelam sua concepção de ensino e de aprendizagem de LI. Nesse sentido, as práticas reflexivas referem-se a um processo de análise e de reflexão crítica sobre seu próprio agir pedagógico, com objetivo de melhorar continuamente a qualidade de sua atuação como educador.

Ademais, Barcelos (2003) destaca que a reflexão não é apenas uma atividade cognitiva, mas também envolve aspectos emocionais e de valores. Para a estudiosa, o ato de refletir é essencial para a formação docente, pois possibilita a construção de uma prática pedagógica crítica e (trans)formadora. Do mesmo modo, Freire (1996) ratifica que o pensar sobre a prática só pode ser refletido de modo adequado se analisado pelo sujeito que o faz. Nesse sentido, a reflexão é um processo dinâmico e contínuo, que deve ser realizado de forma dialógica, ou seja, no contato consigo e com o outro, levando em consideração a realidade em que se vive e que se faz a prática.

Esse movimento pode ocorrer de várias maneiras, como por meio de diários de ensino, discussões colaborativas com outros profissionais, participação em grupos de estudo ou

mesmo por meio de orientação e/ou supervisão pedagógica. Essa prática coopera para que os professores identifiquem pontos fracos e fortes de sua prática, áreas que podem ser melhoradas, promovam autorreflexões sobre sua metodologia e escolhas de atividades que ampliem o repertório sociocultural dos discentes.

Nesse sentido, as práticas reflexivas podem proporcionar experiências interpessoais, leituras compartilhadas e diálogos democráticos na sala de aula, oferecendo aos alunos melhores condições para a troca de ideias e de conhecimentos com outros profissionais e professores, alunos, famílias e a comunidade em si.

Dewey (1979, p. 13) define o pensamento crítico-reflexivo como sendo uma “espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”. Segundo o autor, o pensamento reflexivo como suporte às práticas dos professores, quando sugere que “a reflexão é uma consequência (...) das ideias e que estas derivam umas das outras e sustentam-se umas nas outras, não vão e vem confusamente” (DEWEY, 1979, p. 14). Tal afirmação assemelha-se à produção de um planejamento de aula em que cada fase liga um ponto ao outro resultando em um fim comum.

A natureza funcional desse pensamento se origina no confronto com possíveis desafios pedagógicos, visando fornecer meios de comportamento para enfrentar tais circunstâncias. Diante de um cenário que apresenta obstáculos ou situações complexas, por exemplo, podemos sobressair o desafio e enfrentá-lo e, assim, inicia-se o processo de pensamento e reflexão. Dewey (1979) então menciona cinco etapas referentes ao pensamento reflexivo.

Na primeira etapa, é abordada a ocorrência de um problema. Conforme o autor, a investigação tem origem a partir de uma dúvida legítima, quando surgem conflitos na vida cotidiana. Portanto, quando há a sensação de falta de clareza sobre como avançar, dá-se início à reflexão.

Na segunda etapa, tem-se a intelectualização do problema. Dewey (1979) argumenta que é possível encontrar uma solução para o problema assim que o identificamos, uma vez que ambos, problema e solução, surgem simultaneamente quando os fatos são selecionados e estruturados, em suas condições específicas.

Na terceira etapa, surge a hipótese e uma ferramenta necessária para o desencadeamento de possíveis soluções: a criatividade. Nessa etapa, é difícil formular uma hipótese, uma vez que esta demanda habilidade, autocontrole e precisão. No entanto, é imprescindível distinguir hipóteses cuidadosamente pensadas e elaboradas de suposições baseadas em emoções.

Na quarta etapa, ocorre o exercício do raciocínio, cujas ideias surgidas têm potencial para evoluir. Esse processo cognitivo analisa as circunstâncias e o teor da hipótese, ao mesmo tempo em que expande o conhecimento, apoiando-se em conhecimentos prévios e/ou de mundo.

Na quinta etapa, ocorre a verificação da hipótese, em que deve haver ações que produzam resultados, de modo a provar a hipótese inicial. Dewey (1979) afirma que as etapas são únicas dentro do contexto da reflexão e são capazes de transformar o pensamento em uma experiência, quando acontece o pensar sobre uma ação e o efeito causado por ela, pois, uma vez que há o movimento de pensamento e reflexão acerca de uma ação, esta passa a ser uma experiência significativa, em que há construções de (res)significação, sendo assim, reflexiva.

Nesse sentido, ao apresentar estratégias para exercitar o pensamento reflexivo, Dewey (1979) delinea que a reflexão ocorre quando se pensa em algo, mas que o pensamento crítico só acontece, de fato, quando esse algo é problematizado e, através do incerto (uma hipótese), busca-se um resultado.

Levando em consideração o exposto, compreende-se que a formação do professor de inglês na atualidade deve refletir demandas de um mundo cada vez mais tecnológico, globalizado e multicultural. A capacidade de flexibilidade se faz fundamental, uma vez que o profissional da educação precisa se atualizar continuamente para lidar com as mudanças tecnológicas, o que demanda adaptação nas abordagens pedagógicas e, conseqüentemente, reflexão e ressignificação de sua prática.

Acreditamos que o professor de inglês desempenha um papel crucial na preparação dos alunos para enfrentar os desafios de um mundo globalizado, capacitando-os com as habilidades linguísticas e culturais necessárias para se comunicar efetivamente em contextos que demandem o uso e compreensão da língua, como: em contexto tecnológico e profissional, uma vez que muitas plataformas e recursos são predominantemente em inglês.

Em outras palavras, o pensamento crítico-reflexivo desempenha um papel essencial na promoção da compreensão intercultural e na superação das barreiras linguísticas. Ao fomentar a reflexão sobre as diferenças culturais e encorajar a troca de conhecimentos e experiências entre diferentes culturas, o pensamento crítico-reflexivo possibilita a formação de cidadãos globais competentes, adaptáveis e conscientes das complexidades do mundo contemporâneo.

Dewey (1979) argumenta que se libertar é tornar-se consciente das circunstâncias do ambiente no qual se está inserido, bem como suas ações. À vista disso, a resolução de uma problemática implica na transformação de quem a questiona e do meio em que vive. Dessa forma, as práticas reflexivas se revelam essenciais para a criação de uma prática crítica e



transformadora que visa à formação plena dos alunos. Assim, apresentamos, a seguir, nossa seção metodológica, mencionando o *corpus* que servirá como base para nossas análises e resultados.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, apresentamos uma descrição minuciosa da abordagem metodológica adotada em nossa pesquisa, incluindo seu desenvolvimento. Organizamos os subtópicos da seguinte maneira: (i) Natureza da Pesquisa, (ii) Contexto de Investigação e *Corpus* da Pesquisa; e (iii) Categorias de Análise.

#### 3.1 Natureza da Pesquisa

Para melhor abordagem e definição desta pesquisa, realizou-se uma pesquisa de cunho documental, com abordagem qualitativa-interpretativista como suporte, de base exploratória; perante a necessidade de analisar e compreender as implicações da prática crítico-reflexiva nos processos de libertação de crenças durante o processo de formação inicial do professor de LI no contexto de Estágio Supervisionado. Nosso estudo situa-se na área de formação de professores, com foco na (re/des)construção de crenças do professor de LI em formação. Diante disso, apontaremos as definições das modalidades de pesquisa do presente estudo.

Segundo Sakamoto e Silveira (2019, p. 38), a Pesquisa Documental contribui para a ampliação do conhecimento, uma vez que estuda documentos que vão desde os derivados dos meios de comunicação até os registros de experiência humana. Nesse sentido, a pesquisa abrange a coleta e análise de documentos pertinentes, como relatórios, registros de estágio e/ou planos de aula.

Para nossa pesquisa, esses documentos foram examinados na intenção de identificar padrões e informações de destaque acerca da prática crítico-reflexiva. Ademais, foram realizadas leituras interpretativas de tais documentos, explorando as experiências, percepções e reflexões dos professores em formação, a fim de compreender como a prática crítico-reflexiva contribui na emancipação das crenças que os futuros professores carregavam antes de se propor à ação de autorreflexão. Por sua vez, a análise foi pautada por abordagens teóricas pertinentes ao tema, permitindo a interpretação dos dados e a construção de um conhecimento mais aprofundado sobre o processo de formação de professores de LI.

A pesquisa qualitativa trata-se de uma abordagem que “se refere a subjetividade e intencionalidade” e trabalha com “significados, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 245). Além disso, trata-se de uma Abordagem Interpretativista, em que o foco são as interpretações, ou seja, as leituras que o pesquisador faz dos dados que recolhe. Essa abordagem, apresenta o foco na interpretação e compreensão dos significados atribuídos e na complexidade que emerge dos contextos dos dados analisados,

proporcionando uma compreensão mais ampla e contextualizada do objeto em estudo. A pesquisa apresenta, também, objetivos de base exploratória, os quais buscam aproximar-se da realidade do objeto em estudo e, tem como um de seus princípios a compreensão de que a aprendizagem flui com facilidade quando parte de algo conhecido (PIOVESAN; TEMPORINI, 1995).

Sendo assim, este tipo de pesquisa possibilita uma análise mais profunda das práticas nas quais os professores em formação estão inseridos, bem como das crenças e transformações pessoais vivenciadas durante o estágio. Ao explorar a prática crítico-reflexiva como forma de libertação de crenças, a pesquisa documental contribui para a compreensão dos desafios e possibilidades encontrados nesse processo, fornecendo meios para seu aprimoramento.

### **3.2 Contexto de Investigação e *Corpus* da Pesquisa**

Os materiais apurados como *corpus* desta pesquisa são: (i) uma dissertação associada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Letras da Universidade da Universidade de Brasília (UNB) e (ii) uma tese associada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Para chegar à essa delimitação, foram realizadas buscas na plataforma de pesquisas *Google Acadêmico*: ferramenta a qual disponibiliza, de maneira gratuita e acessível, a literatura voltada para fins acadêmicos. Dessa maneira, foram estabelecidos cinco termos para realizar as pesquisas, tais quais: (i) prática crítico-reflexiva; (ii) crenças; (iii) formação inicial; (iv) professores de língua inglesa; e (v) estágio supervisionado.

Evidencia-se que, antes das buscas na plataforma, foram estabelecidos 6 critérios para conduzir a seleção do *corpus*, visando garantir a coerência e a validade dos dados selecionados. Nesse contexto, foram definidos os seguintes critérios: (i) pesquisas realizadas sobre experiências em estágio de regência; (ii) estar dentro de um recorte temporal de 10 anos; (iii) estar direcionado para o ensino de língua inglesa; (iv) abordar a temática de prática crítico-reflexiva no estágio supervisionado para libertação de crenças; (v) ser documento disponível em domínio público; e (vi) ser direcionado para ensino fundamental, ensino médio ou EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Nessa perspectiva, é relevante destacar que o *corpus* selecionado estava presente nas primeiras páginas de resultados de busca. Levando isso em consideração, a primeira busca foi feita livremente, sem recorte de tempo, com os termos “prática-reflexiva” e “crenças”, os

quais resultou em uma busca com 10.900 (dez mil e novecentos) pesquisas que envolvem tais temáticas. Quando os termos “formação inicial” e “professores de língua inglesa” foram incluídos aos termos pesquisados anteriormente, este número cai para 4.750 (quatro mil, setecentos e cinquenta). Com a inclusão de “estágio supervisionado”, em um recorte de tempo específico de 10 anos, os resultados caem para 1.290 (mil, duzentos e noventa).

No âmbito desses resultados, foram selecionadas 5 pesquisas, as quais escolhemos 2 para comporem o *corpus* deste trabalho, serem lidas e executadas a partir dos critérios anteriormente estabelecidos. Assim, apresentamos, no Quadro 1, a identificação dos materiais selecionados. Ao decorrer da pesquisa, denominaremos de: Documento I - C (2014) e Documento II - L (2017), ao mencionarmos os estudos de Costa (2014) e Leite (2017), respectivamente.

**Quadro 1 - Documentos para Análise e Elucidação dos Resultados**

|                               | <b>IDENTIFICAÇÃO</b>   |  |
|-------------------------------|--|--|
| <b>Dados</b>                  | <b>Documento I - C (2014)</b>  | <b>Documento II - L (2017)</b>   |
| <b>Título do documento</b>    | A formação de professores de língua inglesa e o estágio supervisionado: O movimento das experiências, crenças e identidades. | “Nossa! Nunca imaginei preparar uma aula desse jeito”: Os letramentos críticos na formação inicial de professores de língua inglesa. |
| <b>Autor (a)</b>              | Fabrizia Lúcia da Costa  | Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite  |
| <b>Instituição de vínculo</b> | Universidade de Brasília   | Universidade Federal de Minas Gerais   |
| <b>Ano de publicação</b>      | 2014   | 2017   |

|                             |  |   |
|-----------------------------|--|---|
| <b>Objetivo geral</b>       | Investigar de que maneira as experiências de professores em formação inicial contribuem para a (re)significação de crenças e as possíveis (re)construções de suas identidades profissionais. | Investigar e criar conhecimento sobre as oportunidades para a promoção dos letramentos críticos em uma disciplina de estágio supervisionado de língua inglesa, do curso de Letras, em uma universidade do interior de Minas Gerais, a fim de possibilitar a “expansão de perspectivas” dos alunos participantes, bem como oferecer subsídios para o fomento de práticas crítico-reflexivas na formação inicial. |
| <b>Metodologia</b>          | Pesquisa de cunho qualitativo com a utilização de estudo de caso.  | Pesquisa com alguns dados quantitativos, com abordagem qualitativa, de cunho interpretativista.   |
| <b>Tipo de trabalho</b>     | Dissertação  | Tese  |
| <b>Local de catalogação</b> | Repositório UNB  | Repositório UFMG  |
| <b>Link para acesso</b>     | <a href="#">Clique Aqui</a>  | <a href="#">Clique Aqui</a>   |

Fonte: Elaboração própria (2023).

### 3.3 Categorias de Análise

Com o intuito de analisar os dois *corpora* selecionados e em consonância com o objeto de estudo desta pesquisa, foram estabelecidas categorias baseadas nos argumentos do referencial teórico, a fim de examinar e contrastar os dados. Uma vez estabelecidas tais categorizações, direcionamos nosso segundo objetivo específico para identificar e refletir acerca de como o papel da prática crítico-reflexiva conduz o professor em formação inicial para a libertação de crenças. Portanto, busca-se discutir como tal prática vem sendo utilizada no contexto de estágio supervisionado. Dessa maneira, as categorias estão definidas no Quadro 2 a seguir.

**Quadro 2 - Categorias de Análise**

| CATEGORIAS                    | CARACTERÍSTICAS   |
|-------------------------------|---|
| Ocorrência de um problema     | Dúvida legítima<br>Conflitos<br>Início do movimento reflexivo                   |
| Intelectualização do problema | Seleção<br>Estruturação   |
| Hipótese                      | Criatividade<br>Habilidade  |
| Raciocínio                    | Análise de circunstâncias<br>Expansão de conhecimentos<br>Conhecimentos prévios |
| Verificação da hipótese       | Produção de resultados  |

**Fonte: Elaboração própria (2023) a partir de Dewey (1979).**

Tendo em vista o que foi mencionado, prosseguimos com nossa pesquisa, após definirmos nossa abordagem metodológica. Na sequência, apresentaremos a próxima seção, que trata da análise dos dados, com o propósito de examinar os 10 (dez) excertos selecionados.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

Revisitando a pergunta motivadora explorada neste estudo, que se refere à forma com que a prática crítico-reflexiva conduz o professor de inglês em formação inicial a libertar-se de crenças no período de estágio supervisionado de regência, nesta seção, serão examinados os documentos e compartilhadas algumas reflexões a respeito deles. Para essa finalidade, foram utilizados trechos específicos e, posteriormente, confrontá-lo-emos com as cinco categorias de análise estabelecidas no Quadro 2, apresentado na subseção 3.3 da abordagem metodológica. Em seguida, examinaremos os seguintes documentos: (i) o Documento I - C (2014); (ii) o Documento II - L (2017); e, por fim, (iii) os resultados obtidos. É importante ressaltar que os fragmentos selecionados serão destacados no texto por meio da formatação em itálico e serão classificados ao longo da discussão, conforme "*Fragmento X do Documento X - X (ANO, p. x)*".

### 4.1 Discussão do Documento I – C (2014)

Antes de analisarmos os fragmentos, apresentamos o Quadro 3 que introduz um panorama geral da aplicação do *corpus* do Documento I – C (2014). Destaca-se, a princípio, que foram selecionados 05 fragmentos dos relatos de experiência com a docência a partir do estágio de regência vivenciados pelas alunas-professoras no questionário conduzido por Costa (2014). A autora produziu entrevistas gravadas e, em seguida, aplicou questionários. Inicialmente, foi elaborado um questionário, a fim de compreender melhor o perfil dos alunos pesquisados em contexto socioeconômico.

A partir disso, foi verificado que as participantes em questão são majoritariamente do gênero feminino, com idades que variam entre 19 a 47 anos e vivem, em média, com um salário mínimo, precisando conciliar trabalho e estudo, o que possivelmente contribui com suas percepções e desafios acerca do ensino e, conseqüentemente, em suas crenças durante a graduação e para com o processo de prática no estágio supervisionado. Em um segundo momento de sua pesquisa, a autora aplicou um questionário, para compreender as percepções pessoais de cada participante acerca da docência durante a regência.

**Quadro 3 - Panorama Geral dos Relatos de Experiência do Documento I**

|  |   |
|--|---|
| <b>Coleta de dados</b>                 | Feita através de entrevistas por meio de gravações (narrativas orais e visuais), dois questionários, um com o perfil dos pesquisados e outro com 5 (cinco) perguntas abertas, respectivamente e notas de campo. |
| <b>Local de coleta</b>                 | Turma de 3º ano do Curso Licenciatura Plena em Letras (inglês/português) de uma universidade pública do estado de Goiás.  |
| <b>Etapa do Estágio Supervisionado</b> | Regência no Ensino Fundamental.   |
| <b>Finalidade</b>                      | Documentar experiências de ensino, dificuldades, desafios e projeções futuras.  |
| <b>Objetivo</b>                        | Explorar as percepções pessoais, crenças e opiniões das informantes.  |

**Fonte: Adaptado com base em Costa (2014).**

No fragmento 01 do Documento I - C (2014), observa-se como a efetivação da prática pode, por vezes, refletir diversos sinais de crenças e estranhamentos com a docência ao descobrir incertezas, desafios e complexidades da sala de aula:

***Fragmento 01 do Documento I - C (2014, p. 110)***

*"[...] Não tinha nenhuma (experiência)! A princípio o estágio foi meio difícil, a primeira aula quando eu me deparei com diferentes pessoas, diferentes modos de pensar, e agir, pensei a princípio que não conseguiria" (Manu – entrevista – 27/11/2013).*

Inicialmente, a entrevistada destaca sua falta de experiência e realiza uma autoavaliação em relação ao estágio. Além disso, ela ressalta sua insegurança inicial, vulnerabilidade e as dificuldades encontradas. Tanto a falta de preparo adequado quanto o choque cultural presente na sala de aula, com suas diferentes perspectivas e comportamentos, levantaram dúvidas sobre sua capacidade de lidar com essa pluralidade. No entanto, é importante destacar que, mesmo diante desses desafios, a entrevistada demonstra abertura para a reflexão crítica. Evidencia-se, assim, a possibilidade de superar suas próprias limitações ao longo do tempo.

No momento em que ela fala "*(...) pensei a princípio que não conseguiria*", expressa um movimento inicial de reflexão. Sobre esse aspecto, Barcelos (2007, p. 113) afirma que "desde que o homem começou a pensar, ele passou a acreditar em algo". Nesse sentido, a



aluna-professora afirma ter chegado a pensar sobre sua falta de habilidade para lidar com aquela situação, inicialmente, uma crença. Porém, subentende-se que posteriormente seu desempenho foi bem-sucedido.

Diante do exposto e a levando em consideração as categorias propostas por Dewey (1979), no fragmento apresentado, é possível identificar a ocorrência de um problema, uma vez que a estagiária demonstra que possui uma dúvida legítima ao analisar sua falta de experiência e insegurança inicial ao se deparar com o diferente durante o estágio. Ela revela seus conflitos (DEWEY, 1979) e reflete a possibilidade de libertar-se de suas próprias crenças.

Este fragmento nos permite refletir sobre a importância de um ambiente de estágio desafiador, mas também ressalta a necessidade de suporte e orientação adequada para lidar com essas experiências iniciais de ensino, que é onde o professor formador entra, mostrando como esses momentos de dificuldade inicial podem se tornar oportunidades de aprendizado e crescimento pessoal e profissional. Ainda, o aluno-professor, através dessas experiências, pode vir a superar tais desafios iniciais e desenvolver suas habilidades como educador.

***Fragmento 02 do Documento I – C (2014, p. 122)***

*“[...] Eu estagiei pro sexto, oitavo e nono. Os meninos tinham pouca noção de língua inglesa e o interesse deles pela língua, mínimo. Eram dois ou três que se interessavam em aprender. Eram trinta alunos em cada sala, eles diziam “pra quê aprender inglês?”, “a não que matéria chata!”, “ah, não vamos fazer outra coisa!”. Eu fiquei assustada, porque, o inglês se a gente for pensar, a gente sabe que é muito importante nos dias atuais. O inglês está tendo uma valorização enorme. ((e aí então, diante disso, como que você lecionava e como que era o seu entusiasmo pra voltar pra sala de novo no outro DIA?)) Não, eu queria que acabasse logo, as aulas, sinceramente, tanto que eu fiquei assim, assustada com a falta de interesse dos alunos, porque a gente chegava na sala já era “AI NÃO vamos fazer outra coisa”, “Ah, não, inglês não” (Bella – Entrevista – 27/11/2013).*

Nesse trecho, a entrevistada demonstra frustração diante do desafio de estagiar em salas onde os alunos não veem propósito no aprendizado de LI. Essa falta de interesse pode advir de diversos fatores, como metodologias de ensino inadequadas, contexto socioeconômico desfavorável ou falta de motivação. O desinteresse reflete a falta de consciência dos alunos sobre a importância da língua no mundo globalizado, em que o idioma é amplamente utilizado em diversos âmbitos como comunicação internacional e acesso a informações. Tal desvalorização pode ser um reflexo da falta de conexão entre o conteúdo ensinado e a realidade dos alunos, por exemplo.

A partir da avaliação do contexto em que sua experiência de estágio ocorreu, a fala da participante vai de encontro com a intelectualização do problema, como exposto por Dewey

(1979), em que a estagiária seleciona os fatos presentes no problema encontrado por ela ao descrever a conjuntura das salas de aula e a maneira com que os alunos não encontram significado ou finalidade no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, quando dizem “*pra quê aprender inglês?*” e “*ah, não! Inglês não!*” apontam os conflitos que eles têm com a aprendizagem da língua.

No fragmento, a estagiária expressa seu desapontamento diante da realidade encontrada naquelas turmas. Entretanto, do mesmo modo em que o questionamento acontece, encontra-se também uma solução para ele, no momento em que ocorre a reflexão.

Diante disso, nota-se que o sentimento de desesperança compartilhado pela entrevistada é ecoado por diversos outros professores e professoras, o que acaba por desencadear a crença de que essa vivência se aplica às outras e não existe forma de consertá-la ou melhorá-la. Por isso, o pensamento reflexivo faz-se necessário para avaliar alternativas para as metodologias empregadas pelo docente. O esgotamento que situações como esta causam aos educadores é perceptível, mas é indispensável voltar o olhar para formas de revertê-las.

***Fragmento 03 do Documento I – C (2014, p. 127)***

*“[...] As aulas interacionais contribuem muito pro ensino (...) Os professores nos dias de hoje procuram muitas formas de tornar a educação mais atraente, e mais eficaz né, e uma dessas alternativas é trabalhar com músicas e o nosso objetivo, um dos nossos objetivos é aliar o prazer e o divertimento e de uma forma completamente inovadora, embora sabemos que não é uma tarefa fácil” (Sofia – Vídeo 2 – em 04/09/2013).*

Em contrapartida ao fragmento anterior, a entrevistada agrega uma alternativa para lidar com turmas que não demonstram interesse com o aprendizado de língua estrangeira: aulas interacionais. Tal proposta surge como uma abordagem inovadora, atraente e eficaz, em contraposição às aulas tradicionais. Nesse sentido, a estagiária sugere a utilização de músicas como forma de combinar entretenimento e aprendizado, levando a aula a sair do foco exclusivo do professor e a se aproximar dos alunos, de forma que houvesse comunicação e interação, trabalhando habilidades de *listening* e *speaking*, por exemplo.

Ao enfatizar a importância das aulas interacionais, a entrevistada demonstra a importância da busca por atividades criativas que possam motivar os alunos ao processo de aprendizagem. A ideia de aliar divertimento e inovação nas aulas indica uma abordagem comunicativa e interativa, de maneira a provocar o desejo de embarcar na jornada de estudo, uma vez que o conteúdo estará atrelado à realidade dos alunos.

Quando menciona que “*trabalhar com músicas é o nosso objetivo (...) embora não seja uma tarefa fácil*”, a participante evidencia o caráter desafiador daquela situação, mas

também indica a necessidade de habilidades como adaptação e flexibilidade, o que está relacionado à terceira etapa proposta por Dewey (1979), a construção de hipótese, que engloba o uso criativo do imaginário para desenvolver possíveis soluções para um problema, neste caso, através de estratégias criativas de ensino.

A aluna-professora reconhece que o envolvimento dos alunos nas aulas é fundamental para o processo de aprendizagem. A abordagem interacional possibilita interações professor-aluno, podendo contribuir diretamente para um ambiente participativo e dinâmico, estimulando interesse nos aprendizes. Ao envolver os alunos de forma ativa nas aulas, os estudantes se sentem parte do processo educativo, podendo ter uma compreensão mais profunda dos conteúdos e maior motivação para aprender.

Do mesmo modo, utilizar música como recurso nas aulas pode ter efeitos otimistas, haja vista que desperta emoções, auxilia a memorização, aperfeiçoa a pronúncia e compreensão do idioma, proporciona um ambiente descontraído e, como a entrevistada mencionou, prazeroso. Dessa forma, as aulas interacionais utilizando música podem estabelecer conexões com o conteúdo da aula, tornando a aprendizagem mais atrativa e memorável.

#### ***Fragmento 04 do Documento I – C (2014, p. 128)***

*Explico o conteúdo dialogando com os alunos, logo após faço uma rápida revisão e aplico as atividades de fixação, [...] pergunto aos alunos por que certa palavra é dessa forma e não de outra, e em alguns momentos também faço dinâmicas. (Clara - Questionário II)*

Ao analisar esse fragmento, podemos observar que, ao descrever sua prática, a entrevistada descreve a adoção de uma abordagem dialógica com os alunos, o que permite que eles participem de forma ativa do seu processo de aprendizagem, promovendo um maior engajamento e estímulo à reflexão dos alunos sobre o conteúdo. No que diz respeito aos questionamentos sobre as palavras, é interessante incentivá-los a refletir sobre a forma com que as palavras são formadas e utilizadas.

Além disso, a participante menciona as dinâmicas que atribui às suas aulas, o que tira o foco de uma aula mais estrutural, trazendo maior dinamismo de forma alinhada às habilidades e competências da disciplina para a turma, promovendo a participação ativa dos discentes.

Percebe-se que em sua aula, as aulas são focadas em uma abordagem dialógica quando afirma que “explico o conteúdo dialogando com os alunos” e pergunta por que uma palavra é de uma forma e não de outra. Nesse sentido, os alunos têm a oportunidade de utilizar e

expandir seus conhecimentos prévios, analisar as circunstâncias que influenciaram a escrita das palavras de determinada forma e são levados à reflexão.

O fragmento também encaminha-nos para os argumentos levantados por Dewey (1979) a respeito da etapa de hipótese, em que se explora diferentes perspectivas, analisando possíveis soluções, gerando hipóteses e/ou alternativas criativas para melhoria de algum aspecto. Essa etapa é essencial para expandir as opções disponíveis e, nesse sentido, o pensamento reflexivo criativo permite que o professor desenvolva um conjunto mais amplo de ideias para atingir seus objetivos em sala de aula.

Ainda, nesse fragmento, é possível perceber que a fala da participante está em conformidade com a categoria de racionalização de Dewey (1979). A participante analisa as condições de sua prática, fazendo um levantamento das formas que aplica o conteúdo em sala de aula e como essas ideias são capazes de desenvolver, ampliar e facilitar a transmissão, ou, melhor dizendo, a partilha de conhecimentos para com os alunos.

***Fragmento 05 do Documento I – C (2014, p. 132-133)***

*“[...] Entendi que nós professores que estamos lá dando aulas, precisamos pensar que cada aluno tem suas necessidades, tem suas dificuldades, que cada turma é uma turma, e em cada turma a gente vai ter de desenvolver um método de ensino diferente então, assim, precisamos pensar nas crianças não somente como alunos, mas como seres humanos, então temos que ver seu contexto social, cultural, vendo suas necessidades, como nós professores que também temos, né, nossas dificuldades e precisamos então pensar naquilo que estou ensinando para que isso vai ser útil para o aluno” (Ana Júlia – Vídeo 4 – 18/09/2013).*

No exposto acima, a entrevistada apresenta uma reflexão importante acerca do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, ressaltando a necessidade de compreender e atender às necessidades de cada aluno, reconhecendo as dificuldades de cada um, enxergando-os não somente como alunos, mas como um todo, levando em consideração o contexto sociocultural em que estão inseridos. Essa visão holística se faz fundamental para a efetivação e relevância do ensino para os alunos, tendo em vista suas vivências pessoais.

Além do que foi apontado, a participante menciona a importância de utilizar diferentes metodologias de ensino para cada turma, reconhecendo que cada grupo é único e tem características e necessidades próprias. Isso implica adaptar o planejamento a partir das demandas específicas de cada sala, almejando maneiras de incentivar os alunos e tornar o estudo mais significativo para eles.

A participante destaca também que, assim como os alunos, os professores têm suas próprias dificuldades, o que implica em uma autocrítica. Desse modo, ao reconhecer seus

próprios desafios, os educadores são convidados a refletirem acerca de sua prática e que a busca por aprimoramento de suas habilidades e conhecimentos seja uma constante, com objetivo de proporcionarem uma educação efetiva e de qualidade.

Na afirmação “(...) *temos que ver o contexto social, cultural, (dos alunos) (...) suas necessidades, (assim) como nós professores também temos dificuldades*”, verificamos a interculturalidade presente nas salas de aula (MAHER, 2007), as identidades culturais de alunos e professores que interagem e se influenciam de forma mútua.

Conforme mencionado, a fala da participante condiz com a categoria de verificação da hipótese de Dewey (1979), uma vez que ela faz uma análise das condições de ensino apresentando tudo o que abarca o contexto desse ensino, ou seja, as dificuldades e necessidades individuais dos alunos, contemplando o cenário social, histórico, cultural e econômico. A partir disso, a entrevistada evidencia uma reflexão crítica sobre sua prática, trazendo um resultado para o problema que foi elencado na primeira etapa de análise. Com isso, se faz uma relação entre a teoria vista em sala de aula com a realidade durante sua experiência prática, reconhecendo suas dificuldades e refletindo sua prática, buscando aprimorar seus conhecimentos.

#### **4.2 Discussão do Documento II – L (2017)**

Antes de discutirmos os fragmentos de Leite (2017), apresentamos o Quadro 4 que fornece uma visão geral dos Relatos de Experiência do Documento II - L (2017). É importante ressaltar que foram escolhidos 06 fragmentos dos relatos de experiência vividos pelos professores em formação a partir de um questionário inicial conduzido por Leite (2017) em que a autora faz um levantamento acerca do perfil dos participantes pesquisados sobre o acesso a LI, o contato que tinham com estágio e porque escolheram ser professores, além disso, foram feitas entrevistas gravadas por áudio e transcritas. A partir do questionário, foi verificado que os participantes tinham entre 19 (dezenove) e 55 (cinquenta e cinco) anos e eram, em sua maioria, de cidades fora da cidade sede da universidade, sendo que a maior parte conciliava estudo e trabalho. O contato com a docência era novidade para 7 (sete) dentre os 14 (quatorze) alunos participantes.

**Quadro 4 - Panorama Geral dos Relatos de Experiência do Documento II**

|  |  |
|--|--|
| <b>Coleta de dados</b>                 | Feita através de um questionário (com questões abertas e algumas fechadas, a fim de obter informações mais específicas) para traçar o perfil dos pesquisados e de entrevistas por meio de gravações de áudio, diários reflexivos e fóruns. |
| <b>Local de coleta</b>                 | Em uma Universidade Federal do interior de Minas Gerais.   |
| <b>Etapa do Estágio Supervisionado</b> | Regência no Ensino Médio   |
| <b>Finalidade</b>                      | Analisar concepções sobre a escola regular e a língua inglesa, letramentos, formação de professores e estágio supervisionado.  |
| <b>Objetivo</b>                        | Entrevistas baseadas nos letramentos críticos, a fim de ter acesso às impressões e o resultado do processo de regência em escolas regulares.   |

**Fonte: Adaptado com base em Leite (2017).**

***Fragmento 01 do Documento II – L (2017, p. 85)***

*Jordana E1: A escola... ainda possui um método antigo de ensino. Essa é a didática de alguns professores: matéria, cópia e explicação. Não sou contra isso, mas acredito que muito mais pode ser feito na sala de aula. Diversificar o método é preciso, inovar no momento atual é necessário. (Excerto do diário reflexivo de 30/11/15).*

Inicialmente, é importante enfatizar que a tese de Leite (2017) propôs uma análise reflexiva a respeito das concepções do ensino de Inglês em escola regular, analisando tanto a idealização inicial do que é ser professor, das práticas dos professores regentes, quanto da prática efetiva em sala de aula dos participantes. Desse modo, no fragmento em questão, a aluna-professora faz uma reflexão ao questionar o método de ensino tradicional, demonstrando consciência da importância de se adaptar as práticas educacionais às necessidades e às realidades atuais. Para isso, a aluna-professora reconhece que os educandos podem se beneficiar de abordagens mais dinâmicas e diversificadas, que estimulem a participação ativa, a criatividade e o desenvolvimento de habilidades múltiplas.

Assim, identificamos que o fragmento se enquadra melhor na categoria que Dewey (1979) classifica como ocorrência de um problema. No trecho, a participante faz indagações sobre a eficácia dos métodos de ensino e propõe a necessidade de inovação. A afirmação de que é um método antigo de ensino e a crença de que muito mais pode ser feito em sala,

indicam a presença de uma dúvida legítima e um conflito interno da futura docente. Essa dúvida e o conflito levam ao início do movimento reflexivo, no qual a entrevistada começa a questionar as práticas educacionais existentes.

***Fragmento 02 do Documento II – L (2017, p. 114)***

*Jordana E7: O discurso que tenho ouvido na escola em relação ao ensino de língua inglesa é que os alunos não conseguem aprender inglês, que inglês é muito difícil. Eles não aprendem nada além do vocabulário e não vale a pena insistir com eles. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).*

A preocupação presente no fragmento acima revela uma crença no tocante ao ensino que é reverberada por muitos professores que estão, inclusive, em atuação. Ao fazer menção ao discurso desmotivador em relação ao ensino de LI, a aluna-professora levanta importantes questões acerca das expectativas e abordagens pedagógicas adotadas nesse contexto. A maneira como os professores e o corpo escolar enxergam e comentam sobre o ensino da língua pode ter um impacto significativo, de maneira negativa, na motivação e desempenho dos alunos. A disseminação desse discurso pode criar um ambiente desencorajador, diminuindo a importância dos esforços dos alunos, limitando suas oportunidades de aprendizado e forma de enxergar o aprendizado de LI.

O fragmento vai ao encontro de estudos de Barcelos (2007) que revelam as crenças de professores em atividade. Quando a participante diz que tem escutado que “os alunos não conseguem aprender inglês” e que “não aprendem nada além do vocabulário e não vale a pena insistir”, tais afirmações se equiparam ao mencionado pela autora quando afirma que alguns professores argumentam que (i) não é possível aprender a língua sendo aluno de escola pública; e que (ii) os alunos são desinteressados e fracos e, por isso, deve-se ensinar o básico.

Desse modo, percebemos que a aluna-professora realiza uma seleção e estruturação das informações que recebeu sobre o ensino de LI na escola em que vivenciou o estágio. Nesse momento, destaca-se o discurso predominante e, ao refletir sobre essas informações, a aluna-professora está realizando uma intelectualização do problema (Dewey, 1979). Em virtude disso, organiza suas observações, faz anotações mentais e, ao questionar tais afirmações, faz o movimento reflexivo de indagar e ponderar se são argumentos válidos ou não diante das circunstâncias em que se encontra.

***Fragmento 03 do Documento II – L (2017, p. 207)***

*Helton E3: Acredito ser essencial a discussão de temas atuais, devido à cultura, a ideia do lúdico também é interessante porque o aprendizado de uma língua estrangeira deve ocorrer nas quatro habilidades (falar, ouvir, escrever e ler) devem se configurar como*

*desejo da aprendizagem e não como obstáculo a ser superado. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15).*

O fragmento acima demonstra que o aluno já consegue compreender o ensino a partir de um pensar reflexivo, isto é, o entrevistado expressa uma reflexão em que destaca a importância de aproximar os alunos de discussões acerca de temas atuais, da utilização do lúdico nas aulas e argumenta que o aprendizado que abrange as quatro habilidades não deve ser encarado como obstáculos a serem superados.

Tais considerações contribuem para uma aprendizagem mais significativa, porque elas incentivam a participação dos alunos e promovem a construção de conhecimentos de maneira contextualizada. O entrevistado faz um apanhamento dos textos teóricos partilhados nas aulas de estágio que propõem o letramento crítico, em consonância com a prática vivenciada na profissão docente.

O pensar reflexivo do participante revela a construção de uma hipótese (DEWEY, 1979) de uma abordagem criativa e reflexiva para prover soluções e atingir os objetivos do aprendizado de LI. O participante reconhece a necessidade de adotar abordagens mais envolventes e isso requer habilidades como habilidade e criatividade. Além disso, o pensamento do entrevistado mostra o raciocínio (DEWEY, 1979) no qual analisa as circunstâncias acerca do ensino, expande seus conhecimentos sobre abordagens pedagógicas e considera seus conhecimentos prévios, vistos em sala de aula, para chegar a conclusões mais fundamentadas.

***Fragmento 04 do Documento 2 – II (2017, p. 153)***

*Leidiane E7: Mas relataram assim, eles falaram que gostaram da experiência. Algumas delas, alguns deles falaram que tinham essa vontade de aprender inglês, e não podiam fora da escola, que aquilo deu uma esperança maior nelas de conseguir ter uma aula mais legal. A professora assistiu às aulas, e eu falei que fique como exemplo, que tomara que seja mais praticado. E assim, no mais, eu vi que funciona, não é uma coisa que a gente tem em teoria só... que há essa possibilidade. É. Tanto que um texto da Vera Menezes que fala que aluno se interessa por aquilo que ele gosta. Sim, se você atinge um ponto que é de interesse dele, você não precisa de mais nada que vai interessar. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).*

A princípio, a participante reconhece a importância de ouvir o feedback dos alunos e considerar suas opiniões. Ao relatar que eles gostaram da aula de inglês e que lhes deu um olhar esperançoso, por isso enfatiza a importância de criar um ambiente de aprendizagem positivo e estimulante. A participante destaca também, a necessidade de fornecer oportunidades de aprendizagem, especialmente aos alunos que desejam aprender a língua, mas não têm acesso a recursos fora da escola. Tal reflexão demonstra sensibilidade e



consciência das limitações e desafios enfrentados pelos alunos, bem como a importância de explorar diferentes contextos e abordagens para garantir que todos tenham oportunidades significativas de acesso à língua.

Ao mencionar o texto de Vera Menezes, a aluna-professora enfatiza que é fundamental despertar o interesse dos alunos por meio de atividades que sejam atrativas para os estudantes. Essa perspectiva ressalta a necessidade de um ensino personalizado, considerando os interesses dos estudantes e o ambiente no qual estão inseridos, de forma a conectar o conteúdo com suas vivências e preferências.

Considerando o exposto, analisamos que, a partir dos estudos de Dewey (1979), o fragmento da aluna-professora demonstra um raciocínio crítico ao analisar as circunstâncias de ensino de LI, uma vez que ela busca expandir seus conhecimentos sobre as necessidades dos alunos e busca despertar o interesse deles. A reflexão da referida envolve uma análise das circunstâncias e uma expansão dos conhecimentos prévios, como quando faz menção ao texto estudado em sala de aula em conjunto com a vivência da regência, demonstrando um mundo de possibilidades para sua prática enquanto professora em formação.

***Fragmento 05 do Documento 2 – II (2017, p. 177-178)***

*Jordana E12: Eu acho que... assim eu vi na prática a aceitação deles da realidade deles... porque eles se sentiam muito excluídos, então quando eu li um texto lá sobre... tem em um livro didático um texto sobre família e falava dessa questão... assim... das diferenças de famílias... tipo assim... o filho que não é criado pela mãe ou pelo pai, é criado pela madrasta, pelo padrasto... Quando eu abordei esse assunto na sala, meus próprios alunos falaram "Professora, minha família também é assim". Um aluno me falou: "Professora, a minha família é assim, quem me cria é minha madrasta". E um outro falou que quem me cria é minha avó, quem me cria é minhas tias, falou assim. Então, assim, o aluno... você sente que... eles se sentem mais, assim... aquela realidade faz parte da minha vida ... e eu me lembro de cada instante daquilo... (sorrindo) (Excerto da entrevista final com os alunos em 30/11/15)*

Este fragmento revela alguns pontos importantes. Primeiro, a entrevistada demonstra sensibilidade ao reconhecer a necessidade de abordar temas que promovam a aceitação e inclusão dos alunos em sala de aula. A aluna-professora também destaca que os alunos se sentiram encorajados a compartilhar suas próprias experiências devido à identificação com a temática abordada. Isso proporciona uma oportunidade de estabelecer conexões entre professor e aluno e trazer discussões que valorizem e compreendam os alunos. A conexão entre o conteúdo e a vivência é fundamental para tornar a experiência de aprendizado positiva e significativa.

Então, a partir do exposto, percebemos que, através do raciocínio crítico, mencionado nas etapas do pensamento crítico de Dewey (1979), a participante refletiu sobre a necessidade de estabelecer conexões entre o conteúdo e as jornadas pessoais dos estudantes. Ao analisar as circunstâncias existentes, a participante conduziu essa questão para verificar o que anteriormente era uma problemática. Esse processo permitiu que sua experiência prática se tornasse verdadeiramente reflexiva, conforme mencionado quando se observou que os educandos se sentiram conectados ao comentarem que a "realidade (do que estava sendo trabalhado em sala de aula) faz parte da minha vida". Essa conexão possibilitou um maior engajamento na aprendizagem.

***Fragmento 06 do Documento 2 – II (2017, p. 223)***

*Carla E17: Mas nós tentamos, sabe? Eu acho que a grande diferença é essa. Ao invés de escutar o que foi falado pra nós, resolvemos tentar, né? Todos recebemos um alerta, “ah, não essa turma é complicada”. Então, eu acho que é isso que a gente precisa. A gente precisa tentar, para dar oportunidade pra esses meninos pra eles, que eles sejam incluídos, porque muitos ali não tem inglês fora da escola regular, né? E a gente precisa, realmente, melhorar esse... acabar com essa má fama do inglês na sala. Então, por isso que eu acho interessante a gente ter matérias assim, para que nós possamos sair mais esperançosos daqui mesmo. (Excerto da entrevista final com as alunas que ministraram aulas em 30/11/15)*

A entrevistada apresenta uma postura positiva e comprometida com a inclusão dos alunos, pois reconhece que a maioria deles não possuem acesso ao estudo de LI fora da escola regular e aponta que não se deve estigmatizar os alunos. Nesse momento, a entrevistada desafia a percepção negativa que foi atribuída à turma e reforça o quão importante é proporcionar essas oportunidades dentro da escola, porque essas tentativas são uma parcela importante para garantir a inclusão e o progresso intelectual dos alunos considerados “complicados”, basta que um professor acredite em seu potencial.

Entretanto, tal inclusão envolve não somente a boa vontade dos professores, mas também acesso a recursos adequados, apoios educacional e psicológico, além de políticas educacionais que reforcem essa questão inclusiva.

Nesse fragmento, foi possível analisar que os argumentos apontados pela participante apresentam-se na intelectualização do problema, como afirma Dewey (1979), visto que ocorreu uma análise da situação em que a professora e seus colegas em formação se encontravam durante o processo de estágio, porque ao se questionarem, conseguiram encontrar saídas para resolver a problemática, ao mesmo tempo em que analisavam as condições e consequências da situação.

### 4.3 Resultados encontrados

Com base nas discussões apresentadas nos subtópicos 4.1 e 4.2, por meio de análises reflexivas e interpretativistas, os resultados a seguir são sugeridos. No Documento I – C (2014), a partir dos fragmentos apresentados, verificou-se que, de início, os professores em formação apresentavam insegurança no que diz respeito aos desafios iniciais da prática, o desinteresse dos alunos para com o aprendizado de LI também foi expressado e, como alternativa, foi mencionada a utilização de aulas interacionais como forma de inovação e engajamento, bem como uma abordagem dialógica que estimule a participação ativa e reflexiva dos alunos acerca do conteúdo.

Logo, acredita-se que é importante o professor ter uma visão holística do aluno, compreendendo suas necessidades e adaptando sua prática para atender às demandas específicas de cada turma, para que possa inserir os alunos em um contexto de ensino eficiente, interativo e transformador.

Já no Documento II – L (2017), a partir dos fragmentos analisados, evidenciou-se o constante questionamento e reflexão por parte dos professores em formação no que concerne aos métodos tradicionais de ensino. Além disso, foram apresentadas discussões sobre o impacto de discursos negativos na motivação dos alunos para com o aprendizado de LI e considerações acerca de abordagens mais envolventes.

A valorização da inclusão e conexão entre conteúdo e vivência dos alunos também foi uma pauta significativa, além da utilização de Letramento Crítico, para engajá-los a pensamentos críticos-reflexivos através da linguagem. Tais reflexões acerca dos métodos tradicionais e dos discursos desmotivadores possibilitam que os alunos-professores reconheçam e desafiem as crenças e pré-conceitos limitantes - e o movimento reflexivo é um primeiro passo -, buscando alternativas de ensino mais significativas, como mencionado nos fragmentos: fazer o uso de dinâmicas, aproximar os conteúdos trabalhados às vivências dos discentes, abordando temáticas que envolvam suas realidades, utilizar músicas, fugir dos métodos direcionados na socialização de conteúdos, entre outros.

Considerando o exposto, apresentamos o Quadro 5 em que fazemos um resgate às categorias de análise em consonância com as discussões realizadas.

**Quadro 5 - Visão Geral das Categorias de Análise Identificadas**

| <i>Corpus</i> | Ocorrência de um problema   | Intellectualização do problema  | Hipótese   | Raciocínio   | Verificação da hipótese                     |
|---------------|---|---|--|--|---|
| Documento I   | Dúvida legítima: <i>fragmento 01</i><br>Conflitos: <i>fragmento 01 e 02</i><br>Reflexão inicial: <i>fragmento 01 e 02</i> | Seleção: <i>fragmento 02</i><br>Estruturação: <i>fragmento 02</i>         | Criatividade: <i>fragmento 03, 04</i><br>Habilidade: <i>fragmento 03, 04</i> | Análise das circunstâncias: <i>fragmento 04</i><br>Expansão de conhecimento: <i>fragmento 04</i><br><i>Conhecimentos prévios: fragmento 04</i>                             | Produção de resultados: <i>fragmento 05</i> |
| Documento II  | Dúvida legítima: <i>fragmento 01</i><br>Conflitos: <i>fragmento 01</i><br>Reflexão inicial: <i>fragmento 01, 02</i>       | Seleção: <i>fragmento 02, 06</i><br>Estruturação: <i>fragmento 02, 06</i> | Criatividade: <i>fragmento 03</i><br>Habilidade: <i>fragmento 03</i>         | Análise das circunstâncias: <i>fragmento 02, 03, 04, 05</i><br>Expansão de conhecimento: <i>fragmento 03, 04, 05</i><br><i>Conhecimentos prévios: fragmento 03, 04, 05</i> | Produção de resultados: <i>fragmento 05</i> |

**Fonte: Elaboração própria (2023).**

A partir do quadro acima, é possível observar que os documentos atenderam aos objetivos de nossa pesquisa, em ambos os documentos I – C (2014) e II – L (2017), conseguimos identificar todas as categorias a partir de nossas análises interpretativistas de aspectos do pensamento reflexivo, apesar de alguns elementos das categorias se mostrarem de forma mais notória do que outros.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa discutiu de que forma o movimento crítico-reflexivo conduz à prática do professor de inglês em formação inicial, de modo a fazê-lo se libertar de crenças durante o estágio supervisionado. Com isso, a partir de uma pesquisa documental, foi apresentado que os relatos de experiências analisados evidenciaram desafios e reflexões enfrentados por professores em formação, assim como a busca por alternativas e ressignificações no processo de ensino.

Na pesquisa em questão, foram analisados dez fragmentos de relatos de experiências durante o Estágio de regência a partir das etapas do pensamento reflexivo proposto por Dewey (1979). Após as análises, foi possível avaliar que cada aluno-professor reflete crítico-reflexivamente acerca das circunstâncias nas quais suas práticas estavam situadas e, para tal, utilizaram de conhecimentos adquiridos durante a formação para fundamentar e criar hipóteses de alternativas criativas para obterem resultados, como forma de aperfeiçoar os problemas inicialmente apontados em seus relatos.

A análise dos fragmentos nos propiciou uma compreensão mais aprofundada do problema em questão, revelando um redirecionamento dos futuros professores para novas perspectivas de suas práticas, a partir do pensar crítico e reflexivo. Em contrapartida, a análise também aborda como as crenças se manifestam durante a formação inicial do professor, tanto em relação a si mesmo quanto ao ensino e aprendizagem. A prática crítico-reflexiva desempenha um papel fundamental nesse contexto, conduzindo o professor em formação durante o estágio, representando uma possibilidade de aperfeiçoamento e ressignificação do agir docente, objetivando, assim, a superação de dificuldades e análise de pontos críticos e de possibilidades no cenário escolar.

Nessa trajetória laboral, o profissional docente está em constante transformação, uma vez que o ensino requer uma construção contínua no que diz respeito ao desenvolvimento de competências e adaptação às realidades da comunidade escolar, para proporcionar um ensino de qualidade que gere impactos positivos para a formação dos alunos e, conseqüentemente, resulte em práticas dinâmicas, inclusivas, flexíveis e inovadoras. Nesse sentido, o pensamento crítico-reflexivo surge como um instrumento essencial para propiciar alternativas para a prática docente.

Além destas considerações, a pesquisa oferece oportunidades para os profissionais da área educacional, especialmente os professores que capacitam e coordenam cursos de licenciatura em Letras Inglês, explorarem as implicações do pensamento crítico-reflexivo e

sua indispensabilidade. Logo, isso permite que os professores em formação inicial reexaminem suas crenças durante o estágio e, ao se tornarem, de fato, professores, possam implementar o que foi aprendido na teoria, reinventando-se e buscando um ensino dialógico e livre de crenças.

A pesquisa também promove uma abertura para comparar diferentes contextos educacionais, como escolas públicas e privadas, áreas urbanas e rurais, para identificar as nuances e desafios que os professores enfrentam associados a cada um desses contextos e de que forma a abordagem crítico-reflexiva pode ser aplicada. Investigar como essa abordagem pode ser desenvolvida ao longo da carreira docente, através de programas de formação contínua e oportunidades de desenvolvimento profissional tendo em vista melhorias e novas perspectivas para a prática educacional, tendo como base o pensamento reflexivo.

## REFERÊNCIAS

- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, 2001.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. A interface professor-pesquisador: reflexões sobre o desenvolvimento profissional. **Language Teaching Research**, v. 7, n. 3, 2003.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Vol. 7, n. 1, 2004.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 109–138, 2007.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução: Anísio Teixeira. 3. ed. UPF: Companhia Editora Nacional, 1979.
- DEWEY, John. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição/John Dewey; nova tradução e notas de Haydée Camargo Campos**. 4. ed. - São Paulo: Ed. Nacional, 1979.
- ELLIS, Rod. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo---. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HARMER, Jeremy. **The practice of English language teaching**. 4th ed. Essex: Longman, 2007.
- MAHER, Terezinha de Jesus Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: KLEIMAN, Angela; CAVALCANTI, Marilda (Orgs.). **Linguística Aplicada – suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, p. 67-94, 2007.
- MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. Quantitative and Qualitative Methods: Opposition or Complementarity? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/sep, 1993.
- PILETTI, Claudino. **Didática geral**. São Paulo: Ática, 2004.
- PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista de saúde pública**, v. 29, p. 318-325, 1995.
- PIRES, Anderson Clayton. Sistema de estruturação de crenças sociointerativo: Estruturação de crenças, lógicas de interação e processos de contingenciamento. **Psicol inf.**, São Paulo , v.

17, n. 17, p. 133-191, dez. 2013. Disponível em  
<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-88092013000200010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-88092013000200010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 15 abr. 2023.

SAKAMOTO, Cleusa Kazue; SILVEIRA, Isabel Orestes. **Como fazer projetos de iniciação científica**. Pia Sociedade de São Paulo-Editora Paulus, 2019.

SANTOS, Sydione. **Processos formativos e reflexivos**: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores. UFSCar, 2009.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.