UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

CELSO BATISTA DE CARVALHO

# O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

**MESTRADO EM LETRAS**

**Manaus**
**2016**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

CELSO BATISTA DE CARVALHO

# O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

**MESTRADO EM LETRAS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal do Amazonas, como exigência como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Profª. Drª. Marta de Faria e Cunha Monteiro.

**Manaus**
**2016**

CARVALHO, Celso Batista de. Aspectos da formação do professor de língua inglesa: um estudo de caso em um Instituição de Ensino Superior.
Manaus: 78 f. 2016.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amazonas.
Área de Concentração: Letras e Estudos da Linguagem.
Orientadora: Profª. Drª. Marta de Faria e Cunha Monteiro.

**Dedicatória**

Para Cicely e Kenichi, que incentivaram e me foram meu suporte e porto seguro para a realização de mais este trabalho.

## EPÍGRAFE

“Olhe para você, e você vai encontrar em toda longa jornada de sua vida apenas ódio, solidão, desespero, ruína e decadência. Mas olhe para Cristo e você vai encontrá-lo, e com ele tudo o mais que você necessita.”

CS LEWIS

**Homenagem especial**

Aos meus pais Maria e Artur de Carvalho que mesmo com suas limitações acadêmicas me conduziram no caminho do conhecimento, em busca de ser um homem de bem e que busca o melhor e o ideal na educação e formação de cidadãos para o nosso país.

Aos meus sogros Clarice e Washington Hanada que não mediram esforços em me apoiar nesse curso investindo seu tempo em oração para essa conquista.

**AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela vida concedia e pela sua benevolência que se fez presente em todo processo de conclusão deste curso, propiciando sustento financeiro e emocional.

A minha esposa, Cicely, pelo incentivo, por abrir mão de mim para que cumprisse os prazos, pelo incentivo, companheirismo e apoio incondicional aos meus projetos pessoais e profissionais.

Ao meu filho Ian Kenichi que mesmo aos seus 6 anos esteve muitas vezes ao meu lado no escritório em silêncio me fazendo companhia me dando incentivo para continuar esse trabalho, por entender minha ausência, mesmo tão pequenino, na conclusão de mais este trabalho.

Aos meus pais, Maria e Artur, pela educação que me proporcionaram com tanto sacrifício.

Aos meus irmãos, Kátia, Artur, Haryton e Daiane que entenderam minha ausência nos almoços de domingo para e nas obrigações com mamãe.

Às minhas irmãs Kátia que muitas vezes serviu de apoio e ombro e minha conselheira na ausência de mamãe; Daiane que sempre esteve sorridente e rezando por mim para que concluísse esse curso.

Ao meu irmão Artur que foi meu primeiro exemplo de Professor de Inglês e foi meu modelo e incentivo para seguir nesta profissão.

À minha irmã "distante" Ruthlene que sempre torceu e orou para que esse sonho fosse concretizado desde minha infância até essa fase. Meu eterno agradecimento.

À mãe Licínia, *in memorian*, que durante sua vida orou e foi fundamental para formação do meu caráter, meu amor e eterno agradecimento.

Aos meus sogros Hanada e Clarice que me apoiaram financeiramente e em oração, suprindo muitas vezes minha ausência com Cicely e Ian.

Ao meu eterno Chefe Alberto Monteiro, que na minha infância e adolescência investiu seu tempo para me educar no Movimento Escoteiro, abrindo mão de sua juventude para formação e educação de jovens.

À Dra. Clara (Tia Clara) que cuidou de mim durante período de doença e principalmente me apoiando nessa fase de vida.

A D. Ely, que abriu portas para minha matrícula no Colégio Amazonense D. Pedro II. Se não fosse pela educação e professores tidos lá eu não estaria hoje aqui.

Ao amigo Sérgio Armstrong que me incentivou e pegou literalmente no meu pé para inscrição na seleção, frequência nas disciplinas e sempre presente durante o curso.

Ao Dr. Raimundo Telles que com suas gotas mágicas me levantou do poço quando mais precisei.

Aos primos Débora, Daniel, que sempre estiveram orando e acompanhando esta fase desde o processo de seleção.

Aos meus amigos Erlana e William Oliveira que incentivaram no processo de seleção e em oração para conclusão deste Curso.

Aos meus amigos Erico Sabino, Maria Gabriela, Sandra Maria, que estiveram ao meu lado me incentivando e dando apoio para conclusão desse trabalho.

À minha amiga Flávia Hilka Espírito Santo, que sempre esteve me dando força durante o Curso de Pós-Graduação, me abraçando, chorando e sempre estimulando.

À minha amiga Ana Cristina que sempre com seu sorriso me ajudou, principalmente na fase final de conclusão desta Dissertação.

Ao Centro Universitário do Norte que abriu as portas e me possibilitou realizar esta pesquisa.

À Profa. Kelly Souza, que como Diretora da Escola de Licenciaturas me incentivou dando apoio incondicional, meu eterno agradecimento.

À Profa. Dra. Lúcia Inês Freire de Oliveira, que muito contribuiu para que este trabalho fosse realizado, desde a confecção do projeto de pesquisa.

À Profa. Helen Coutinho, que com carinho, compreensão e principalmente com espírito alegre contribuiu para que eu concluísse esse trabalho.

Aos participantes da pesquisa, pela disposição em colaborar com esta pesquisa.

Aos meus alunos do Curso de Letras – Língua Inglesa da Uninorte que sempre em estimularam para concluir esse curso.

Aos colegas do Curso de Mestrado (Vamu que Vamu) Ana Patrícia, Thaise e Valquindar, que sempre estimularam um ao outro para conclusão desse curso.

Aos colegas do curso de Letras – Língua Inglesa que sempre estimularam e me cobraram a conclusão desse curso.

Aos amigos, pela colaboração e incentivo, especialmente àqueles que me apoiaram incondicionalmente.

**Agradecimento Especial**

À Professora Dra. Marta Monteiro, admirável pela discreta sabedoria e inteligência, que soube conduzir a orientação deste trabalho, com carinho, amor e paciência, a quem serei sempre grato pela confiança.

**RESUMO**

Este trabalho teve como objetivo geral investigar questões o estágio do Curso de Letras – Língua Inglesa e suas Literaturas de uma Instituição de Ensino Superior (IES). Os objetivos específicos foram analisar a disciplina estágio supervisionado na matriz e no Projeto Político do Curso (PPC) do Curso de Letras Língua Inglesa da IES e conhecer o impacto dessa disciplina na prática docente de professores egressos dessa Instituição. Para tanto, o aporte teórico abrangeu as teorias da área de formação de professores com base em Feiman-Nemser (1986), Ghiraldelli (1994), Nóvoa (1991), Pimenta (2005), formação de professores de inglês com base em Moita Lopes (2003), Almeida Filho (1991) e estágio baseado em Pimenta (2005; 2012; 2014) Pimenta e Lima (2010) e Barreiro e Gebran (2006). A pesquisa constituiu em um estudo de caso baseado em Johnson (1992) e Stake (1998), no contexto de uma IES particular em Manaus e os participantes foram alunos em formação e egressos desse curso. Como instrumentos para geração de dados foram utilizados questionário, entrevistas e relatórios de estágio. Os resultados apontam que o perfil do professor de língua inglesa que a universidade pretende formar se trata de um questionamento ambicioso e difícil de se esgotar com a realização de uma única pesquisa, em um ambiente específico, e que o estágio supervisionado é um componente curricular democrático para discussão e reflexão para formação de professores, mas que um trabalho conjunto e interligado entre disciplinas, corpo docente e Instituição deve ocorrer para que uma nova geração de professores reflexivos sejam formados.

Palavras-Chave: formação de professores; professores reflexivos; ensino-aprendizagem de inglês; estágio.

**ABSTRACT**

This study aimed to investigate issues of the Traineeship Program of the Liberal Arts in English Language Teaching Course and its Literatures at a Higher Education Institution (HEI). The specific objectives were to analyze the training course supervised in the matrix and Political Course Project (PPC) Liberal Arts in English Language Teaching Course and its Literatures of IES and know the impact of this discipline in the teaching practice of teacher graduates of this institution. Thus, the theoretical framework covered the theories of teacher training area based on Feiman-Nemser (1986), Ghiraldelli (1994), Novoa (1991), Pepper (2005), English teacher training based on Moita Lopes (2003), Almeida Filho (1991) and Traineeship Program based on Pimenta (2005; 2012; 2014) Pimenta and Lima (2012) and Barreiro and Gebran (2006). The research was a case study based on Johnson (1992) and Stake (1998) in the context of a particular HEI in Manaus and participants were students in training and graduates of this course. As tools to generate data were used questionnaires, interviews and internship reports. The results show that the English teacher's profile that the university intends to form it is an ambitious and difficult challenge of running out with conducting a single search in a specific environment, and the supervised stage is a democratic curriculum component for discussion and reflection for teacher training, but a set interconnected and work across disciplines, faculty and institution should take place for a new generation of reflexive teachers are trained.

Keywords: teacher training; reflexive teachers; English teaching and learning; traineeship program

# SUMÁRIO

**INTRODUÇÃO** ..... 14

**CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA** ..... 17

**1.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES** ..... 17

1.1.1 A educação e o desenvolvimento da profissão docente ..... 18

1.1.2 Paradigmas e concepções que embasam a formação de professores ..... 20

1.1.3 Formação inicial de professores de línguas ..... 23

1.1.4 A teoria e prática na formação do professor de línguas ..... 24

**1.2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO** ..... 26

1.2.1. As concepções de estágio ..... 27

1.2.2 Estágio curricular obrigatório na IES pesquisada ..... 29

1.2.3 O currículo e a estrutura do CCLI da IES X ..... 32

**CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA** ..... 38

**2.1 ESCOLHA METODOLÓGICA** ..... 38

**2.2 O CONTEXTO DA PESQUISA** ..... 40

**2.3 OS PARTICIPANTES** ..... 41

2.4.1 O questionário ..... 43

2.4.2 A entrevista ..... 43

2.4.3 Relatórios de Estágio ..... 44

2.4.4 Análise de Conteúdo ..... 44

**CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE DADOS** ..... 47

**3.1. ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE** ..... 47

**3.2 CRITÉRIOS LEGAIS E PRÁTICAS FORMATIVAS NO ESTÁGIO** ..... 53

**3.3. PROFESSOR DE LÍNGUAS** ..... 54

**CONSIDERAÇÕES FINAIS** ..... 61

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS** ..... 67

**ANEXOS** ..... 71

**APÊNDICES** ..... 75

# INTRODUÇÃO

Esta pesquisa estudou o estágio supervisionado na formação de professores de língua inglesa e está inserido na área da Linguística Aplicada (LA), seu objetivo geral constituiu em investigar o estágio no Curso de Letras – Língua Inglesa e suas Literaturas (CLLI) de uma Instituição de Ensino Superior (doravante IES X) em Manaus. Os objetivos específicos foram analisar a disciplina Estágio Supervisionado na matriz e no Projeto Político do Curso (PPC) desse Curso de Letras e conhecer o impacto dessa disciplina na prática docente de professores egressos dessa Instituição.

Para alcançar esses objetivos as perguntas que conduziram a pesquisa foram:

- Como o estágio é realizado na IES X?
- A disciplina Estágio Supervisionado na IES X tem oferecido subsídios para o desempenho da profissão docente?
- Que impacto a disciplina de Estágio Supervisionado tem na prática docente do professor egresso da IES X?

De acordo com a minha prática, a formação do professor de língua inglesa consiste em um processo complexo e contínuo e que deve ser construída conscientemente pelo profissional. É nesse sentido que me proponho a desenvolver um trabalho que suscitará discussões sobre como o professor é formado e como o estágio influencia nessa formação e como ele, como aluno, conduz sua prática na condição de professor em sala de aula.

No que concerne aos fatores que me motivaram a pesquisar o estágio na formação do professor de língua inglesa e seu impacto na prática docente no início da carreira, remeto-me à 2005, quando obtive o grau de licenciado em Letras – Língua Inglesa na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), momento em que me deparei com o início de minha carreira. Lembro-me que apesar de licenciado, não me sentia seguro e confiante para lecionar inglês, pois durante o curso, o período de estágio não abrangeu a prática em sala de aula em escolas públicas. Na época, o estágio do curso tinha uma preocupação mais voltada à realidade de cursos livres, não privilegiando o Ensino Básico.

Ainda em 2005, assumi as turmas de inglês de uma escola de educação básica, na qual todos os alunos estavam tendo seu primeiro contato com uma língua estrangeira. A realidade de sala de aula era de descobertas e havia motivação para ensinar e aprender, pois era a minha primeira experiência como docente de língua inglesa. Concomitante, também ministrava aulas

em cursos livres de idiomas que me propiciaram descobertas em relação à língua e, principalmente, o contato com a *praxis* e a metodologia como professor de idiomas que definiam minha postura como professor de inglês do Ensino Fundamental e Médio, pois a língua inglesa era usada nas aulas para fins de comunicação e a participação dos alunos e seu interesse pela aprendizagem, eram perceptíveis durante as aulas.

Em um segundo momento de minha vida profissional, pude vivenciar fatos que me trouxeram certas indagações e inquietações, quando fui convidado a participar como professor no Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR. Nesse curso, ministrei em agosto de 2012 a disciplina Estágio II que envolvia, entre outras atividades, a orientação de Trabalhos de Conclusão de Cursos e Relatórios de Estágio. Durante essa experiência, pude perceber a dificuldade que alguns alunos quase formados tinham em aplicar a teoria na prática e notei que eles apresentavam a mesma dificuldade que eu tive, ou seja, a lacuna da prática em sala de aula, trazida com o exercício docente da disciplina de Estágio II. Neste mesmo ano fui admitido como professor em uma IES particular e logo me foi dada a tarefa de orientar a disciplina Estágio e acompanhar a turma no dia a dia de sala de aula nas escolas credenciadas para cumprimento das atividades da disciplina. Foi nesta época que pude notar a mesma dificuldade que havia encontrado em entender a teoria e a prática, que é vista especificamente no estágio, em salas de aula que formam e preparam o professor de inglês. Observei que a dificuldade que a turma que cursava a disciplina tinha era a mesma dos professores que já eram formados pela IES X. A dificuldade em aplicar a teoria na prática em sala de aula suscitava comentários negativos em relação à formação dos professores nos relatórios de estágio.

Dessa forma, o interesse pela presente pesquisa surgiu a partir das experiências vividas nos dois contextos: como recém-formado que sentia e tinha limitações e também como professor ao perceber os entraves de alunos em formação e já formados.

Este projeto é de relevância social, pois contribui para a área da Linguística Aplicada, mais especificamente para o campo da formação de professores e formação de professores de língua estrangeira, mais especificamente para as discussões do grupo de pesquisa LADI.

No que se refere à sua estrutura, este trabalho é dividido em dois capítulos. No **CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**, apresento a revisão da literatura da pesquisa, em duas seções. A primeira, sobre formação de professores, é fundamentada em Almeida Filho (2004), Barreiro e Gebran (2006), Cavalcanti e Moita Lopes (1991), Feiman-Nemser (1986), Ferry (1991), García (1999), Ghiraldelli (1994), Nóvoa (1991), Richards (1998), Vieira-Abrahão (2002), Zeichner (1995) e a segunda, sobre estágio supervisionado, é

baseada em Pimenta (2014), Pimenta e Lima (2010). No **CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA**, apresento a escolha metodológica, o contexto da pesquisa, os participantes e os instrumentos para geração de dados. No **CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE DADOS,** é exposta a análise feita mediante os dados gerados em resposta às questões norteadoras desta pesquisa.

Concluindo, nas Considerações Finais, são apresentadas as reflexões advindas do desenvolvimento desta pesquisa, que incluem minhas reflexões e sugestões para a formação de professores de LI tendo o Estágio Supervisionado como fundamental para formar um professor reflexivo, consciente e embasado.

# CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O objetivo deste capítulo é apresentar os pressupostos teóricos que norteiam esta pesquisa e está dividido em duas seções. Primeiramente, apresento considerações acerca da formação de professores e em seguida do estágio na formação de professores de língua inglesa.

## 1.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

De acordo com Pimenta (2005, p. 25), o indivíduo vive em constante processo de formação, descobrindo coisas novas e conceitos que podem sofrer alterações e sua formação profissional, também, não se constitui em um fim em si mesmo, mas em um processo, no qual são construídos e reconstruídos os saberes da profissão, intermediados pela prática e pelo contato com outros profissionais. Isso corrobora as ideias de Vygotsky (2000, p. 74)segundo as quais a aprendizagem humana apresenta uma natureza social específica e um processo de interação por meio do qual o indivíduo adquire os saberes daqueles que o cercam. Nesse sentido, penso que a formação do professor não se inicia na graduação e nem se encerra nesta, visto que é um processo contínuo que ocorre durante todo o exercício da docência. O pensamento de que isso possa ocorrer em três ou quatro anos de graduação e que é a última etapa da formação do professor é ingênuo. Entendo que, a formação em nível universitário representa apenas mais uma etapa da formação do indivíduo, uma vez que o nível superior tem como uma das funções acrescentar novos conhecimentos e, no caso do professor, desestabilizar práticas de ensino tidas como verdadeiras. Na verdade, em minha opinião a formação profissional não está desvinculada da formação do indivíduo e entendo que ela se inicia nos primeiros anos de vida, indo até os seus últimos dias de vida, sendo assim um processo contínuo.

Segundo Feiman-Nemser (1986, p. 15), a etapa da formação inicial[1] faz parte de um processo que tem início no período em que o aluno se encontra no ensino regular básico, porque é a fase que precede a formação profissional. Para o autor, o ensino regular é a base ou sustentáculo da formação inicial que precede a formação inicial que é a iniciação profissional e a formação permanente do professor.

Como o estágio na formação do professor é objeto deste trabalho, vejo a necessidade de explorar essas duas fases da educação, a regular e a inicial, e discorrer sobre os elementos

[1] Segundo Feiman-Nemser (1986), formação inicial se refere à formação universitária.

que as constituem. Para tanto, primeiramente, descrevo o desenvolvimento e os momentos que marcam a história da profissão docente até chegar à apresentação dos paradigmas, concepções, que embasam a formação de professores. Tais itens serão apresentados com o objetivo de discutir a visão contemporânea para a formação inicial do professor, esclarecendo os enfoques principais para se investigar o estágio na formação docente de língua inglesa.

### 1.1.1 A educação e o desenvolvimento da profissão docente

Por anos tem-se discutido a formação docente, por isso, apresento os períodos que antecedem a modernidade no ensino de línguas que se faz necessário para esclarecer questões do profissional de língua inglesa, no Brasil. Segundo Nóvoa (1991, p. 45), "[...] ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratórios foram, progressivamente, configurando um corpo de saberes, de técnicas e um conjunto de normas e valores específicos da profissão docente [...]", e ressalta que "[...] a gênese da profissão de professores tem lugar no seio de algumas congregações religiosas que se transformaram em verdadeiras congregações docentes [...]". Entretanto, o período iniciador da história da profissão docente é a segunda metade do século XVIII, quando vários questionamentos foram feitos a respeito do perfil do professor ideal, como ressalta Nóvoa (1991, p. 46),

> Deve ser leigo ou religioso? Deve integrar-se num corpo docente ou agir a título individual? De que modo deve ser escolhido e nomeado? Quem deve pagar pelo seu trabalho? De qual autoridade deve depender?

De acordo com o autor, durante esse período, perguntas foram provocadas pelo movimento de secularização e de estatização do ensino. O movimento de secularização e estatização consistiu na substituição do corpo de professores religiosos, sob o controle da Igreja, por um corpo de professores laicos, sob o controle do Estado. Por conseguinte, os modelos escolares, até então, elaborados sob a tutela da Igreja, passaram a ser dinamizados por um corpo de professores recrutados pelo Estado (NÓVOA, 1991).

Conforme Nóvoa (1991, p. 46), semelhante ao que ocorreu em outros países, no Brasil, a igreja tinha controle expressivo sobre as escolas da rede privada e era, naquela conjuntura, forte concorrente do Estado na responsabilidade de educar a população. Até que, em 1932, em decorrência da falta de determinação dos fins da educação e da aplicação dos métodos científicos aos problemas educacionais, foi elaborado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Referindo-se a esse período, Ghiraldelli (1994, p. 39) afirma que:

> Entre 1930 e 1937, o Brasil viveu um dos períodos de maior radicalização política de sua história. Essa época de efervescência ideológica foi substancialmente rica na diversidade de projetos distintos para a sociedade brasileira. Em cada um desses projetos não faltou a elaboração de uma nova política educacional para o país.

Como explica o autor, o Manifesto dos Pioneiros foi o marco inaugural do projeto de renovação educacional, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 26 intelectuais envolvidos e preocupados em elaborar diretrizes para uma política de educação no país. Decorrente disto, foi criado um modelo, denominado de Educação Nova, cujo objetivo era servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, porque, segundo os educadores que assinaram o documento, a escola tradicional, mantida no Brasil, estava instalada para atender a classe burguesa, sob uma visão exclusivamente rica. O Manifesto defendia uma educação pública única e comum, sem privilégios econômicos que oferecesse um ensino laico, gratuito e obrigatório (GHIRALDELLI, 1994, p. 40).

Dentro do movimento da Escola Nova, o Manifesto dos Pioneiros, cujo conceito estava ancorado, especialmente em Dewey (1959), defendia a ideia de que as escolas devem deixar de ser meros locais de transmissão de conhecimento, característica da escola tradicional, para se tornarem pequenas comunidades, capazes de ajudar os alunos a desenvolverem atitudes favoráveis ao trabalho em comunidade.

Pontuo, então, as ideias que permeavam o movimento da Escola Nova que estavam pautadas na ideologia desenvolvimentista, presente no Manifesto dos Pioneiros. Quanto à questão, Ghiraldelli (1994, p. 42) advoga que,

> Renovadores educacionais, liberais, socialistas, militantes das esquerdas cristãs etc. concordavam na crítica de que a sociedade brasileira passava por uma transição que encaminhava o país para a modernização, em detrimento da sociedade tradicional, de base agrária. Tratava-se, então, no pensamento desses grupos, de instaurar uma nova escola, que pudesse ser democrática e que uma vez pertencente a uma fase de crescente industrialização, superasse a dicotomia entre o “fazer intelectual” e o “fazer manual”.

Observo, ainda, no que se refere à formação docente, segundo o movimento da Escola Nova, que todos os professores deveriam ter formação universitária. Sendo assim, paralela à institucionalização da formação dos professores, segue-se um processo de desenvolvimento dos sistemas nacionais de educação e ensino. Nessa perspectiva, na década de 40 do século XX são reabertas as escolas de formação de professores, modificadas das escolas normais

superiores mantidas até 1930, que previam a formação baseada, principalmente, nas ordens religiosas devido à forte influência da Igreja.

Tendo como ponto de partida o desenvolvimento da Educação e da formação docente, apresento a seguir os paradigmas de formação de professores. O intuito é que, a partir do conhecimento das concepções que nortearam e norteiam os cursos de formação de professores, possamos compreender o profissional que a universidade pretende formar.

### 1.1.2 Paradigmas e concepções que embasam a formação de professores

Quanto à formação docente, García (1999) defende que

> [...] é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos por meio dos quais os professores se implicam em experiências de aprendizagem, as quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Com relação às questões acima, Ferry (1991) defende a perspectiva de que a formação docente se diferencia de outras atividades de formação em três dimensões: trata-se de uma formação dupla (acadêmica e pedagógica); é um tipo de formação profissional; e é uma formação de formadores, o que envolve a formação de professores e sua prática profissional.

A partir da definição de formação docente expressa por García (1999), "[...] como a área de conhecimentos, investigação e de proposta teóricas e práticas que estuda os processos através dos quais os professores se implicam em experiências de aprendizagem [...]", o autor propõe alguns princípios norteadores que valem a pena serem mencionados.

Primeiro, García (1999) concebe a formação como um contínuo; segundo, postula a necessidade de integrar a formação de professores em processo de mudança, inovação e desenvolvimento curricular; terceiro, salienta a necessidade de ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola; quarto, defende a integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica; quinto, sublinha a necessidade de integração teoria-prática na formação de professores; sexto, destaca a necessidade de congruência entre o conhecimento didático do conteúdo, o conhecimento pedagógico e a forma como esse conhecimento se transmite; sétimo, destaca a importância da individualização, isto é, aprender

a ensinar não deve ser um processo homogêneo para todos; e por último, acrescenta que se deve dar aos professores a possibilidade de questionarem as suas próprias crenças e práticas institucionais.

Antes de apresentar os paradigmas e concepções que embasam a formação de professores, trago o conceito de formação e formação docente.

Assim, partindo da posição expressa por García (1999) a formação é um fenômeno complexo e diverso, o qual se deve analisar e conceituar. Para que haja formação, é preciso vontade de ser formado, ou seja, o indivíduo é o responsável pela ativação e desenvolvimento de processos formativos e é por meio de metas pessoal e profissional que ele se forma.

Zeichner (1995), Vieira-Abrahão (2002) e outros autores compartilham a ideia de que os cursos de formação inicial ou continuada se fundamentam a partir de paradigmas diferentes. Quanto a esses, Zeichner (1983) defende que um paradigma no campo da educação escolar e da formação de professores, "[...] constitui uma matriz de crenças e pressupostos sobre a natureza e propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação, que moldam formas específicas de se organizar e realizar a formação de professores". Segundo o autor, entre os tipos de professores, há o competente, o técnico, o reflexivo, o pesquisador e outros que são formados de acordo com as abordagens, paradigmas ou orientações adotadas pelo curso e identifica quatro paradigmas de formação, classificando-os em tradicional/artesanal; condutista/comportamentalista; personalista e orientado para a indagação (ZEICHNER, 1995).

Para o autor, no paradigma tradicional/artesanal a preocupação reside numa formação sólida no que se refere ao domínio dos conteúdos a ensinar, complementada pela aprendizagem prática da escola.

Já no paradigma condutista, também denominado comportamentalista, o professor é visto como um técnico, cujo papel consiste em executar um conjunto de decisões previamente estabelecidas. Nesta lógica, a formação é concebida como um processo meramente aquisitivo de um repertório de destrezas necessárias para o desempenho da profissão (ZEICHNER, 1983, p. 65).

Para o autor, o paradigma personalista, por sua vez, aponta para o desenvolvimento pessoal do formando e pressupõe um currículo formativo mais flexível. A formação implica um processo de maturidade psicológica, pelo que requer a participação ativa do sujeito que se forma, bem como a consideração das suas necessidades e preocupações, proporcionando o desenvolvimento individual do futuro professor, o que lhe permite enfrentar as situações didáticas.

O autor afirma ainda que, o paradigma orientado para a indagação, parte de uma concepção de escola e de professor como elementos cruciais do movimento para uma sociedade mais justa e humana. O professor ocupa um papel determinante no seu percurso de formação, pois implica um processo de conscientização de crenças e teorias e a análise das consequências das suas decisões no desenvolvimento profissional. Nesta perspectiva, surge o professor como investigador e prático-reflexivo, assumindo um papel mais ativo no processo do desenvolvimento curricular (ZEICHNER, 1983, p. 65).

Ele ainda pontua, "[...] é inquestionável que cada um dos diferentes paradigmas de formação de professores, até aqui apresentados, influencia direta ou indiretamente, os conteúdos, métodos e estratégias para formar os professores [...]" (ZEICHNER, 1983, p65). Então, se o curso de licenciatura formar à luz do paradigma orientado para a indagação, esse professor em formação terá desenvolvido as habilidades características desse tipo de formação.

A fim de complementar as ideias de Almeida Filho (2004), é oportuno citar outros paradigmas de formação de professores de línguas apresentados por Cavalcanti e Moita Lopes (1991). Segundo os autores, na década de 70 e 80 do século XX emergiram dois paradigmas nos cursos de formação de professores de língua estrangeira: o comportamental e o de habilidades específicas. O primeiro, paradigma comportamental, valorizava o comportamento do professor e sua eficácia na aprendizagem dos alunos, enquanto que o de habilidades específicas dava ênfase ao conjunto de habilidades e técnicas que o professor possui. O papel do professor nesta perspectiva era dominar conhecimentos e transmiti-los.

É possível depreender desses paradigmas, comportamental e de habilidades específicas, de formação de professores de língua estrangeira, a grande importância dada à fase do pré-treino (FEIMAN-NEMSER, 1983) que corresponde ao período anterior ao ingresso do aluno no curso de formação universitária. No que diz respeito a esse assunto Vieira-Abrahão (2002, p. 60) defende que,

> [...] a pesquisa em ensino-aprendizagem tem demonstrado que o conhecimento prévio exerce um papel poderoso tanto na compreensão como na aprendizagem. Em se tratando de professores em formação, esses trazem para a universidade, explícita ou implicitamente, uma visão de educação, de ensino-aprendizagem, de sala de aula, de papéis de professor e aluno, de livro didático etc., que, sem dúvida, influenciarão suas leituras da teoria e da prática, assim como suas ações em sala de aula.

A autora ainda ressalta que essas inteligibilidades são construídas ao longo de sua vivência como aprendizes em instituições que frequentaram antes de chegar à universidade e, também, no próprio curso universitário. Assim, a proposta atual para os programas de formação de professores de língua estrangeira, diferentemente de outras propostas, consiste em considerar as concepções prévias do aluno futuro-professor, pois como lembra Wallace (1991), as pessoas não entram em situações de formação com a "mente vazia" ou com atitudes neutras. Dessa forma, desconsiderar as experiências que esses alunos trazem, constitui, segundo Vieira-Abrahão (2002, p. 61), uma barreira para mudança em suas concepções básicas, ou seja, ideias, crenças, valores e princípios.

Em se tratando de concepções que embasam a formação de professores, Vieira-Abrahão (2002) baseada em Richards (1998), apresenta três concepções ou modelos de formação inicial de professores, classificados como, ensino como ciência e pesquisa, ensino como teoria e filosofia e ensino como arte ou artesanato.

A primeira concepção de ensino como ciência e pesquisa e "[...] vê o ensino como um tipo de atividade informada, validada pela pesquisa científica e fundamentada pela experiência e pela investigação empírica [...]" (VIEIRA-ABRAHÃO, 2002). Nesse contexto, é papel do professor garantir com sua prática a validação das teorias e dos resultados das pesquisas. Assim, todas as atividades desenvolvidas nos cursos de formação são norteadas pelas pesquisas científicas e pelas teorias.

A segunda concepção, ensino como teoria e filosofia, "[...] enfatiza os princípios que fundamentam as diferentes abordagens e métodos de ensino para que estas sejam concretizadas em sala de aula [...]". Como defende Vieira-Abrahão (2002), a orientação que é dada aos professores em formação é no sentido de que ocorram "[...] mudanças em suas concepções básicas: ideias, crenças, valores e princípios, e a construção de uma prática compatível com essas concepções [...]" (VIEIRA-ABRAHÃO, 2002, p. 36).

A terceira concepção, de ensino como arte ou artesanato, é a prática do professor em formação, não importando a teoria a ela subjacente. Pois, é por meio dela que "[...] o aluno é levado a descobrir seu próprio estilo de ensinar, por meio de ações, geralmente imitações de bons profissionais que são bem sucedidos na prática" (VIEIRA-ABRAHÃO, 2002, p. 36).

### 1.1.3 Formação inicial de professores de línguas

A formação do professor como profissional, segundo Almeida Filho (2004), consiste na valorização de teorias informais ou saberes implícitos que cada futuro-professor traz da

vida para a prática de ensino, mesmo quando fortemente contraditória à teoria relevante. O professor como profissional contrasta com o professor prático, pois se baseia numa arte obtida por talento inato, tradição e treino que é desvinculada de certificação universitária.

Para Almeida Filho (2004), o desenvolvimento docente do professor reflexivo de línguas tem como objetivo advertir o aluno, que está em formação, de que ele é ideologicamente constituído, uma vez que, os ambientes de formação institucionalizada estão longe de ser ambientes neutros sem ideologia política e profissional. Neste sentido, a formação reflexiva consiste em conscientizar o futuro professor de que é formado e certamente atuará, a partir de uma abordagem de base subjetiva de conhecimentos, atitudes e capacidade decisória. Complementando este pensamento, Almeida Filho (2004, p. 12) afirma que,

> Embora o diálogo intuitivo e calcado fortemente na experiência de cada professor seja algo indubitavelmente útil como prática reflexiva pré-teórico-formal, é justamente o diálogo iluminado por teorizações relevantes externas ao professor que intensificará ao máximo a prática reflexiva.

Convém esclarecer que a formação do professor comunicativo é articulável à formação do professor reflexivo. O futuro-professor é formado para exercer duas funções: ensinar uma nova língua e debruçar-se sobre ela a fim de aprendê-la.

Em outras palavras, a formação comunicacional implica formar professores com o mínimo de competências linguístico-comunicativas, pois seu papel como futuro-professor consiste em ensinar uma nova língua e para isso precisará envolver seus alunos no que Almeida Filho (2004) denomina de “teia de linguagem na língua-alvo”.

Considero as posições do autor pertinentes à proposta de formação de professores de línguas, pois do professor de língua no contexto atual é exigida competência prática e teórica, competência na língua que irá ensinar (linguístico-comunicativa) e conscientização dos valores políticos e ideológicos envolvidos na prática de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

### 1.1.4 A teoria e prática na formação do professor de línguas

Finalizando este capítulo apresento o lugar da teoria e da prática na formação de professores de língua inglesa, fazendo uma revisão da literatura sobre essa questão, buscando interpretar como a teoria e a prática são articuladas nos cursos de formação de professores de

língua inglesa, no sentido de desenvolver as múltiplas competências exigidas a esse profissional.

A formação teórica e a formação prática de professores têm ganhado grande dimensão na área de Linguística Aplicada nos últimos anos. Diversos pesquisadores como Alvarenga (1999), Basso (2001), Blatyta (1995), Claus (2005), Félix (1999), Freitas (1999),Teixeira da Silva (2000), Vieira-Abrahão (1996) , entre outros, têm se dedicado a pesquisas que apontam para a existência de lacunas entre o desejável e o real na prática de ensino de professores. O conhecimento teórico foi assinalado em algumas pesquisas como precário por parte dos professores em serviço e devido à formação inicial insuficiente, os professores, durante o exercício de suas atividades, buscam caminhos alternativos para sua prática, sem o mínimo de reflexão. Nesse sentido Vieira-Abrahão (2002, p. 64) cita Korthagen e Kessels (1999) para afirmar que:

> [...] a lacuna entre teoria e prática é construída dentro dos próprios cursos de formação de professores, quando os professores, educadores fazendo uso de uma abordagem ainda tradicional, fazem escolhas a priori de modelos teóricos a serem trabalhados com os futuros professores, com a expectativa de que os mesmos sejam implementados em sua prática profissional.

Para que esse quadro seja reconstruído, Nóvoa (1995, p. 25) defende que a formação inicial de professores deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformarão participada.

Já García (1999) sugere que a formação inicial de professores, como proposta teórica e prática, necessita integrar o conhecimento didático do conteúdo, o conhecimento pedagógico e a forma particular como esse conhecimento é construído, ou seja, é necessário a relação dos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares à formação pedagógica dos professores.

Para pesquisadores como Almeida Filho (1999) e Vieira-Abrahão (1999), os professores não necessitariam apenas aprender a utilizar o conhecimento teórico em apoio à sua prática. Eles deveriam também aprender a avaliar tal conhecimento de modo crítico. Nesse sentido, Vieira-Abrahão (2002, p. 71) acrescenta que a aprendizagem, por meio da observação, da teoria e da prática de sala de aula, quando adequadamente enfocados nos cursos de licenciatura, aumentam as chances de formar profissionais engajados na prática.

Compartilho com os autores, o pressuposto de que o ambiente universitário é o local onde os conhecimentos implícito, teórico e linguístico-comunicativo são engajados a fim de

oferecer ao aluno-futuro professor os caminhos para uma prática consciente que o conduza à competência profissional.

## 1.2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Pimenta (2014) afirma que o estágio é um campo de conhecimento que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender. Segundo a autora, o estágio supervisionado seria o campo de prática pedagógico-docente, onde o aluno colocaria em prática toda a teoria apreendida na sua formação, para que no futuro, como professor, pudesse executar seu ofício com segurança, e principalmente utilizar dos recursos adequados no ensino.

Como complementa, é na realização do estágio, que os indivíduos se colocam atentos aos nexos e às relações que se estabelecem e a partir dos quais poderão realizar as articulações pedagógicas e perceber as possibilidades de se realizar pesquisas entre eles, tendo os problemas da escola como fenômeno a serem analisados, compreendidos e mesmo superados.

Ainda de acordo com Pimenta (2014), o estágio se coloca como espaço/tempo favorecedor da compreensão a respeito da profissionalidade docente e é nesse momento que o estudante se aproxima do professor em ação, que sustenta sua atuação a partir de um processo de construção/reconstrução das respostas práticas, os saberes profissionais, frente às questões que se apresentam na sala de aula, na escola, na relação com os demais profissionais, com os pais, com a sociedade, enfim, e que se traduzem na reconfiguração do modo de ser professor e de estar na profissão.

Na IES X a regulamentação do estágio curricular obedece a legislação nacional vigente, a LDB nº. 9.394 (BRASIL, 1996) que preconiza no Art. 82º:

> Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição. O estágio realizado nas condições deste artigo não estabelece vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica; [...].

Assim, nota-se que o PPC do Curso de Letras Língua Inglesa (CLLI) da IES pesquisada, reza que as atividades sejam realizadas de acordo com a legislação em vigor, amparado, orientado por um professor de campo. A seguir discorro sobre a obrigatoriedade do estágio supervisionado curricular.

### 1.2.1. As concepções de estágio

As concepções de estágio que fundamentam essa pesquisa se baseiam nos estudos realizados por Pimenta e Lima (2012), Barreiro e Gebran (2006).

Pimenta e Lima (2012) explicitam que um dos modos de aprender a profissão é a partir das perspectivas da imitação de modelos e da instrumentalização técnica e mostram como eles são evidenciados nos estágios.

Como expõem os autores, na primeira perspectiva, imitação de modelos, aprende-se a profissão de professor a partir da imitação, observação, reprodução e reelaboração de modelos considerados bons. Assim, os alunos separam o que consideram adequados no modo de ser do professor observado e acrescentam novos modos de acordo com o contexto no qual estão inseridos.

Essa concepção caracteriza o modo tradicional da atuação dos professores seguindo um pressuposto de que a realidade do ensino e os alunos que frequentam a escola não estão sujeitos a mudanças. Em relação à formação do professor, os autores afirma que,

> [...] essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados. Por isso, gera o conformismo, é conservadora de hábitos, ideias e valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 36).

Nesse contexto, o estágio se limita a observação e imitação dos professores em aula sem uma "[...] análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa" (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 36). Ou seja, a observação se reduz à sala de aula sem levar em consideração a análise do contexto escolar.

Na segunda perspectiva, instrumentalização técnica, o profissional precisa dominar as rotinas de intervenção técnica derivadas dos conhecimentos científicos sem necessariamente dominá-los, ou seja, o profissional se reduz ao prático. Para Pimenta e Lima (2012), essa visão tem sido traduzida em posturas dicotômicas na relação teoria e prática, pois "[...] a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática" (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 37). Assim, o estágio se limita a "hora da prática" como apontam as autoras, na qual valoriza-se, por exemplo, o "como fazer", as técnicas a serem aplicadas em sala de aula, as

habilidades para condução da turma e ao preenchimento de fichas de observação. Nota-se que os alunos reforçam essa perspectiva quando buscam técnicas e metodologias universais para resolver problemas que dizem respeito à profissão e ao ensino.

Segundo Barreiro e Gebran (2006), a maioria dos estágios se constitui de forma burocrática por meio das atividades de preenchimento de fichas, observação, participação e regência e não possuem metas investigativas. Com isso,

> [...] por um lado se reforça a perspectiva do ensino como imitação de modelos, sem privilegiar a análise crítica do contexto escolar, da formação de professores, dos processos constitutivos da aula e, por outro, reforçam-se práticas institucionais não reflexivas, presentes nas unidades formadoras de professores e nas escolas da educação básica, que concebem o estágio como o momento da prática e de aprendizagens de técnica do bem-fazer (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 26-27).

Em relação à conceituação do estágio, Pimenta e Lima (2012) apontam que seu desenvolvimento deve se basear em uma "[...] atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade" (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 34). Como defendem os autores, o estágio deve

> [...] possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa de preparo para sua inserção profissional. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 43).

Para Barreiro e Gebran (2006), o estágio se constitui em um espaço de aprendizagens e de saberes em uma prática reflexiva, de forma a ultrapassar as questões burocráticas da disciplina, como preenchimento de fichas e cumprimento de carga horária, e as recorrentes atividades relacionadas com observação e regência em sala de aula.

Segundo as autoras,

> [...] a formação inicial e o estágio devem pautar-se pela investigação da realidade, por uma prática intencional, de modo que as ações sejam marcadas por processos reflexivos entre os professores-formadores e os futuros professores, ao examinarem, questionarem e avaliarem criticamente o seu fazer, o seu pensar e a sua prática. (BARREIRO e GEBRAN, 2006, p. 21).

Como argumentam, os conteúdos e atividades a serem desenvolvidas no estágio devem discutir questões relacionadas com a profissionalização, trabalho, identidade docente,

entre outras, que possam contextualizar a formação e a atuação profissional. Nota-se que esses conceitos se distanciam das perspectivas da imitação de modelos e da instrumentalização técnica e apontam para um caráter investigativo, interventivo e reflexivo dessa disciplina.

A escolha pelas perspectivas dessas autoras se deu pelo fato de que elas apresentam discussões que apontam as características historicamente marcantes no estágio, como requisito burocrático e parte prática dos cursos de licenciatura. Além disso, Barreiro e Gebran (2006) apontam como o estágio deveria ser visto e estruturado a partir de conceitos que possuem um caráter investigativo do contexto escolar como um todo e não somente em ambientes localizados como a sala de aula. Assim como utilizam também o conceito "reflexão" em suas concepções a fim de esclarecer como deve ser o trabalho desenvolvido tanto pelos estagiários quanto pelos professores orientadores e supervisores a partir de um olhar mais analítico das relações escolares. Desta maneira, o posicionamento das autoras contribui para a discussão da hipótese dessa pesquisa que considera o modelo de estágio implementado após a Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002), com melhores condições de formação do professor na perspectiva de formação de um professor reflexivo.

Levando também em consideração o objetivo geral dessa pesquisa, que foi investigar o estágio do Curso de Letras – Língua Inglesa de uma IES X e por ele, o estágio, contribuir para a formação e inserção na profissão docente, considera-se importante entender as discussões e concepções de estágio dessas autoras a fim de embasar e auxiliar a análise dos dados diante das perspectivas dos professores orientadores e dos alunos estagiários e, posteriormente, traçar um possível perfil desse estágio supervisionado.

Assim, na análise dos dados, relaciono as disciplinas de estágio acompanhadas por mim neste estudo com as concepções de estágio apresentadas para verificar em qual perspectiva tais disciplinas se adéquam: da imitação de modelos, da instrumentalização técnica ou da crítica reflexiva.

A seguir abordo o Estágio Curricular obrigatório na IES X e seu funcionamento.

### 1.2.2 Estágio curricular obrigatório na IES pesquisada

O Estágio do CLLI da IES X pesquisada obedece a legislação nacional vigente: LDB nº. 9.394 (BRASIL, 1996); a Resolução CNE/CES 1/2002 (BRASIL, 2002), estabelecido no Art. 11 do § 3º; e a Lei 11.788/08 que no art. 1º que,

> [...] define o estágio como um ato educativo supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam

> frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, entre outras.

Assim, conforme o artigo mencionado, o estágio faz parte do PPC do CLLI e segundo este projeto político, o estágio concede aos estudantes a iniciação ou de reintrodução no campo de trabalho, colocando ao alcance do acadêmico a realidade educacional como objeto de conhecimento e referência prática. Como atividade curricular, o Estágio Supervisionado se constitui em um componente obrigatório da organização curricular do Curso de Letras, iniciando-se na segunda metade do curso, com coroamento formativo da relação teoria-prática e sob a forma de dedicação concentrada, perfazendo um total de 400 horas, distribuídas no quinto, sexto e sétimo períodos, com carga horária de 40 horas, 120 horas e 240 horas, respectivamente.

De acordo com a LDB 9.394 (BRASIL, 1996), o estágio é uma das exigências para se obter a licenciatura, visto que contribui para a formação do aluno, no sentido do aprimoramento da ação educativa e compreensão da dinâmica da realidade escolar, na medida em que permite a aplicação e articulação de conhecimentos teóricos e práticos, adquiridos ao longo do curso. Conforme o PPC da CLLI da IES X, em todas as fases do estágio, são realizadas atividades para viabilizar o alcance dos objetivos propostos, entre os quais, se destacam: elaboração de cronograma; organização de roteiro para diagnóstico e plano de atuação do estagiário; discussão, em grupo, sobre as propostas de trabalho; reuniões semanais, em sala de aula, para que o professor-orientador possa acompanhar o planejamento e execução das atividades propostas; orientação bibliográfica e discussão de textos que subsidiem as ações a serem desenvolvidas; encontros com profissionais que atuam em escolas de ensino fundamental e médio para troca de experiências.

O PPC do CLLI da IES X e seu Regulamento de Estágio do CLLI (2012), ressaltam que deve ser feito um acompanhamento feito por um professor designado para atividade (professor-orientador) e por um professor da escola onde se realiza o estágio (professor regente da turma). A Coordenação do Curso acompanha o desenvolvimento do processo e providencia as condições necessárias à sua execução. Há entre a instituição intermediadora, a IES pesquisada e a instituição credenciada, local onde o aluno faz o estágio, um Contrato Institucional que permite o acesso às atividades a serem desenvolvidas em estabelecimentos oficiais de ensino.

O Estágio Supervisionado do CLLI da IES X é realizado no âmbito das escolas de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede pública,

estendendo-se às escolas privadas para que o estagiário tenha acesso à realidade educacional nas esferas particulares e públicas. A inserção da modalidade do Ensino de Jovens e Adultos decorre de que, em Manaus, no turno noturno, a maioria das escolas públicas trabalham com essa modalidade.

Dentre outros objetivos, pode-se dizer que o Estágio Supervisionado oferece ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho, isto é, diretamente em unidades escolares do sistema de ensino, o estagiário tem a oportunidade de acompanhar alguns aspectos da vida escolar que não acontecem de forma igualmente distribuídos pelo semestre, como a elaboração do projeto pedagógico da escola, a matrícula, a organização das turmas, do tempo e do espaço escolares.

A avaliação do desempenho do estágio efetiva-se em todos os momentos do processo, considerando-se:

- Frequência e participação nas reuniões semanais, em sala de aula e/ou na escola em que se realiza o estágio;
- Participação efetiva nas discussões realizadas em sala de aula;
- Avaliação do desempenho do estagiário realizada pelo professor regente da escola onde o estudante atua, de acordo com critérios previamente estabelecidos e discriminados na ficha de acompanhamento;
- Autoavaliação do estagiário;
- Apresentação dos trabalhos em tempo hábil e com fundamentação teórica condizente.
- Apresentação do trabalho final no qual serão avaliadas as organizações gerais, consistência de grupamento e exposição lógica.

O estágio da IES X corrobora o posicionamento de Pimenta e Gonçalves (1990) que consideram a finalidade do estágio que é de propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará. Assim, o estágio se afasta da compreensão até então corrente, de que seria a parte prática do curso. As autoras ainda defendem uma nova postura, uma redefinição do estágio, que deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade do dia a dia do professor.

A realidade que o aluno enfrentará no dia a dia da atividade de estágio o conduzirá a refletir e a melhorar sua prática como futuro professor e de acordo com Pimenta (1994) “[...] o estágio introduz a discussão da práxis, na tentativa de superar a decantada dicotomia entre teoria e prática [...]”. Então, o estágio não é somente visto como uma atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da prática docente, entendida como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido observo que o estágio é uma atividade teórica de conhecimento,

fundamentação, diálogo e intervenção na realidade. No contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino que a prática será encarada.

A seguir apresento o Currículo e a estrutura do CCLI da IES X.

### 1.2.3 O currículo e a estrutura do CCLI da IES X

A seguir apresento a estrutura curricular do CCLI da IES X de 2011 e 2012 as quais as turmas estavam inseridas e as ementas das disciplinas de estágio.

**Estrutura de 2011**

| PERÍODO | CÓDIGO | DISCIPLINA | CH SEMANAL | CH PRÁTICA | CH TEÓRICA | CH ESTÁGIO | CH TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| PRIMEIRO | P12A080 | Comunicação e expressão | 4 | 20 | 60 | | 80 |
| | A52D080 | Gramática básica da língua inglesa | 4 | 20 | 60 | | 80 |
| | R56C040 | História da educação | 2 | 0 | 40 | | 40 |
| | C62C040 | Psicologia da educação | 2 | 0 | 40 | | 40 |
| | L26A040 | Tecnologias educacionais | 2 | 10 | 30 | | 40 |
| | A49D080 | Teoria e prática da leitura em língua inglesa | 2 | 10 | 30 | | 40 |
| | | | 16 | 60 | 260 | | 320 |

| PERÍODO | CÓDIGO | DISCIPLINA | CH PRÁTICA | CH TEÓRICA | CH ESTÁGIO | CH TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|---|
| SEGUNDO | H05B040 | Ensino da leitura e produção textual em língua inglesa | 10 | 30 | | 40 |
| | G83B080 | Gramática intermediária da língua inglesa | 20 | 60 | | 80 |
| | H07B080 | Fundamentos filosóficos e educação | 0 | 80 | | 80 |
| | W45C080 | Linguística | 0 | 40 | | 40 |
| | C32A040 | Tecnologias aplicadas à educacionais | 20 | 20 | | 40 |
| | A38C080 | Teoria da literatura | 20 | 60 | | 80 |
| | | | 70 | 290 | | 360 |

| PERÍODO | CÓDIGO | DISCIPLINA | CH PRÁTICA | CH TEÓRICA | CH ESTÁGIO | CH TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|---|
| TERCEIRO | C10A040 | Fonologia da língua inglesa | 10 | 30 | | 40 |
| | G85B080 | Fundamentos psicológicos e educação | 0 | 80 | | 80 |
| | C11A040 | Gramática avançada da língua inglesa | 10 | 30 | | 40 |
| | R56C040 | História da educação | 0 | 40 | | 40 |
| | K70C080 | Fonologia da língua portuguesa | 20 | 60 | | 80 |
| | Z71N080 | Teorias linguísticas | 20 | 60 | | 80 |
| | E31C040 | Cultura inglesa e norte-americana | 0 | 40 | | 40 |
| | | | 60 | 340 | | 400 |

| PERÍODO | CÓDIGO | DISCIPLINA | CH PRÁTICA | CH TEÓRICA | CH ESTÁGIO | CH TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|---|
| QUARTO | B12C080 | Didática | 20 | 60 | | 80 |
| | G86B040 | História e cultura afro-brasileira e indígena | 0 | 40 | | 40 |
| | E27C040 | Linguística textual | 10 | 30 | | 40 |
| | Z82N040 | Literatura brasileira: das origens ao romantismo | 10 | 30 | | 40 |
| | C12A040 | Morfologia da língua inglesa | 10 | 30 | | 40 |
| | C16A040 | Literatura norte-americana: das origens ao romantismo | 10 | 30 | | 40 |
| | K71C080 | Morfologia da língua portuguesa | 20 | 60 | | 80 |
| | C13A040 | Literatura inglesa: das origens ao romantismo | 10 | 30 | | 40 |
| | | | 90 | 310 | | 400 |

| PERÍODO | CÓDIGO | DISCIPLINA | CH PRÁTICA | CH TEÓRICA | CH ESTÁGIO | CH TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|---|

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| QUINTO | E22C040 | Análise do discurso | 10 | 30 | 0 | 40 |
| | H09B040 | Didática da língua inglesa | 10 | 30 | 0 | 40 |
| | G88B080 | Fundamentos sociológicos e educação | 0 | 80 | 0 | 80 |
| | Z88N040 | Literatura brasileira: do realismo ao pré-modernismo | 20 | 60 | 0 | 80 |
| | K72C080 | Sintaxe da língua portuguesa | 0 | 80 | 0 | 80 |
| | C15A040 | Literatura inglesa: do realismo às tendências contemporâneas | 0 | 40 | 0 | 40 |
| | C17A040 | Literatura norte-americana: do realismo às tendências contemporâneas | 0 | 40 | 0 | 40 |
| | DLP0001 | Teoria e prática do estágio em língua inglesa: observação | 0 | 0 | 40 | 0 |
| | | | 40 | 360 | 40 | 400 |

| PERÍODO | CÓDIGO | DISCIPLINA | CH PRÁTICA | CH TEÓRICA | CH ESTÁGIO | CH TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|---|
| SEXTO | E22C040 | Metodologia de ensino e aprendizagem da língua inglesa | 10 | 30 | 0 | 40 |
| | H11B040 | Literatura brasileira: do modernismo às tendências contemporâneas | 0 | 40 | 0 | 40 |
| | K78C080 | Prática oral e escrita da língua inglesa | 20 | 60 | 0 | 80 |
| | K75C040 | Sintaxe da língua inglesa | 10 | 30 | 0 | 40 |
| | T48C040 | Semântica da língua portuguesa | 0 | 40 | 0 | 40 |
| | E25C040 | Sociolingüística | 10 | 30 | 0 | 40 |
| | DLP0002 | Teoria e prática do estágio em língua inglesa: regência | 0 | 0 | 120 | 0 |
| | | | 50 | 230 | 120 | 280 |

| PERÍODO | CÓDIGO | DISCIPLINA | CH PRÁTICA | CH TEÓRICA | CH ESTÁGIO | CH TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|---|
| SÉTIMO | A98B040 | Estrutura e funcionamento da educação básica | 0 | 40 | 0 | 40 |
| | Z95N040 | Língua brasileira de sinais: libras | 10 | 30 | 0 | 40 |
| | C14A040 | Semântica da língua inglesa | 0 | 40 | 0 | 40 |
| | E23C040 | Psicolinguística | 10 | 30 | 0 | 40 |
| | DLI0003 | Teoria e prática do estágio em língua inglesa: regência | 0 | 0 | 240 | 0 |
| | | | 20 | 140 | 240 | 160 |

**Quadro 01 –** Estrutura Curricular do Curso de Letras Língua Inglesa e suas literaturas da IESX. Fonte: PPC IES (2012)

## Estrutura de 2012

| PERÍODO | CÓDIGO | DISCIPLINA | CH SEMANAL | CH PRÁTICA | CH TEÓRICA | CH ESTÁGIO | CH TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **PRIMEIRO** | P12A080 | Comunicação e expressão | 4 | 20 | 60 | | 80 |
| | A52D080 | Gramática básica da língua inglesa | 4 | 20 | 60 | | 80 |
| | R56C040 | História da educação | 2 | 0 | 40 | | 40 |
| | C62C040 | Psicologia da educação | 2 | 0 | 40 | | 40 |
| | L26A040 | Tecnologias educacionais | 2 | 10 | 30 | | 40 |
| | A49D080 | Teoria e prática da leitura em língua inglesa | 2 | 10 | 30 | | 40 |
| | | | 16 | 60 | 260 | | 320 |

| PERÍODO | CÓDIGO | DISCIPLINA | CH SEMANAL | CH PRÁTICA | CH TEÓRICA | CH ESTÁGIO | CH TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **SEGUNDO** | B12C040 | Didática | 2 | 10 | 30 | | 40 |
| | O91B040 | Legislação educacional | 2 | 0 | 40 | | 40 |
| | H07B080 | Gramática intermediária da língua inglesa | 4 | 20 | 60 | | 80 |
| | W45C080 | Linguística | 4 | 0 | 80 | | 80 |
| | N12B080 | Lógica e argumentação | 4 | 20 | 60 | | 80 |
| | | | 16 | 50 | 270 | | 320 |

| PERÍODO | CÓDIGO | DISCIPLINA | CH SEMANAL | CH PRÁTICA | CH TEÓRICA | CH ESTÁGIO | CH TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| TERCEIRO | C10A080 | Fonologia da língua inglesa | 4 | 20 | 60 | | 80 |
| | N13B080 | Metodologia do estudo | 4 | 20 | 60 | | 80 |
| | C11A040 | Gramática avançada da língua inglesa | 2 | 10 | 30 | | 40 |
| | O95B040 | Prática escrita básica em língua inglesa | 2 | 0 | 40 | | 40 |
| | O94B040 | Prática oral básica em língua inglesa | 2 | 10 | 30 | | 40 |
| | Z71N080 | Teorias linguísticas | 4 | 0 | 80 | | 80 |
| | | | 18 | 60 | 300 | | 360 |

| PERÍODO | CÓDIGO | DISCIPLINA | CH SEMANAL | CH PRÁTICA | CH TEÓRICA | CH ESTÁGIO | CH TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| QUARTO | J48B080 | Homem, sociedade e meio ambiente | 4 | 0 | 80 | | 80 |
| | A38D040 | Teoria da literatura | 2 | 0 | 40 | | 40 |
| | O96B080 | Prática escrita de gêneros textuais em língua inglesa I | 2 | 20 | 60 | | 80 |
| | C13A080 | Literatura inglesa: das origens ao romantismo | 4 | 0 | 80 | | 80 |
| | C16A040 | Literatura norte-americana: das origens ao romantismo | 2 | 10 | 30 | | 40 |
| | C12AC080 | Morfologia da língua inglesa | 4 | 20 | 60 | | 80 |
| | | | 18 | 50 | 350 | | 400 |

| PERÍODO | CÓDIGO | DISCIPLINA | CH SEMANAL | CH PRÁTICA | CH TEÓRICA | CH ESTÁGIO | CH TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| QUINTO | 098B040 | Literatura inglesa: do realismo às tendências contemporâneas | 2 | 10 | 30 | | 40 |
| | E22C040 | Análise do discurso | 2 | 10 | 30 | | 40 |
| | K75C080 | Sintaxe da língua inglesa | 4 | 20 | 60 | | 80 |
| | DLI0007 | Tópicos especiais integradores I | 4 | 20 | 60 | | 80 |
| | O99B040 | Literatura norte-americana: do realismo às tendências contemporâneas | 2 | 10 | 30 | | 40 |
| | DLP0001 | Prática escrita de gêneros textuais em língua inglesa II | 4 | 20 | 60 | | 80 |
| | DLI0004 | Estágio I | 2 | 0 | 0 | 40 | 0 |
| | | | 20 | 90 | 270 | 40 | 360 |

| PERÍODO | CÓDIGO | DISCIPLINA | CH SEMANAL | CH PRÁTICA | CH TEÓRICA | CH ESTÁGIO | CH TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| SEXTO | M26B040 | Sociolinguística | 2 | 10 | 30 | | 40 |
| | P04B040 | Prática oral intermediária da língua inglesa | 2 | 10 | 30 | | 40 |
| | P01B080 | Metodologia do ensino e aprendizagem em língua inglesa | 4 | 20 | 60 | | 80 |
| | P02B040 | Cultura literária brasileira | 2 | 0 | 40 | | 40 |
| | C14A040 | Semântica da língua inglesa | 2 | 0 | 40 | | 40 |
| | P03B040 | Prática escrita intermediária da língua inglesa | 2 | 10 | 30 | | 40 |
| | DLI0005 | Estágio II | 6 | 0 | 0 | 120 | 0 |
| | | | 20 | 50 | 230 | 120 | 280 |

| PERÍODO | CÓDIGO | DISCIPLINA | CH SEMANAL | CH PRÁTICA | CH TEÓRICA | CH ESTÁGIO | CH TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| SÉTIMO | DLI0008 | Tópicos especiais integradores II | 4 | 20 | 60 | | 80 |
| | U28A040 | Libras | 2 | 10 | 30 | | 40 |
| | E23C040 | Psicolinguística | 2 | 10 | 30 | | 40 |
| | DLI0006 | Estágio III | 12 | 0 | 0 | 240 | 0 |
| | | | 20 | 40 | 120 | 240 | 160 |

**Quadro 02** – Estrutura Curricular do Curso de Letras Língua Inglesa e suas literaturas da IESX. Fonte: PPC IES (2012)

Apresento a seguir o Resumo da Carga Horária do Curso de Letras – Língua Inglesa e suas Literaturas. As disciplinas de formação básica comuns ao curso e as disciplinas obrigatórias de formação profissional específicas da habilitação Língua Inglesa totalizam 2800 horas, assim especificadas:

**Resumo da Carga Horária do Curso**

| | |
|---|---|
| Conteúdos curriculares de natureza científico-culturais | 1800 |
| Prática pedagógica como componente curricular | 400h |
| Estágio curricular supervisionado | 400 h |
| Atividades complementares acadêmico-científico-culturais | 200 h |
| **Total Geral** | **2800 h** |

**Quadro 03 –** Estrutura Curricular do Curso de Letras Língua Inglesa e suas literaturas da IESX. Fonte: PPC IES (2012)

## EMENTAS DE ESTÁGIO DA MATRIZ CURRICULAR DE 2011 e 2012

| | | | |
|---|---|---|---|
| Disciplina 2011: | **34 Teoria e Prática do Estágio em Língua Inglesa: observação** | | |
| Disciplina 2012: | **34 Estágio I** | | |
| Código 2011: | **DLI0001** | Carga Horária: | **40h** |
| Código 2012: | **DLI0004** | Carga Horária: | **40h** |
| **EMENTA** | | | |
| Diretrizes do Estágio Supervisionado. Estrutura Organizacional e Funcionamento do Estágio. Estágio de observação em sala de aula. Métodos e abordagens contemporâneas de ensino da Língua Inglesa e suas literaturas. Relatório técnico-científico. | | | |
| **BIBLIOGRAFIA BÁSICA:** | | | |
| BROWN, Douglas. Principles of Language Learning and Teaching<br>BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. São Paulo: Avercamp.<br>COSTA, Marco Antônio da. Projeto de pesquisa: entenda e faça. Vozes, 2012. (39). | | | |
| **BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:** | | | |
| BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas. Petrópolis: Vozes.<br>BROWN, H. Douglas. Principles of language learning and teaching. Addison Wesley Longman.<br>CARVALHO, Maria Cecília Maringoni de. Construindo o saber: metodologia científica-fundamentos e técnicas. Papirus.<br>HOLDEN, Susan. O ensino da língua inglesa. Special Book Services.<br>TEIXEIRA, Eizabeth. As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa. Petrópolis: Vozes. | | | |

**Quadro 04 –** Ementa do Estágio em Língua Inglesa do Curso de Letras Língua Inglesa e suas literaturas da IESX. Fonte: PPC IES (2012)

| | | | |
|---|---|---|---|
| Disciplina 2011: | **41 Teoria e Prática do Estágio em Língua Inglesa: corregência** | | |
| Disciplina 2012: | **41 Estágio II** | | |
| Código 2011: | **DLI0002** | Carga Horária: | **120** |
| Código 2012: | **DLI0005** | Carga Horária: | **120** |
| **EMENTA** | | | |

| |
|---|
| Estágio de corregência em sala de aula. O processo de formação do professor. Metodologia do Ensino da Língua Inglesa e suas literaturas. Métodos e linhas de pesquisas científicas em Letras. O projeto de pesquisa. |
| **BIBLIOGRAFIA BÁSICA:** |
| BIANCHI, Anna Cecília de Moraes et al. Manual de orientação: estágio supervisionado. São Paulo, Pioneira: USP.<br>BROWN, Douglas. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy.<br>PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência. |
| **BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:** |
| ARAUJO, Márcia Baiersdorf. Ensaios sobre a aula: narrativas e reflexões da docência. Ibpex.<br>CURSINO, Freddy de Paula Batista. A desafiadora missão da escolha do livro de didático: língua inglesa. FASA.<br>HOLDEN, Susan; ROGERS, Mickey. O Ensino da Língua Inglesa. São Paulo: SBS.<br>PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências. São Paulo: Pontes.<br>Diálogos na educação de jovens e adultos. São Paulo: Autentica. |

**Quadro 05 –** Ementa do Estágio em Língua Inglesa do Curso de Letras Língua Inglesa e suas literaturas da IESX. Fonte: PPC IES (2012)

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Disciplina 2011:** | **46 Teoria e Prática do Estágio em Língua Inglesa: Regência** | | |
| **Disciplina 2012:** | **46 Estágio III** | | |
| **Código 2011:** | **DLI0003** | **Carga Horária:** | **240h** |
| **Código 2012:** | **DLI0006** | **Carga Horária:** | **240h** |
| **EMENTA** | | | |
| Prática de estágio de regência de classe. Preparação de material didático. Metodologia Aplicada ao Ensino da Língua Inglesa e suas literaturas. Elaboração e apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso. | | | |
| **BIBLIOGRAFIA BÁSICA:** | | | |
| BRENNER, Eliana de Moraes. Manual de planejamento e apresentação de trabalhos acadêmicos: projetos de pesquisa, monografia e artigo.<br>MORAIS, Maria do Perpétuo Socorro. Estágio supervisionado: diferentes olhares do context pedagógica emergente.<br>PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática. São Paulo. | | | |
| **BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:** | | | |
| FREITAS, Alice Cunha de; CASTRO, Maria de Fátima F. Guilherme de. (orgs.). Língua e Literatura: ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto.<br>MASCARENHAS, Josiene de Lima. Josiene de Lima. Estágio e Pesquisa: construindo saberes e (re) significando.<br>MORAIS, Maria do Perpetuo Socorro. Estágio Supervisionado: diferentes olhares do contexto emergente.<br>NEVES, Maria Helena de Moura. Ensino de Língua e vivência de linguagem: temas em confronto. São Paulo: Contexto.<br>OLIVEIRA, Jorge Leite de.Texto acadêmico: técnicas de redação e de pesquisa científica conforme normas atuais da ABNT. São Paulo: . | | | |

**Quadro 06 –** Ementa de Teoria e Prática do Estágio em Língua Inglesa: corregência do Curso de Letras Língua Inglesa e suas literaturas da IESX. Fonte: PPC IES (2012)

Assim, observa-se que nas duas estruturas o CCLI da IES X tem como Carga Horária de Estágio Supervisionado 400h divididas em três períodos, no quinto 40h, no sexto 120h e no sétimo 240h totalizando 400h práticas de estágio supervisionado.

A respeito das ementas observa-se que elas tratam dos aspectos metodológicos com foco na formação do professor, propondo mesclar a prática com a teoria no âmbito de sala de aula. Mas há uma abordagem que se trata nas duas últimas fases que são de pesquisa, o TCC, que diminui consideravelmente o tempo de orientação de estágio e se transfere o tempo para desenvolvimento de pesquisa. Assim, o estágio apesar de ter 400h voltadas para o cumprimento deste Componente Curricular, se perde mais 120h, ou seja, 1 semestre para desenvolvimento de pesquisa.

# CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento a escolha metodológica, a descrição do contexto em que será realizada a pesquisa, os participantes, bem como a especificação dos instrumentos de geração de dados, os procedimentos metodológicos e os participantes da pesquisa.

## 2.1 ESCOLHA METODOLÓGICA

A pesquisa é ancorada na abordagem qualitativa a qual, segundo Chizzotti (2009), abriga diferentes correntes de pesquisa que no geral se fundamentam em pressupostos contrários ao modelo experimental e utilizam técnicas e métodos diferentes dos estudos experimentais. Segundo ele, os cientistas dessa abordagem afirmam que as ciências humanas têm suas especificidades devido aos estudos de comportamento humano e social, portanto são ciências específicas com metodologias próprias. Além disso,

> [...] eles se recusam a admitir que as ciências humanas e sociais devam-se conduzir pelo paradigma das ciências da natureza e devam legitimar seus conhecimentos por processos quantificáveis que venham a se transformar, por técnicas de mensuração, em leis e explicações gerais (CHIZZOTTI, 2009, p. 79).

De acordo com o autor, a forma como os conhecimentos são apreendidos e legitimados leva em consideração o sujeito como parte integrante que interpreta e atribui significados aos fenômenos. Assim, "[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito[...]" (CHIZZOTTI, 2009, p. 79). Já em relação ao objeto, "[...] não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações[...]" (CHIZZOTTI, 2009, p. 79).

Já Bogdan e Biklen (1994) apresentam cinco características da abordagem qualitativa: a primeira é a fonte direta dos dados é o ambiente natural, ou seja, o investigador se insere nas situações ou lugares como escolas e famílias para compreender as questões educativas, se preocupam com o contexto; a segunda é a descritiva pois os dados recolhidos não são em forma de números, mas sim em forma de palavras ou imagens retiradas de transcrições de entrevistas, notas de campos, fotografias, documentos pessoais ou outros registros. A análise é minuciosa, levando em consideração toda a riqueza dos dados; a terceira é a de prevalência de interesse no processo do que nos resultados ou produtos, ou seja, é mais importante o modo,

procedimento e interação dos fatos do que seu resultado; a quarta é a análise de dados de forma indutiva pois as abstrações são desenvolvidas a partir do afunilamento dos dados e a quinta é importância para o significado pois investiga-se o modo que as pessoas guiam suas vidas.

Nesse contexto, a escolha pela abordagem qualitativa se justifica principalmente pelo fato de que esta pesquisa e as perspectivas dessa abordagem consideram as informações dos participantes como fontes de conhecimento, além deste estudo corroborar todas as características apresentadas acima por Bogdan e Bibklen (1994).

A metodologia escolhida foi a de estudo de caso, que permite, segundo Triviños (1987), realizar investigações de maneira profunda, tanto de um indivíduo, como grupo ou instituição. Nesse sentido, a metodologia escolhida possibilitou retratar a realidade de forma contextualizada, considerando que esta se desenvolve numa situação natural, o dia-a-dia da escola, rico em dados significativos, descritivos, que resultam das "[...] interações, ações, percepções, sensações e dos comportamentos das pessoas relacionados à situação especifica onde ocorrem". (TRIVIÑOS, 1987). Dessa forma, entendo que o estudo de caso possibilita um maior aprofundamento do problema da vida escolar e, em se tratando do Estágio Supervisionado, essa abordagem metodológica propicia o envolvimento dos elementos inseridos no processo de ensino, buscando a participação de todos, como esclarece Depresbiteris (1991, p. 58-59):

> [...] na busca de uma perspectiva totalizante de conhecimento e análise da realidade, e mais próxima de uma concepção dialética da educação, a prática avaliativa deveria lançar mão de abordagem de pesquisa tais como pesquisa etnográfica, avaliação iluminativa, pesquisa participante, pesquisa-ação e estudo de caso. Essas abordagens visam à conscientização e envolvimento dos elementos inseridos no processo de ensino, buscando a participação de todos esses elementos numa discussão conjunta e crítica desses resultados [...].

Ainda sobre o estudo de caso comungo com o pensamento de Lüdke e André (1986) que o definem como uma estratégia de investigação, uma forma de analisar dados em que "[...] o desenvolvimento do estudo aproxima-se a um funil: no início há questões ou foco de interesses muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13). Exemplificando essa metáfora, posso dizer que o início do estudo é representado pela parte mais larga do funil e, à medida que a pesquisa se adianta de uma etapa de

exploração mais ampla para uma outra mais restrita de análise de dados elaborados, o estudo vai se encaminhando para o final, representando a extremidade mais estreita do funil.

A escolha pelo estudo de caso está baseada em Stake (1998), que o defende como um meio objetivo, prático e de grande potencial para se desenvolver em pesquisas no campo de Ciências Sociais e também da Linguística Aplicada cuja atenção se volta para um único caso. Stake (1995) também comenta sobre as diferentes possibilidades de pergunta (ou formas de conhecer a realidade) e define que o uso de estudos de caso, ao tentar conhecer com profundidade "como" tal fenômeno ocorre, tem um caráter predominantemente interpretativista, o autor também usa o termo 'não determinista'. Além disso, é afirmada a relação desta posição epistemológica com os estudos de caso qualitativos, e que "pesquisas qualitativas são subjetivas".

Johnson (1992), da mesma forma, ao identificar o estudo de caso como uma metodologia de pesquisa, esclarece que ele leva o pesquisador a focalizar sua atenção em um fenômeno específico, natural e pode fornecer informações detalhadas e ricas sobre um indivíduo, uma comunidade, uma escola, uma sala de aula, uma instituição, entre outros. Johnson (1992) aponta que por meio das observações e análises realizadas no estudo de caso, o pesquisador pode verificar o processo e as estratégias utilizadas na comunicação e no aprendizado dos participantes. Para a autora, o estudo de caso se apresenta como uma metodologia eficiente aos trabalhos voltados para a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Nunan (1989) compartilha a visão de Jonhson (1992) ao afirmar que, na área da LA, o estudo de caso é muito utilizado principalmente para caracterizar o aprendizado de um grupo específico. Para o autor, um estudo de caso investiga o uso de uma língua, do discurso ou da escrita de um grupo de participantes num determinado período de tempo.

Assim, percebe-se que esta pesquisa está adequada às condições apontadas, uma vez que investigo um grupo de professores formados pela IES em seu contexto natural.

## 2.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

Inicio lembrando que em Manaus, cidade na qual está localizada a IES pesquisada, há cinco instituições que oferecem Cursos de Letras com ênfase em diferentes habilitações como Língua Portuguesa, Língua Francesa, Língua Espanhola, porém, apenas a IES contexto desta pesquisa e a Universidade Federal do Amazonas – UFAM, oferecem-no com a habilitação em Língua Inglesa.

A pesquisa foi realizadas em uma IES privada, que oferece atualmente, 49 cursos de graduação entre bacharelado, licenciatura e tecnológicos, atuando nas áreas de Ciências Exatas, Engenharia, Ciências Biológicas e da Saúde e Ciências Sociais e Humanas. Além dos cursos de graduação, também oferece cursos de pós-graduação *lato sensu*, nas modalidades presencial e à distância. Desde sua implantação, desenvolve cursos e atividades de pesquisa, extensão e de iniciação científica, conforme a política institucional.

Em 2002 foi implementado o Curso de Letras com três habilitações: Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas; Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas e Língua Espanhola e suas respectivas Literaturas pela Portaria nº. 146 de 01/02/2001, com prazo mínimo de conclusão de três anos e meio e máximo de sete anos para integralização. Em 2007, a Portaria do Ministério da Educação - MEC nº 827, de 20 de setembro do mesmo ano, reconheceu como Curso Superior de Graduação. A carga horária do curso é de 3.000 horas, distribuídas em 2.400 horas de conteúdos curriculares, 400 horas para Estágio Supervisionado e 200 horas para realização de Atividades Complementares.

Analisando o PPC do CLLI observou-se que ele reafirma o compromisso da IES X com a sociedade local ao oferecer um ensino de qualidade a fim de formar profissionais capazes de integrar a rede estadual e municipal de ensino para suprir as necessidades existentes.

## 2.3 OS PARTICIPANTES

Os participantes desta pesquisa foram divididos em três grupos. O primeiro e segundo grupo abrangeram alunos em formação do CLLI da IES X, são chamados de turma 1 com seis alunos 6 respectivamente. O terceiro grupo, ou turma 2, foi formado por ex-alunos da mesma IES X e 1 Professora Orientadora além de mim que fui orientador de Estágio Supervisionados III no segundo semestre letivo de 2014.

Dessa forma os participantes totais da pesquisa serão 10. Apresento por meio do quadro a seguir os participantes com seus respectivos pseudônimos.

| Nome | Categoria |
|---|---|
| 1. Flora | Aluna – Turma 1 |
| 2. Fernando | Aluno – Turma 1 |
| 3. Emmanuelle | Aluna – Turma 1 |
| 4. Alcenir | Aluno – Turma 1 |
| 5. Cinthia | Aluna– Turma 1 |
| 6. Wendell | Aluno – Turma 1 |
| 7. Helen | Ex-aluna – Turma 2 |
| 8. Elton | Ex-aluno – Turma 2 |

| | |
|---|---|
| 9. Flávia | Professora |

**Quadro 04**: participantes da pesquisa

A seguir apresento os perfis dos 9 participantes da pesquisa, obtidos por meio do primeiro instrumento de pesquisa aplicado, o questionário de perfil (ANEXO 1).

Flora tem entre 25 – 35 anos de idade; estudou inglês somente na IES X; está cursando inglês em uma outra IES que oferece curso de línguas e é vendedora de joias em uma joalheria;

Fernando tem entre 36 – 45 anos de idade; estudou inglês no exterior em um Intercâmbio de aproximadamente 1 ano; é professor de inglês em um curso de idiomas há 6 anos; possui *o First Certificate in English* - FCE, *Teaching Knowledge Test I* - TKT e TOEFL - *Test of English as a Foreign Language*, como exames de proficiências.

Emmanuelle tem entre 36 – 45 anos de idade possui graduação em Administração; estudou inglês no ICBEU-Manaus; é professora de inglês em 3 cursos de idiomas; possui o o *First Certificate in English* - FCE, *Teaching Knowledge Test I* – TKT, *Teaching Knowledge Test II* - TKT e *Certificate of Proficiency in English* - CPE como exames de proficiências;

Alcenir tem entre 36 – 45 anos de idade; nunca estudou inglês; não tem certificado de exames de proficiência; não possui experiência como professor de inglês;

Cinthia tem entre 46 – 55 anos de idade; estudou inglês somente na IES X; está cursando inglês no ICBEU; é dona de casa; nunca teve experiência como professora;

Wendell tem entre 25 – 35 anos de idade; estudou inglês no exterior em um intercâmbio de 6 meses; é professor em um instituto de idiomas da cidade de Manaus, possui o o *First Certificate in English* - FCE, *Teaching Knowledge Test I* – TKT, *Teaching Knowledge Test II* - TKT e *Certificate of Proficiency in English* - CPE como exames de proficiências;

Helen tem entre 25 – 35 anos de idade; estudou inglês em um Curso de Idiomas na cidade de Manaus; é graduada em Letras Língua Inglesa pela IESX e é professora de inglês em uma escola privada na cidade de Manaus e em uma escola estadual, possui o *First Certificate in English* - FCE, como exames de proficiências;

Elton tem entre 36 – 45 anos de idade; estudou inglês somente da graduação; é graduado em Letras - Língua Inglesa pela IES X; é professor de inglês concursado de 40h uma escola municipal, não possui nenhum exame de proficiência;

Flávia tem entre 36 – 45 anos de idade; estudou inglês em um Instituto de Idiomas na cidade de Manaus; é graduada em Letras - Língua Inglesa pela IES X, possui Especialização

em Ensino de Língua Portuguesa pela mesma instituição é aluna do Programa de Mestrado em Letras na Universidade Federal do Amazonas; de regime parcial na IES X; não possui nenhum exame de proficiência.

## 2.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Para a geração de dados, foram utilizados como instrumentos, questionários, entrevistas e relatórios de estágio, submetidos e aprovados pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), detalhados a seguir.

Antes, porém, ressalto que, todos os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Compromisso Livre Esclarecido (TCLE) antes do início da pesquisa, esse documento contém informações sobre a pesquisa, seus objetivos e finalidades. (ANEXO 1).

### 2.4.1 O questionário

Para geração de dados foram aplicados dois questionários, a saber. O primeiro, o questionário de perfil (ANEXO 2) com questões direcionadas a obter o perfil de cada participante, a fim de levantar informações para descrever o individuo da pesquisa baseado na literatura pertinente e nas orientações presenciais para desenvolvimento deste projeto.

De acordo com Günther (2003, p. 3) o questionário, pode ser definido como um "[...] conjunto de perguntas sobre determinado tópico que não testa a habilidade do respondente, mas mede sua opinião, seus interesses, aspectos de personalidade e informação biográfica". O questionário aplicado teve o intuito de gerar dados para a pesquisa, a fim de traçar paralelos com a análise do relatório de estágio.

### 2.4.2 A entrevista

As entrevistas foram gravadas em áudios, individualmente, com os participantes, alunos, egressos e professores, no campo de estágio, e realizadas nas dependências da escola selecionada e da IES X e teve duração de aproximadamente dez minutos. Nelas, busquei aprofundar algumas informações geradas nos questionários e foram realizadas com auxílio de um roteiro semiestruturado (APÊNDICES 1 e 2). Esse instrumento também foi utilizado com a intenção de se gerar mais informações, além dos constantes nos questionários.

### 2.4.3 Relatórios de Estágio

Como consta no PPC do CLLI da IES X, o Relatório de Estágio é um documento que o aluno escreve ao final de cada fase da disciplina de Estágio Supervisionado, com a finalidade de refletir sobre os aspectos inerentes ao ensino-aprendizagem, bem como expor suas dúvidas e registrar de forma descritiva a realidade do campo de estágio, que é o seu campo de atuação. É nesse relatório que o aluno, de forma objetiva, analisa e se posiciona de forma crítica os fatos ocorridos em sala de aula. Este documento é requisito obrigatório e avaliativo para obtenção de aprovação na disciplina, é lido e orientado pelo professor orientador da IES pesquisada. Suas diretrizes pertinentes à produção estão constantes no Regulamento de Estágio e nos modelos pré-existentes na IES pesquisada.

### 2.4.4 Análise de Conteúdo

Na pesquisa qualitativa, a Análise de Conteúdo (AC), enquanto método de organização e análise dos dados possui algumas características. Primeiramente, aceita-se que o seu foco seja qualificar as vivências do sujeito, bem como suas percepções sobre determinado objeto e seus fenômenos (BARDIN, 1977).

Entretanto, AC também pode ser utilizada para o aprofundamento de estudos quantitativos, e, portanto tem uma visão matemática dessa abordagem. Ainda dentre as características da AC há também a ideia de que ela seja mais simples e de fácil abordagem. Porém esta ideia de simplicidade e de facilidade necessita de algumas considerações, visto a sua complexidade enquanto método analítico e, principalmente, a sua relação com o processo de elaboração das perguntas acerca do objeto (LIMA, 2003).

De acordo com Bardin (1977, p. 95) a pesquisa qualitativa é aquela capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas, tanto no seu advento quanto nas suas transformações, como construções humanas significativas. Assim, a abordagem qualitativa aplica-se ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produto das interpretações que os seres humanos fazem de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (TURATO et al., 2008).

Esse tipo de abordagem, além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos, referentes a grupos particulares, propicia a criação de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação. Desta forma, a pesquisa

qualitativa proporciona um modelo de entendimento profundo de ligações entre elementos, direcionado à compreensão da manifestação do objeto de estudo (MINAYO, 2007). É caracterizado pela empiria e pela sistematização progressiva do conhecimento até a compreensão lógica interna do grupo ou do processo estudado (TURATO, 2005).

No entanto, existem diferentes técnicas de organização e análise dos dados na pesquisa qualitativa, sendo a Análise de Conteúdo uma destas possibilidades. Para Bardin (2007) a análise de conteúdo se constitui de várias técnicas onde se busca descrever o conteúdo emitido no processo de comunicação, seja ele por meio de falas ou de textos. Desta forma, a técnica é composta por procedimentos sistemáticos que proporcionam o levantamento de indicadores (quantitativos ou não) permitindo a realização de inferência de conhecimentos. Para Oliveira (2008) a análise de conteúdo permite:

> [...] o acesso a diversos conteúdos, explícitos ou não, presentes em um texto, sejam eles expressos na axiologia subjacente ao texto analisado; implicação do contexto político nos discursos; exploração da moralidade de dada época; análise das representações sociais sobre determinado objeto; inconsciente coletivo em determinado tema; repertório semântico ou sintático de determinado grupo social ou profissional; análise da comunicação cotidiana seja ela verbal ou escrita, entre outros (OLIVEIRA, 2008, p. 570).

Assim, a análise de conteúdo compreende técnicas de pesquisa que permitem, de forma sistemática, a descrição das mensagens e das atitudes atreladas ao contexto da enunciação, bem como as inferências sobre os dados coletados. A escolha deste método de análise pode ser explicada pela necessidade de ultrapassar as incertezas consequentes das hipóteses e pressupostos, pela necessidade de enriquecimento da leitura por meio da compreensão das significações e pela necessidade de desvelar as relações que se estabelecem além das falas propriamente ditas.

Segundo Oliveira (2008) a análise de conteúdo possui diferentes técnicas que podem ser abordadas pelos pesquisadores. Isto dependerá da vertente teórica seguida pelo sujeito que a aplicará. Assim podem ser sintetizadas as várias técnicas, são elas: análise temática ou categorial, análise de avaliação ou representacional, análise de enunciação, análise da expressão, análise das relações ou associações, análise do discurso, análise léxica ou sintática, análise transversal ou longitudinal, análise do geral para o particular, análise do particular para o geral, analise segundo o tipo de relação mantida com o objeto estudado, análise dimensional, análise de dupla categorização em quadro de dupla entrada, dentre outras. Obviamente, a utilização de cada técnica citada anteriormente produzirá resultados diferenciados, mas que permitem a produção de conhecimentos sobre o objeto de estudo, bem

com suas relações. Entretanto, a escolha da técnica deve estar atrelada ao tipo de pergunta elaborada, ao tipo de conhecimento que se deseja produzir frente ao objeto estudado e, fundamentalmente, necessita de sistematização.

A seguir inicio o CAPITULO 3 – ANÁLISE DE DADOS, após organização e compilação dos dados gerados.

# CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE DADOS

Esse capítulo apresenta a análise dos dados com base nas seguintes categorias: estágio na formação docente; critérios legais e práticas formativas no estágio e professor de línguas.

Na primeira categoria, estágio na formação docente, os dados foram gerados a partir das entrevistas com os professores e do grupo de alunos e egressos foram primeiramente descritos (tratamento dos resultados), em seguida foram comparados (inferência) e por fim interpretados (interpretação). Dessa maneira, acredito que a análise consegue captar melhor a riqueza de informações apresentadas pelos indivíduos da pesquisa a partir de cada categoria.

## 3.1. ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Essa primeira categoria foi criada a partir da junção dos itens: especificidades do estágio, especificidades da escola e trabalho colaborativo, que é a parceria entre a IES X e as escolas conveniadas. Portanto, serão discutidas as questões relacionadas com a disciplina de estágio supervisionado, com as particularidades da escola e com as relações estabelecidas entre alunos egressos e estagiários. Um dos objetivos da análise dos dados dentro dessa categoria é problematizar se o estágio é realmente considerado como um espaço privilegiado na formação docente para os sujeitos da pesquisa a partir de conceitos expostos tanto pelos professores de estágio quanto pelos alunos e egressos e discutir a estrutura do estágio descrita por eles relacionando com o quadro teórico apresentado no Referencial Teórico.

Primeiramente é necessário apresentar as experiências dos professores egressos e as experiências dos estagiários com o ensino da língua inglesa.

A Helen, é professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC); foi aluna na IES pesquisada de 2008 – 2012, possui experiência como professora de língua inglesa e antes de entrar na IES pesquisada já ministrava aula de inglês em escolas privadas da cidade de Manaus.

No semestre geração dados da pesquisa, segundo semestre de 2015 e primeiro semestre de 2016, a Professora egressa 1 ministrou aulas para turmas do sexto ao nono ano do Ensino fundamental II .

Elton, é aluno egresso da IES X, é professor temporário contratado em Processo Seletivo da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC); foi aluno na IES X de 2005 – 2013 possui pouca experiência como professor de língua inglesa, menos de dois anos, e em vez de Inglês, sempre ministrou disciplinas fora da área de atuação como, Artes, Religião, Sociologia

e Filosofia. Em 2011 assumiu a disciplina de Língua Inglesa e enfrentou muitas dificuldades apesar de ser a habilitação que foi licenciado. Durante a geração de dados da pesquisa, segundo semestre de 2015 e primeiro semestre de 2016, Elton ministrou aulas para turmas de primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio.

Sobre os seis estagiários, eles cursam a Licenciatura em Língua Inglesa; estão nos períodos finais do curso, 6º e 7º período. De modo geral, suas experiências como docentes no ensino-aprendizagem de língua inglesa são: 2 alunos trabalham ou já trabalharam em escolas de idiomas, 3 trabalham ou já trabalharam no curso de inglês da extensão da IES pesquisada, 1 já trabalhou e trabalha como professor de escola do ensino regular. Observou-se que a maioria das experiências como docentes na educação básica em escolas públicas se deu somente por meio do estágio e dos projetos de extensão oferecidos pela IES X.

Em relação às características dos estagiários, observei nos relatórios de estágio que vários alunos não querem ser professores e que muitos deles se definiam como "desestimulados, desinteressado, desesperançosos" no que tange a profissão docente. No entanto, ressalto que há certo entusiasmo para esses quando as diferentes propostas de atividades feitas no estágio recebem um retorno positivo, por exemplo, quando as atividades são bem sucedidas e têm como resultado a aprendizagem e a satisfação dos alunos das escolas. Aponto, ainda, que no início do estágio, na fase de observação, os alunos são mais esperançosos por acharem que as escolas, de um modo geral, têm uma educação de qualidade e que eles vão aplicar os conhecimentos aprendidos no curso. Comento também sobre o sentimento de indignação quando se deparam com diferenças de ensino nas escolas. Considerando também as características dos alunos que realizam os estágios e as outras disciplinas da Matriz Curricular co CLLI da IES X, nota-se que a participação deles nas discussões sobre as necessidades/problemas do curso de Letras ou na elaboração de um projeto político pedagógico ainda é pouco significativa. Observei que, sejam motivos de desinteresse por parte dos estudantes a respeito do sentido e da essência da formação na graduação ou por dificuldades na relação entre professores e alunos. Assim, características como "desestimulados, desinteressados, desesperançosos" não são específicas de alguns estagiários, mas de outros alunos da CLLI de uma maneira geral.

Há um consenso nos relatos dos alunos ao afirmarem que como estagiários buscam "receitas" nas disciplinas de estágio, ou seja, buscam a melhor maneira de se planejar e executar uma aula bem sucedida.

Relacionando com o referencial teórico exposto na pesquisa, nota-se que a concepção de estágio que prevalece é a perspectiva da instrumentalização técnica proposto por Pimenta e

Lima (2012). Isto é, há uma valorização das técnicas e rotinas de intervenção a serem aplicadas em sala de aula. Observei que um grande problema dessa perspectiva em buscar técnicas e metodologias universais é partir de um pressuposto inicial de que todos os alunos aprendem da mesma maneira e ao mesmo tempo, e também de que as aulas são iguais e que um bom material pode ser utilizado em qualquer turma. Assim, desconsidera-se todo o contexto cultural, social e histórico de uma turma (espaço micro) e de uma escola (espaço macro), como se o professor trabalhasse com invariáveis.

Em relação ao campo de estágio, a escola, observei que os professores, supervisores e na maioria egressos apresentam uma grande resistência em receber estagiários, nos relatórios de estágio enumeram alguns motivos como, a indisposição desses professores em discutir e refletir sobre o trabalho que desenvolve na escola, acreditam que o estagiário vai criticar as aulas, cansaço por ter uma carga horária elevada de trabalho em duas ou três escolas, falta de tempo para preparar aulas segundo as propostas feitas pelos documentos oficiais, crença de que os estagiários são idealistas e que suas propostas de trabalho não são possíveis de serem realizadas.

Para mim, a relação Universidade e Escola se estabelece pela “necessidade e obrigação” pois a universidade tem a “necessidade” de alocar os estagiários nas escolas enquanto que as escolas tem a “obrigação” por parte do MEC em receber estagiários. Nesse contexto, Jorge comenta sobre essa relação entre universidade e escola,

> [...] a Professora Flávia tenta fazer isso de forma... harmônica equilibrada... conversar com as escolas... mas eu acho que:: não só a Professora orientadora 1 mas a universidade podia impor mais... impor mesmo... éh:: que o estágio deve ser feito... é uma:: obrigação da da escola aceitar o estagiário... então ele deve ser bem atendido sim ele deve ser bem recepcionado nem que isso seja imposto não sei se... isso é interessante né essa situação de imposição nunca é mas... éh:: eu tenho medo de que nunca aconteça se não for desse jeito (Jorge).

Além disso, aponto que ao longo de 03 anos ministrando disciplinas de estágio, somente 3 professores se dispuseram a conversar e a refletir, mas que somente um deles se dispôs a experimentar as propostas oferecidas pelo estágio.

Sobre o trabalho colaborativo entre professor orientador e estagiário nas disciplinas de observação e de regência, observei nos relatórios e nas entrevistas, que além de haver um bom entrosamento, há várias oportunidades de discussão ao longo da disciplina sobre o que os estagiários têm desenvolvido nos campos de estágio. O trabalho é realizado de uma forma

mais grupal, quando as questões são discutidas em sala de aula durante o horário da disciplina; e de uma forma mais individual, quando os professores marcam reuniões presenciais fora do horário de aula, atendimentos por e-mail, *feedback* em relatórios e diários de campo. Além disso, as professoras orientadoras e os estagiários contavam com o apoio de monitoras de pós-graduação que os acompanhavam e auxiliavam nas disciplinas.

Já sobre o trabalho colaborativo entre professor supervisor e estagiário ou egresso, nesse caso, comento que muitas vezes o professor supervisor não acompanha o estagiário nas atividades de regência e o deixa sozinho na sala enquanto faz outra tarefa. E isso fica explicito no excerto de Flora,

> [...] nós falamos que éramos estagiários entramos a professora falou oi tudo bem vocês vão para aquela sala ali... levou a gente na sala... apresentou olha elas são estagiárias elas que vão dar aula pra vocês tchau e foi embora... o que eu senti foi que a professora... éh... nos via... estagiários como alguém que daria aula no lugar dela enquanto ela podia sair pra fazer outra coisa (Flora).

Infelizmente, essa situação não condiz com as finalidades do estágio, nem legalmente nem conceitualmente. Legalmente porque o professor deve acompanhar o estagiário nas salas de aulas, mesmo durante as atividades de regência, cumprir a sua carga horária de trabalho e auxiliar na formação do estagiário. Conceitualmente porque, como o nome já sugere "estágio supervisionado", o estagiário está sob a supervisão tanto do professor orientador que o auxilia na universidade quanto do Professor Supervisor que o acompanha nas atividades no campo de estágio.

Além disso, alguns estagiários comentam sobre a falta de apoio dos professores supervisores e outros profissionais com a formação de professores e Flora ainda comenta,

> [...] tanto nesse estágio quanto no estágio anterior que eu fiz no semestre passado no ensino fundamental... todos os professores tanto... os professores supervisores que acompanham a gente na nossa área quanto professores de outras áreas eles desestimulam os estagiários ao máximo... eles tem muita... eles só falam coisas negativas pra gente o tempo todo então assim eles são muito pessimistas... os professores dentro da sua própria área (Flora).

> [...] no início a relação com a professora não foi boa... porque ela não recebeu a gente muito bem... a gente teve contato com a diretora com vice diretor e com professor... eles só queriam assinar pra gente ir embora logo não ficar com eles não queriam conversar direito com a gente o vice diretor nem quis dar entrevista porque já tinha dado para outra pessoa pediu pra gente correr atrás da pessoa pra poder copiar (Flora).

No entanto os estagiários das disciplinas ou fase de observação pontuam que tiveram uma boa relação com as professoras dos campos de estágio no sentido de que elas atenderem as demandas básicas. Mas não houve descrições que indicam até que ponto essa relação passou do simples ato de polidez e realmente contribuiu para a formação do estagiário.

Percebe-se que o trabalho colaborativo entre professores supervisores e estagiários é praticamente ausente e que precisa ser melhor discutido para que haja formação inicial (para os estagiários) e continuada (para os professores supervisores) durante as atividades no campo de estágio. Os estagiários levam muitas atividades de ensino para os campos de estágio que, na maioria das vezes, não são discutidas nem antes nem depois de serem aplicadas em sala de aula. Pontuo que para que haja compreensão e melhor aproveitamento no estágio é necessário que se discuta em conjunto sobre estrutura, organização e necessidades da escola, sobre as metodologias de ensino e recursos didáticos utilizados, sobre os prazeres e os desafios da profissão docente. Acredito que esse diálogo, esse momento para compartilhar ideias e experiências, é essencial para a formação do estagiário e do professor supervisor.

Já sobre o trabalho colaborativo entre os estagiários, a maioria deles acha positiva a realização de tarefas e de aulas ministradas em dupla e as justificativas são, um ajuda o outro nas dificuldades de seus parceiros, compartilham experiências em sala de aula, elaboram atividades em conjunto, discutem o que foi feito no estágio. Nota-se que esse retorno positivo dos estagiários em realizarem o estágio em dupla é um ponto muito importante para a profissão docente que é saber trabalhar em equipe. Muitos professores em exercício ministram suas disciplinas específicas (português, matemática, geografia etc.) e não interagem com os outros para promoverem atividades interdisciplinares, o que mantém o conteúdo escolar, que já é separado para fins didáticos, ainda mais fragmentados. Assim, poder praticar trabalhos em duplas ou em equipes já no estágio é um grande passo para que esses futuros professores realizem o mesmo quando estiverem atuando como docentes.

Em relação às definições atribuídas ao estágio, os estagiários e professoras orientadoras o consideram, majoritariamente, como muito importante. Por exemplo,

> [...] acho o estágio uma ferramenta crucial porque você está sendo éh... de certo modo guiado pra sala de aula sem ser necessariamente jogado lá... porque se você imagina que não existisse o estágio como é que seria você ia simplesmente cair na sala de aula sem qualquer experiência prévia pelo menos com o estágio você tem uma ideia... então o valor dele nesse sentido é não é diferente de qualquer outro estágio mas éh:: é importante não tem como negar a importância dele (Emmanuelle).

De acordo com minha prática, observei que o estágio é relevante dentro do curso de letras, e também critico a forma como outros professores ministram aulas no ensino de língua inglesa tem encarado a formação de professores. Aponto que colegas de trabalho tratam as disciplinas de estágio e de didática como as únicas responsáveis pela formação do professor. Isto é, a figura do "formador de professores" é o professor responsável por essas disciplinas (estágio e didática) e não os professores das disciplinas de semântica, literatura, produção de texto, por exemplo. Situação, descrita por Therrien (2006, p. 71) nas quais docentes universitários competentes nas suas áreas disciplinares específicas "[...] conduzem os processos formativos com o predomínio da racionalidade da ciência normativa e instrumental, alheios ao olhar pedagógico dos processos de ensino-aprendizagem". Ao analisar a realidade demonstrada, notei que ainda prevalece uma dicotomia entre conteúdos de caráter específicos da área de Letras e conteúdos pedagógicos para ensino de língua, reforçando a perspectiva do modelo ou fórmula 3+1 (três anos de formação teórica específica mais um de conhecimento pedagógico). Saviani (2009) aponta esse modelo como um dilema entre "conteúdos de conhecimento" e "procedimentos didáticos-pedagógicos", que tem como raízes a separação de dois aspectos indissociáveis para a profissão docente que é a forma e o conteúdo.

Já a Nilda, comenta que o estágio é "uma disciplina que deveria preparar os profissionais para atuarem nas escolas né bem". Nessa fala, pode-se ver a crítica apontada acima. Há uma certa ênfase no estágio como sendo a disciplina responsável por preparar os alunos em formação inicial na inserção dos ambientes escolares. Na verdade, essa preparação deveria vir de todas as disciplinas da licenciatura, inclusive as de conteúdos específicos.

Em relação ao trabalho com oficinas nas disciplinas de regência, apresento por meio do quadro abaixo,

| Oficinas | |
|---|---|
| Pontos Negativos | Pontos positivos |
| - poucas ou nenhuma informação sobre o contexto escolar<br>- caráter repetitivo<br>- despreparo para ministrar oficinas elaboradoras por outro colega | oportunidade de refazer parte das oficinas<br>- compartilhar oficinas de colegas. |

Fonte: informações organizadas pelo pesquisador

Muitos estagiários comentam que preferem fazer a sequência didática, atividade comum nos estágios de regência, a fazer oficinas. De todos os pontos negativos da oficina, o

mais acentuado foi não conhecer o contexto escolar em sua totalidade como o perfil dos alunos, o trabalho feito pela professora (metodologias de ensino, material utilizado, experiências e saberes docentes), o funcionamento, a gestão e os profissionais da escola, entre outros. Em relação às concepções de estágio utilizadas no referencial da pesquisa, essa ausência de conhecimento sobre o contexto escolar indica que esse estágio teve um caráter mais de cumprimento burocrático do que marcado por processos reflexivos e investigativos da prática.

Em relação aos módulos ou fases de estágio, os estagiários de regência do ensino médio criticam as disciplinas de observação que realizaram antes. Eles caracterizam os estágios de observação como "inúteis" e sem objetivos, dizem que não sabiam o que observar, o que era observar, gastavam muito tempo (um ano) somente assistindo aulas, não entendiam a diferença entre observar aulas no Ensino Fundamental e aulas no Ensino Médio.

Para eles, o estágio começou a ter mais sentido e ser mais enriquecedor nos dois últimos módulos quando a observação e a regência foram mescladas. Nota-se que esses comentários de alunos que estão em fase final de conclusão do curso são extremamente importantes para uma avaliação e possível reestruturação dessas disciplinas, principalmente porque possuem e demandam uma carga horária elevada em relação as outras do curso.

## 3.2 CRITÉRIOS LEGAIS E PRÁTICAS FORMATIVAS NO ESTÁGIO

Essa segunda categoria foi criada a partir da junção dos indicadores, currículo e políticas públicas. Portanto, às questões relacionadas com as alterações curriculares e os projetos pedagógicos do curso de CLLI da IES X, com a legislação que regulamenta o estágio, serão discutidas nessa categoria.

Em relação à variedade de disciplinas ministradas, comento que quando era professor substituto já trabalhou com outras disciplinas com o foco em Língua Inglesa como Produção de Texto em Língua Inglesa, Compreensão e Expressão Oral, entre outras na Instituição na qual fui professor substituto de 2007 - 2009. Atualmente, ministro somente as disciplinas de estágio e Literaturas. O relevante na atual circunstância é posso realizar um trabalho mais contínuo para as disciplinas de estágio a partir de experiências vivenciadas em semestres anteriores.

Em relação ao currículo do curso de CCLI Nilda comenta sobre o impacto da habilitação no curso

> [...] por exemplo as aulas de língua... elas atendem o pessoal que sabe inglês... o pessoal do inglês... o pessoal que manja de gramática... né então assim quando eu vou pra uma sala de aula na escola e vou dar línguas inglesa o meu foco... assim esse é o foco pessoal o meu foco profissional... É a formação DO professor de língua inglesa... então às vezes isso causa um certo estranhamento nos alunos... e e e não estão abertos ou ou ou:: dispostos digamos assim... a lidar com determinadas atividades que estão mais relacionadas (Nilda).

Tal afirmação encontra-se em consonância com o PPC do CLLI (2012) pois ao pontuar que as aulas de línguas atendem os objetivos da formação do Licenciado em Língua Inglesa, reafirma-se o princípio do projeto pedagógico que é, sobretudo, oferecer aos licenciandos as competências relativas à atuação profissional. Perpassando as questões de conhecimentos referentes à formação das habilitações, tal projeto propicia uma formação que integra licenciaturas. Assim, nota-se a preocupação com uma formação que vai contra a perspectiva da racionalidade técnica.

Sobre a política local, comento sobre a dificuldade em manter o vínculo com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e SEDUC, os cargos como diretores/gestores, na SEMED são comissionados, impediam que haja um contato firmado a longo prazo entre os estágios e as escolas. Assim, eu por meio de documentos estabelecidos no Regulamento de Estágio fiz contatos e contratos nos campos de estágio. Vou a todas as escolas e converso com os gestores, pedagogos, muitas vezes até secretários para assim aceitarem os estagiários. Esse problema foi amenizado no final de 2014 quando o PPC do CLLI (2012) foi oficialmente homologado e a IES X por exigência e uma avaliação do MEC teve de firmar parceria com as SEMED e SEDUC para realização de estágio.

Nessa situação, a ausência de um acordo firmado entre a universidade e a escola fazia com que o estágio, como ocorre também em outras licenciaturas, não tivesse uma continuidade nem para os alunos em formação inicial nem para os campos de estágio, pois as atividades variavam a cada semestre para adaptar as diferentes realidades escolares. Por exemplo, a cada novo contato entre a universidade e a escola, gasta-se um tempo com a realização dos trâmites burocráticos que poderiam ser diminuídos caso o convênio ou acordo já estivesse sido feito.

## 3.3. PROFESSOR DE LÍNGUAS

Essa terceira e última categoria foi criada a partir da junção dos indicadores: ensino e aprendizagem de línguas; formação, profissão e condição docente. Portanto, questões

relacionadas com teorias e metodologias do ensino-aprendizado de LI, com o mercado de trabalho, com os modelos de formação, com as condições das escolas públicas e com o ofício do professor, serão discutidas nessa categoria. Em relação a formação docente, Paulo comenta sobre as atuações profissionais dos formandos do curso de Letras,

> [...] é muito possível que você encontre uma pessoa que é bacharel em outra área dando aulas de inglês... né muito possível que você encontra uma pessoa que cujo o foco... principal é o ensino da língua portuguesa... mas que por questões de carga horária na escola... pra poder fechar o número de aulas que esse professor tem que dar ele acaba dando dezoito horas de português e duas de inglês... né então em algum momento eu eu a minha hipótese... é a de que... a probabilidade dessas pessoas virem a dar aula de inglês é GRANde (Paulo).

Já um outro estagiário, Wendel, expõe sua opinião a respeito da atuação profissional

> [...] não me incomoda muito essa questão de de haver problemas eu não tenho muito medo dos problemas que possam ocorrer éh não tenho muito medo também de entrar numa sala de aula não me acho que isso o fato de eu ter escolhido fazer esse trabalho necessariamente me prenda a ele... me vejo como um indivíduo com escolha com a possibilidade de escolha qualquer momento eu posso deixá-lo mas eu não tenho nenhum motivo maior de eu deixá-lo agora então porque não fazer algo... porque não trabalhar...porque não tentar alcançar algum grau de excelência pelo menos em algum nível (Wendell).

Essas afirmações concretizam o objetivo do PPC do CLLI da IES pesquisada que é, "[...] formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro[...]" (2012, p. 12). Assim, se o mercado de trabalho não exigir titulação específica, como vaga para licenciandos em LI, o formando em Letras não consegue atuar como professor ou em outro cargo cuja titulação exigida seja somente graduação em Letras. Nesse contexto, o grande desafio é oferecer uma formação de qualidade e diversificada, num período ideal de 3 anos e meio, que consiga atender as demandas do mercado profissional para esse formando. Questiono, será que o bacharel em outras áreas possui as competências e habilidades teórico-pedagógicas para atuar como docente, e vice e versa? Provavelmente não, porque existem competências e habilidades específicas para cada habilitação, mas tal fato é uma realidade do curso.

Outra discussão que ressalta nos dados analisados é sobre a profissão docente. Por exemplo, quando Flávia pontua que "[...] para exercer a docência é preciso formação[...]", pode-se interpretar que ela encara a docência como profissão e não como uma questão de vocação nobre e santa ou sacerdócio ou trabalho temporário, discussão apresentada por Diniz-Pereira (2000). Acredita-se que tal posicionamento é essencial para a valorização da docência, pois, assim como qualquer outra profissão, é necessária formação inicial e continuada para atuar como um bom profissional frente as novas demandas do mercado de trabalho. Já em relação à condição docente, Paulo comenta que alguns estagiários tem vontade de trabalhar na educação básica, mas que não seja no ensino público devido às condições de trabalho do professor,

> [...] eles entendem que a escola pública não oferece condições de trabalho adequada né assim ou seja eles não tem materiais eles não tem recursos... as turmas são numerosas a carga horária de trabalho deles é muito alta... né o número de aulas dedicado a língua inglesa É pequena... é pequena né... éh:: a disciplina não é valorizada... nem pelos alunos nem pelos colegas nem pelos pais dos alunos nem pela direção da escola (Paulo).

Já um estagiário comenta que prefere trabalhar em cursos livres mas não descarta a escola pública por achar importante vivenciar essa experiência. Para ele,

> [...] quero ter uma experiência na escola pública éh embora eu tenha preferência por cursinho livre porque eu acho que os alunos são muito mais interessados e quando você está numa turma que ninguém está interessado você também fica desmotivado... então se eu for para trabalhar numa turma de uma escola pública que ninguém quer participar que e também não vai contribuir na minha formação que a partir de quando a gente dá aula a gente está aprendendo também e se for uma turma que não se interessa em nada não tem vontade... então eu acho que também não vai contribuir pra mim então eu prefiro continuar com cursinho livre mas antes disso eu quero sim ter passar um tempo em uma escola pública porque eu acho que vai contribuir muito para minha carreira futuramente caso queira fazer algum mestrado alguma coisa depois... essa fase é importante (Cinthia).

A partir desse contexto, nota-se que as más condições de trabalho do professor de LI nas escolas públicas ainda é um fator que influencia na escolha dos estagiários dessa habilitação em não atuar como professores. Na verdade, essa má condição de trabalho não é uma prerrogativa do professor de LI, mas uma realidade vivenciada pela categoria docente de modo geral. Isto é, falta de recursos materiais e desmotivação de alunos são fatores que podem ser vivenciados por professores de todas as disciplinas, pois eles fazem parte de um

contexto macro que é sobre a estrutura e o perfil da escola e não de um contexto micro como uma aula específica.

Um dos pontos recorrentes nas falas dos entrevistados nesta pesquisa é a questão da indisciplina escolar. Muitos estagiários do estágio de regência, por exemplo, relatam que devido à indisciplina dos alunos em sala de aula, as oficinas ministradas não foram bem sucedidas. Segundo eles,

> [...] a única turma que a gente tinha chance de conseguir (ministrar a oficina completa) a gente não conseguiu por causa de indisciplina porque a gente tinha que toda hora ficar pedindo para que eles ficassem quietos (Cinthia).

> [...] a questão da indisciplina dos alunos foi o fato que atrapalhou atrapalhou bastante sabe principalmente... nas:: duas últimas oficinas que a gente deu porque os alunos não ficavam calados... e acho que chegou um ponto que vai passando ( ) professor que está estressado... eu... mesmo no final assim já tava irritada sabe não estava mais conseguindo dar aula no mesmo pique... sabe... na mesma fluência porque... acaba que me deixou irritada (Fernando).

Essa questão também é vista pelos participantes que realizam o período de observações. Ao comentar sobre os relatórios finais, a Professora Flávia aponta a dificuldade dos estagiários em observar algo além desse tema,

> [...] eu tentava muito com o que eles falassem no relatório éh relatassem fatos que fossem além da disciplina da questão disciplina ou indisciplina das salas de aula porque muitos batiam muito na tecla da indisciplina indisciplina indisciplina... eu falava vamos tentar enxergar isso você járelatou agora vamos enxergar além agora vamos na questão ensino aprendizagem o que que está o que que esse professor está promovendo de ensino aprendizagem está acontecendo alguma tenta observar isso tenta colocar a indisciplina um pouco de lado (Flávia).

Em relação à metodologia de ensino, o objetivo geral do estágio de língua inglesa é proporcionar atividades para os campos de estágio que atendam todas as habilidades da língua como compreensão oral, escrita, leitura e produção oral. A abordagem mais difundida ao longo do curso é a do Ensino Comunicativo (EC), que em linhas gerais, trabalha a língua como um instrumento para fins comunicativos e não somente para conhecimento de regras gramaticais (ALMEIDA FILHO, 2002). Além disso, a Professora Flávia orienta os estagiários

a ir além do EC e abordar também o Letramento Crítico (LC), que de acordo com Cope; Kalantzis, (2000) e Lankshear; Knobel (2003) tem como principal objetivo desenvolver a consciência crítica e incluir o indivíduo no mundo.

No entanto, alguns estagiários de regência comentam sobre as experiências em relação ao uso do EC e do LC nos campos de estágio,

> [...] a abordagem que a gente usa aqui é muito diferente do que eles estão acostumados assim então... acaba que mesmo que a gente tente trabalhar ( ) eles ficam muito o tempo todo querendo fazer o que eles estão acostumados assim... então eles pegam todas as coisas que a gente faz e leva para a realidade que eles estão acostumados (Cinthia).

> [...] na hora que a gente entrou pra oficina de jogos... o tempo estava super corrido tinha que montar data show então não deu tempo de fazer nada do que a gente queria... letramento crítico?... uf passando longe não tinha como discutir não tinha tempo para discutir com eles... (Wendell).

A afirmação de Cinthia remete a dificuldade em aplicar atividades baseadas no EC nas salas de aula da escola pública. Tal questão tem sido discutida por vários autores, por exemplo, Mattos e Valério (2010) comentam que por mais que o EC tem sido implementado a 30 anos no Brasil, o ensino de língua inglesa nas escolas regulares priorizam mais ou apenas regras gramaticais. Além disso, esses autores elencam várias razões para a não consolidação desse ensino como,

> [...] a distância entre os aprendizes brasileiros e situações reais de comunicação na língua-alvo; (…) as deficiências comunicativas dos próprios professores no uso do idioma; (…) turmas excessivamente numerosas e a conduta naturalmente decorrente do ambiente de sala de aula tradicional, com sua disposição de assentos (MATOS; VALÉRIO, 2010, p. 136).

Já a afirmação da Wendell, indica a falta de tempo em sala de aula para as discussões propostas pelas atividades baseadas em Letramentos.

Sobre os materiais elaborados nos estágios, percebe-se que são autênticos pelo fato de serem criados a partir de várias fontes principalmente retiradas da internet e de outros materiais de ensino e são pensados com objetivos específicos que atendem o EC e/ou o LC. Os estagiários utilizaram diversos recursos como vídeos, músicas e materiais de bricolagem para elaborarem as atividades. Tal fato é considerado como um ponto positivo, pois os estagiários conseguem expandir seus olhares para os recursos didáticos que podem ser

levados para sala de aula e que ultrapassem os livros ou apostilas recorrentemente utilizadas no ensino-aprendizagem de línguas.

Em relação ao nível linguístico dos alunos das escolas públicas, grande parte dos estagiários o rotula como fraco ou baixo, mesmo quando ministram aulas em séries finais do ensino médio. E uma das maiores dificuldades apontadas é ministrar aulas, ou oficinas, utilizando a língua inglesa,

> [...] o que a gente pode perceber é que o nível de inglês dos alunos realmente... era baixo eles não sabiam quase nada (Fernando).

> [...] em relação ao nível dos alunos foi a mesma coisa dessa... vez nós demos aulas para alunos do oitavo e nono ano... mas que também não tinham noção nenhuma... da língua... fazia a gente ficar se perguntando o que eles estão fazendo três quatro anos na escola? (Flora)

> [...] acho que a escola tem uma cultura... então você chega... querendo falar em inglês... você chega em dupla né na verdade você chega em dupla com oficina que é uma coisa totalmente diferente do que a aula de inglês eu falava começava a falar em inglês mas quando eu vi relutância ou estava meus comandos não estavam sendo claros... EU... passava em português porque aquilo dava objetivos (Wendell).

A partir de tais comentários, da observação participante realizada pelo pesquisador e da leitura dos Relatórios Finais de Estágio, notei que a tradução é recorrentemente utilizada pelos estagiários como uma das estratégias para facilitar o entendimento das atividades devido ao baixo nível linguístico dos alunos. Normalmente a tradução é usada imediatamente após as dúvidas dos alunos ou após outras estratégias como desenhos, mímicas e sinônimos. Interpreta-se que a tradução[2] é um recurso que atende as dificuldades vivenciadas no ensino de língua, mesmo inserida dentro do contexto do EC. O grande desafio é superá-la com outros tipos de estratégias no EC, pois a tradução pela tradução (de palavras e não de significados) não proporciona a aprendizagem na língua para fins comunicativos nem para desenvolvimento de posicionamento crítico do aluno.

---

[2] A tradução aqui esta sendo utilizada de uma forma generalizada, não atendo as diferentes tipologias como “tradução interiorizada”, “tradução pedagógica”, “tradução explicativa”, apresentadas por Lucindo (2006). A “tradução interiorizada” acontece quando o aprendiz faz a equivalência da língua estrangeira com sua língua pedagógica” é considerada um instrumento didático pois utiliza-se de exercícios escolares para a aquisição da língua estrangeira em sala de aula; e a “tradução explicativa” é tradução com fins didáticos que o professor realiza em sala de aula para ajudar o aluno a entender casos específicos como ambiguidade e falso cognato (LUCINDO, 2006).

A partir da discussão apresentada nas 3 categorias acima “estágio como espaço privilegiado na formação docente”, “critérios legais e práticas formativas no estágio” e “professor de línguas”, foi feita uma triangulação dos dados com as falas dos professores, estagiários e das observações do pesquisador com o objetivo de traçar um perfil da disciplina de estágio do CLLI da IES pesquisada. Essa triangulação constitui-se em comparar e analisar os principais pontos das falas dos sujeitos da pesquisa para afunilamento dos dados e chegada aos resultados. Assim, com o diálogo entre os dados apresentados nesse capítulo e o referencial teórico do capítulo 1, apresenta-se os resultados e as considerações finais a seguir.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme explicitado desde a introdução deste trabalho, a pesquisa que realizei, de cunho qualitativo, teve como objetivo geral investigar o estágio no Curso de Letras – Língua Inglesa e suas Literaturas (CLLI) de uma Instituição de Ensino Superior (doravante IES X) em Manaus. Os objetivos específicos foram analisar a disciplina Estágio Supervisionado na matriz e no Projeto Político do Curso (PPC) desse Curso de Letras e conhecer o impacto dessa disciplina na prática docente de professores egressos dessa Instituição.

O ambiente de investigação foi no Curso de Letras de uma IES privada, cuja habilitação é a licenciatura em língua inglesa e suas respectivas literaturas.

Descrevendo e interpretando o objeto em foco, busquei esclarecimentos para três questões fundamentais: Como o estágio é realizado na IES X; A disciplina Estágio Supervisionado na IES X tem oferecido subsídios para o desempenho da profissão docente? e que impacto a disciplina de Estágio Supervisionado tem na prática docente do professor egresso da IES X?

Na busca de respostas a cada questionamento e geração de dados, foram utilizados como instrumentos, questionários, entrevistas (aberta e semi-estruturada) e relatórios de estágio. Convém esclarecer que, apesar da escolha cuidadosa de cada instrumento, durante a coleta de dados alguns percalços ocorreram, limitando seu uso efetivo. A observação, principal a visita às escolas que algumas entraram em reforma e ou recesso.

Ao chegar ao fim deste trabalho, descrevo o que se mostrou como resultado da análise dos dados gerados. Não pretendo apresentar soluções para as situações problemáticas existentes no processo de ensino-aprendizagem e formação de professores de língua inglesa. Espero suscitar questionamentos, colaborar com os cursos de formação de professores e assim gerar novas trajetórias para uma prática pedagógica mais eficaz.

A análise do PPC de CCLI da IES X revelou que o curso pretende formar profissionais com domínio do uso da língua inglesa em situações de uso e que seja capaz de se desenvolver em mais de uma direção, ou seja, tecnicamente e linguisticamente competente. Ressalto que apesar do objetivo formado pela IES X e claro nesse Projeto o graduado em LI muitas vezes sai sem a devida proficiência. Isso para mim é um grande desafio para as IES que formam professores de LI.

Acredito que para isso, deve ser priorizada a formação profissional crítico-reflexivo, tendo a pesquisa como um dos instrumentos para uma formação contínua e no que se refere à

formação do professor de língua inglesa, o curso visa à formação de professores com competências aplicada, linguístico-comunicativa e profissional. Em outras palavras, profissionais capazes de compreender e usar a língua inglesa em qualquer situação e desenvolver o estudo crítico-reflexivo da realidade da sala de aula por meio de discussão e aplicação da teoria de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Devo lembrar que a proposta, tanto do profissional que o curso de Letras busca formar como do professor de língua inglesa, é um pouco idealizada, há várias dificuldades na implementação dessa proposta, como o tempo insuficiente para promover duas grandes áreas de formação; falta de envolvimento dos profissionais responsáveis pela promoção do ensino e aprendizagem na reformulação de propostas; insegurança na aplicabilidade da teoria na prática dos professores egressos; e, adesão a uma única abordagem de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Em análise da matriz curricular do curso, verifico que, do total da carga horária das disciplinas de 3094 h/a, obrigatória ao aluno, apenas 476 h/a são destinadas ao desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa (falar, ouvir, ler e escrever) e 204 h/a ao estudo da teoria e prática de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Isso corresponde a 21,9% da carga horária total do curso destinada ao desenvolvimento das competências linguístico-comunicativa, aplicada e profissional do professor de língua inglesa. Desta porcentagem, 15,3% são distribuídas para a disciplina de língua inglesa e 6,6% para o Estágio Curricular Supervisionado em língua inglesa.

Por meio de análise comparativa entre as duas matrizes curriculares do curso de Letras, presentes nos Projetos Pedagógicos em vigor, pude constatar que, apesar de apresentarem mudanças quanto a nomenclaturas, ao número de aulas e à distribuição da carga horária, ainda pouca atenção é dada ao ensino e à formação de professores de língua inglesa. Em relação ao total de aulas destinadas a tal formação, convém pontuar que se por um lado a nova matriz contempla a disciplina de Estágio Supervisionado, no 2º e no 3º ano, 4º é de 08h semanais no horário de aula sendo destinado à orientação in loco 2h com o Professor Orientador. O cumprimento das 240h na última fase tem tempo exíguo, para as visitas de campo e orientações na IES X.

Não posso afirmar que a carga horária é reduzida, pois é a prevista na Legislação em vigor de 400h totais. No entanto, a distribuição dessas horas é de atribuição do CLLI e deve ser previsto em PPC e Regulamento de Estágio. Ao analisar os relatórios nos depoimentos dos alunos pude notar a desarticulação entre a disciplina de língua inglesa, oferecida desde o primeiro ano do curso, e a prática de ensino de língua inglesa, oferecida nos dois últimos

anos, são apontadas como um, entre outros, fator responsável em gerar precariedade à formação do professor de língua inglesa. Acredito que para amenizar tal problema, a grade curricular deveria ser reformulada, no sentido de propiciar o contato do futuro-professor, desde o início do curso, com as disciplinas de base teórica e prática.

Entendo que, assim, o curso seria capaz de propiciar a seus alunos, condições para formarem o trinômio: teoria-prática-reflexão. Para aproximar a base teórica, oferecida ao professor em formação, à realidade escolar, proponho, com base nas ideias de Libâneo e Pimenta, (1999, p. 267-268), que a universidade:

> [...] desde o ingresso dos alunos no curso, integre os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções. Isso significa ter a prática, ao longo do curso, como referente direto para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções a respeito. Ou seja, alunos precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar. Significa tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referência para a organização curricular. (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 267-268)

A análise dos dados me permite depreender que os conhecimentos teóricos, adquiridos no período de formação inicial, são confusos e desordenados e, em virtude da ação do inconsciente do professor em formação, composto por experiências e conhecimentos pessoais diversos, a prática não é a aplicação direta destes conhecimentos.

Quanto à análise da postura da Professora Flávia, entendida como responsável em efetivar a proposta do curso e principal exemplo de formação, pude concluir que apresenta uma visão consciente e responsável de seu papel, apesar da falta de clareza quanto às abordagens de ensino. Sua prática é guiada pela proposta do PPC, isto é, tenta promover um ensino com bases construtivistas, levando o aluno à indagação constante a respeito de seu papel como futuro-professor. Porém, em algumas situações, a professora confunde o seu discurso com a sua prática, ou seja, acredita fazer algo que na realidade não faz.

A professora demonstrou possuir uma visão humanística de ensino-aprendizagem de língua inglesa, apoiando-se na abordagem comunicativa. Os debates e seminários orientados por ela, objetivavam o envolvimento dos alunos-professores na construção de seus próprios conhecimentos.

Apesar de apresentar, em várias ocasiões, uma postura tradicional, em sua forma de ensinar, demonstra uma vontade em acertar, em utilizar a abordagem comunicativa, valorizando as interações na construção do conhecimento.

Por outro lado, seu grande comprometimento com a IES X e sua preocupação excessiva em atender a proposta do PPC do CCLI, podem ter afetado as suas considerações sobre a realidade do aluno, que passam, algumas vezes, despercebidas. A esse respeito, refiro-me, principalmente, ao nível de proficiência exigida do aluno, a cada ano de graduação (básico, pré-intermediário, intermediário e avançado), meta quase impossível de ser alcançada devido às dificuldades linguísticas que os alunos apresentavam. Ainda, na tentativa de adequar-se ao Projeto, a Professora Flávia prioriza o desenvolvimento da habilidade oral em detrimento da escrita e adere, de maneira meio deturpada, à abordagem comunicativa, refazendo sua prática e desvalorizando outras abordagens de ensino de língua inglesa.

Em consequência da adesão ao novo e desvalorização ao velho, a professora adota posturas que dificultam a compreensão do aluno acerca da nova abordagem de aprender e ensinar língua inglesa. Entre elas, é de valia citar, sua postura ante o ensino gramatical e ao uso da língua materna nas aulas. O ensino das estruturas da língua inglesa é desconsiderado pela professora, justificando que este é um ensino tradicionalista. Wendell percebe esta característica da professora e afirma que sua "professora era defensora da abordagem comunicativa e tentou durante toda a formação trabalhar as habilidades comunicativas, chegando a desconsiderar o ensino gramatical".

Além disso, a professora prioriza em suas aulas o desenvolvimento da habilidade oral, levando os alunos à interpretação de que o ensino comunicativo é "chegar à escola e ficar conversando com seus alunos em inglês" (Flora). Acredito que o objetivo principal de qualquer prática educativa deva ser o de promover a aprendizagem significativa pelo aluno, por isso, a necessidade de uma escolha adequada de abordagem, técnicas ou metodologias que vão ao encontro dos objetivos de ensino. Sendo assim, o professor priorizar ou desconsiderar uma abordagem, técnica ou metodologia de maneira acrítica, pode levar o aluno, em formação profissional, a adotar uma postura descomprometida e superficial, sem embasamentos teóricos, que comprometa a produção de novos conhecimentos.

No meu ponto de vista, a função do professor, como formador, é oferecer caminhos alternativos a seus alunos para que consigam agregar novas experiências às antigas, sob uma perspectiva crítico-reflexiva.

Finalmente, discorro sobre a prática docente dos alunos recém-formados. A análise revelou que a teoria apresentada na graduação traz pouca contribuição para a prática dos

professores egressos. Apesar de a universidade apresentar um discurso construtivista de ensino-aprendizagem, os professores em serviço demonstraram manter uma visão tradicionalista.

A falta de clareza quanto à abordagem de ensino-aprendizagem defendida pela universidade é um fator relevante para a ineficácia da formação. Os professores egressos demonstraram descrença na teoria, chegando a afirmar que só funcionava no ensino superior. No tocante a esse problema, considero negativo a universidade adotar um paradigma de formação de professores e defendê-lo como se fosse infalível. Concordo com Leffa (1988) ao afirmar que a abordagem comunicativa, orientada pelo paradigma contemporâneo de formação inicial de professores, é uma reação ao que existia antes, e assim como as orientações anteriores não encerra o ciclo da história do ensino de línguas.

Neste contexto, o papel da universidade é apresentar e discutir todas as abordagens de ensino e aprendizagem de línguas e deixar que o aluno construa seu próprio conceito.

Com base nas observações, conversas informais e entrevistas, considero que a universidade pouco influenciou na formação do professor de língua inglesa. Em seu discurso, os professores egressos declaram que não contemplam em sua prática docente a filosofia defendida pela universidade, devido, principalmente, à falta de segurança em sua aplicação, que foi na disciplina de estágio.

Atribuo essa precariedade na formação de professores de língua inglesa, primeiramente, à carga reduzida destinada à essa formação. O pouco tempo destinado à formação do professor de língua inglesa leva o profissional a sentir-se incapaz de buscar caminhos para resolver problemas do dia a dia de sala de aula. Dessa forma, o professor opta por tomar caminhos mais seguros, contudo pouco contribuem para a aprendizagem efetiva da língua inglesa.

Além do fator tempo destinado à formação específica do professor de língua inglesa, a adoção de modelos teóricos sem as devidas reflexões não garante sua implementação na prática profissional dos professores egressos. Concepções de ensino-aprendizagem de língua inglesa devem ser questionadas e discutidas, sem serem desvalorizadas, durante o período de formação inicial, para que mudanças ocorram. Ignorar ou tomar as crenças dos alunos em formação como ultrapassadas e impor paradigmas contemporâneos não geram mudanças na prática dos professores, como apontado na presente pesquisa.

A confrontação dos dados teve como objetivo traçar o perfil do professor de língua inglesa que a universidade pretende formar, verificar como está ocorrendo esta formação e suas implicações na prática docente. Ao chegar ao final desta discussão, percebo que se trata

de um questionamento ambicioso e difícil de se esgotar com a realização de uma única pesquisa, em um ambiente específico. Assim, por intermédio das discussões feitas, espero contribuir com a comunidade cientifica, possibilitando inquietações, que levem à realização de trabalhos futuros, a fim de colaborar com a prática do professor formador e na dos professores egressos.

Considero importante que outras pesquisas sejam direcionadas no sentido de auxiliar os alunos egressos em situação real de sala de aula. No meu ponto de vista, tão importante quanto a formação inicial é a formação contínua dos professores em início de carreira. Dessa forma, tomar como objeto de pesquisa os professores egressos e levá-los a desenvolver pesquisa-ação, ou seja, desenvolver pesquisas de sua prática é um caminho que nós, pesquisadores, podemos oferecer a esses profissionais e para isso o Estágio é o melhor lugar para se formar o profissional que se pretende formar, ligando a teoria e prática no ensino-aprendizagem de LI.

Por fim, enfatizo que a presente pesquisa não se encerra e sim direciona futuras pesquisas. Na tentativa de dar continuidade à discussão abordada, é perfeitamente plausível a realização de trabalhos que possam verificar não só o discurso dos professores egressos, mas também sua consonância com a prática, objetivando verificar os fatores influenciantes desse discurso.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


ALMEIDA, M. I. PIMENTA, S. G. (Orgs). **Estágios Supervisionados na Formação Docente**: educação básica e educação de jovens e adultos. São Paulo, Editora Cortez, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1994). Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Editora.

BRASIL. LDB. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1961.

_____. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 20-12-96.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, (5ª a 8ª séries), 1998b.

COPE, B; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. Londres: Routledge, 2000.

DEPRESBITERIS, L. **Avaliação da Aprendizagem** – revendo conceitos e posições. In: Avaliação do Rendimento Escolar. SOUSA, C. P. (Org.). Campinas: Papirus, 1991.

DEWEY, J. **Como pensamos. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo Educativo:** uma reexposição. 3º edição. Companhia Editora Nacional. São Paulo, 1959.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente**. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (orgs.). ***A pesquisa na formação e no trabalho docente*.** BeloHorizonte: Autêntica, 2008.

FEIMAN-NEMSER, S.; FLODEN, R. E. **The cultures of teaching.** In: Wittrock, M. C (Ed.), **Handbook of research on teaching.** p. 505-526. New York: Macmillan, 1986.

_____. **Teacher preparation:** structural and conceptual alternatives. In Houston, R. (ed.). Handbook of Research on Teacher Education. p. 212-233, New York: Macmillan, 1990.

_____. **Learning to teach.** In. Shulman, L.; sykes (eds.) **Handbook of teaching and policy.** New York: Longman, 1983.

GARCÍA, C, M. **Aprender a enseñar.** Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes. Madrid: CIDE, 1991.

_____ **Formação de professores** - Para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GHIRALDELLI, P. J. **História da Educação.** São Paulo: Cortez, 2. ed. (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor), 1994.

GÜNTHER, H. **Como elaborar um questionário. Planejamento e pesquisa social.** Universidade de Brasília. Instituto de Psicologia, 2003.

JOHNSON, D. M. **Approaches to Research in Second Language Learning**. New York: Longman, 1992.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies: changing knowledge and classroom learning**. Buckingham: Open University Press, 2003.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. **Formação de profissionais da educação**: visão crítica e perspectiva de mudança. In: **Educação & Sociedade**. **Formação de profissionais da educação políticas e tendências**. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. Campinas: CEDES, nº especial 68, 1999.

LIMA, M.EA.T. **Análise do discurso e/ou análise de conteúdo**. Psicologia em Revista**.** Belo Horizonte, 2003

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E. P. U, 1986.

MATTOS, A. M. de A.; VALÉRIO, K. M. **Letramento critico e ensino comunicativo: lacunas e interseções.** *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n.1, p. 135-158. 2010.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras. (ColeçãoLetramento, Educação e Sociedade), 1996.

_____. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In. Leila, B. & Ramos, R. C.G. (org.) Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas: homenagem a Antonieta Celani. São Paulo: Mercado de Letras. (Coleção as Faces da Linguística Aplicada), 2003.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** In: Nóvoa, A. (Org.) **Os Professores e a sua Formação**. p. 15-33 Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. **O passado e o presente dos professores**. In: Nóvoa, A. (Org). Profissão professor. Portugal: Porto Editora, 1991.

_____. **Os professores e a história da sua vida**. In: Nóvoa, A. (Org). Vidas de professores. Portugal: Porto Editora, p. 11-30, 1992.

NUNAN, D. **Designing Tasks for the Communicative Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

OLIVEIRA, D. C., **Análise de Conteúdo Temático-Categorial: uma proposta de sistematização.** Ver. Enfer. UERJ, Rio de Janeiro, 2008 out/dez; 16(4):569-76**.**

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. Editora Cortez, 2005.

_____. **Professor reflexivo**: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2010. p. 17-52.

_____, S. G.; LIMA, M. do S. L. (Orgs.). **Estágio e docência**. São Paulo, Editora Cortez, 2012.

_____; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge Language Teaching Library. Second Edition. Cambridge University Press, 2004.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, NK.; LINCOLN, Y.S. (Eds.). **Strategies of qualitative inquiry.** Londres: Sage Publications, 1998.

THERRIEN, J. **Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea**. Educativa, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 67-81, jan./jun. 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Ática, 1987.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática em sala de aula**. Tese de Doutorado, Unicamp, IEL, Campinas, SP, 1996.

_____. **Tentativas de construção de uma prática renovada**: a formação em serviço em questão. In: Almeida Filho, J.C. P. (Org.) O professor de língua estrangeira em formação. Campinas: Pontes, p. 29-50 1999.

_____. **Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira**. In: Gimenez, T. (org.) Trajetórias na formação de professores de línguas. Londrina, Ed. UEL, 2002.

_____. **A prática de sala de aula, a formação e o desenvolvimento do professor de línguas**. Texto base de conferência proferida no VII Seminário de Línguas Estrangeiras da UFG e publicado nos ANAIS do referido congresso (no prelo).

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WALLACE, M. J. **Training Foreign Language Teacher:** A Reflective Approach. Cambridge University Press, 1991.

ZEICHNER, K. **Altenative paradigms for teacher education**. Journal of Teacher Education, v.34, p. 3-9, 1983.

_____. **Novos caminhos para o practicum:** uma perspectiva para os anos 90. In: Nóvoa, A. (Org.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. **Educating reflective teachers for learner centered-education:** possibilities and contradictions. In: Gimenez, T. (org.) Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudanças. Londrina: ABRAPUI, p. 03-19, 2003.

# ANEXOS

## Anexo A

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM

### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** O estágio na formação de professores de língua inglesa: um estudo de caso em uma Instituição de Ensino Superior
**Pesquisador:** Celso Batista de Carvalho
**Instituição Proponente:** Universidade Federal do Amazonas
**Versão:** 1
**CAAE:** 54702216.5.0000.5020
**Área Temática:**

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 1.482.557

**Apresentação do Projeto:**
Este trabalho tem como objetivo geral investigar questões concernentes ao estágio do Curso e Letras – Língua Inglesa e suas Literaturas de uma Instituição de Ensino Superior (IES). Os objetivos específicos são analisar a disciplina estágio supervisionado na matriz e no Projeto Político do Curso (PPC) do Curso de Letras Língua Inglesa da IES e conhecer o impacto dessa disciplina na prática docente de professores egressos dessa Instituição. Para tanto, o aporte teórico abrangeu as teorias da área de formação de professores com base em Feiman-Nemser (1986), Ghiraldelli (1994), Nóvoa (1991), Pimenta (2005), formação de professores de inglês com base em Moita Lopes (2003), Almeida Filho (1991) e estágio baseado em Pimenta (2005; 2012; 2014) Pimenta e Lima (2010); Barreiro e Gebran (2006). Esta pesquisa é um estudo de caso baseado em Johnson (1992) e Stake (1998), o contexto é uma IES particular em Manaus e os participantes são alunos em formação e egressos desse curso. Como instrumentos para
geração de dados serão utilizados questionário, entrevistas e relatórios de estágio.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:
Investigar questões concernentes ao estágio do Curso de Letras – Língua Inglesa e suas Literaturas de uma Instituição de Ensino Superior (IES) em Manaus.

Objetivo Secundário:
Analisar a disciplina estágio supervisionado na matriz e no Projeto Político do Curso (PPC) desse Curso de Letras e conhecer o impacto dessa disciplina na prática docente de professores egressos dessa Instituição.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**
Riscos:
Os sujeitos da pesquisa não serão expostos à(sic) riscos.

Benefícios:
Os benefícios não são diretos aos sujeitos da pesquisa. Este projeto é de relevância social, pois contribui para a área da Linguística Aplicada, mais especificamente para o campo da formação de professores e formação de professores de língua estrangeira.

Endereço: Rua Teresina, 4950
Bairro: Adrianópolis CEP: 69.057-070
UF: AM Município: MANAUS
Telefone: (92)3305-5130 Fax: (92)3305-5130 E-mail: cep@ufam.edu.br

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**
A pesquisa segue a abordagem qualitativa a qual, segundo Chizzotti (2009), abriga diferentes correntes de pesquisa que no geral se fundamentam em pressupostos contrários ao modelo experimental e utilizam técnicas e métodos diferentes dos estudos experimentais. Os cientistas dessa abordagem afirmam que as ciências humanas têm suas especificidades devido aos estudos de comportamento humano e social, portanto são ciências específicas com metodologias próprias. [...] A abordagem qualitativa assumiu a forma de estudo de caso, que permite, segundo Triviños (1987), realizar investigações de maneira profunda, tanto de um indivíduo, como grupo ou instituição. Para a geração de dados, serão utilizados como instrumentos, questionários, entrevistas e relatórios de estágio, detalhados a seguir.[...]
Todos os participantes da pesquisa assinarão o Termo de Compromisso Livre Esclarecido (TCLE) no início da pesquisa. Esse termo contém informações sobre a pesquisa, sobre o sigilo acerca de sua identidade e das informações coletadas, e o consentimento dos participantes.

O questionário:
Inicialmente, para geração de dados serão aplicados dois questionários com o objetivo de se conhecer o perfil dos participantes e investigar aspectos do estágio na formação de professores de língua inglesa.
Assim, utilizarei um questionário com questões direcionadas à formação dos alunos do CLLIL e dos professores formados, baseado na literatura pertinente e nas orientações presenciais para desenvolvimento deste projeto.[...]. O questionário a ser aplicado terá o intuito de gerar dados para a pesquisa, a fim de traçar paralelos com a análise do relatório de estágio.

A entrevista:
As entrevistas serão gravadas individualmente, com os professores no campo de estágio e alunos do CLLIL, em áudio e realizadas nas dependências da escola selecionada e da IES pesquisada e terá duração de aproximadamente dez minutos, buscando-se aprofundar algumas informações geradas nos questionários e será realizada com auxílio de um roteiro semiestruturado. Esse instrumento também será utilizado com a intenção de se gerar mais informações, além dos constantes nos questionários.

Relatórios de Estágio:
Como consta no PPC do CLLIL da IES pesquisada, o Relatório de Estágio é um documento que o aluno escreve ao final de cada fase da disciplina de Estágio Supervisionado, com a finalidade de fazer o estagiário refletir sobre os aspectos inerentes ao ensino aprendizagem, bem como expor suas dúvidas e registrar de forma descritiva a realidade do campo de estágio, que é o campo de atuação do aluno. É nesse relatório que o aluno, de forma objetiva, analisa e se posiciona de forma crítica os fatos ocorridos em sala de aula.
Este relatório é requisito obrigatório e avaliativo para obtenção de aprovação na disciplina, é lido e orientado pelo professor orientador da IES pesquisada. Suas diretrizes pertinentes à produção estão constantes no Regulamento de Estágio e nos modelos pré-existentes na IES pesquisada.

No projeto completo anexado aparece a seguinte informação:
Os participantes desta pesquisa são alunos em formação (turma 1 com 46 alunos e turma 2 com 26 ) e egressos (3 ex-alunos) do Curso de Letras – Língua Inglesa da IES pesquisada, dos quais fui orientador na disciplina de Estágio Supervisionados III.

Critérios de inclusão e de exclusão: adequados

Cronograma: adequados. Segundo o que está apresentado no cronograma, as entrevistas com professores e com os egressos ocorreram no período de 01/02/2016 a 12/02/2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM

Continuação do Parecer: 1.482.557

Orçamento: adequado.(Custeio: transporte e material de expediente no valor de R$ 1.650,00)

Instrumentos de coleta de dados: adequados

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Folha de rosto: adequada. Assinada pela Diretora do ICHL.
TCLE: adequado. Segundo a Resolução N. 466, de 12.12.2012
Termo de Anuência: apresentado.

**Recomendações:**
Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**
Não há.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|---|---|---|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇOES_BASICAS_DO_PROJETO_551631.pdf | 22/03/2016 22:18:42 | | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | projeto_celso_ufam_cep.pdf 22/03/2016 | 22:16:55 | Celso Batista de Carvalho | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | tcle_estagio_celso.pdf 22/03/2016 | 22:16:22 | Celso Batista de Carvalho | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | autorizacao_para_pesquisa.pdf 22/03/2016 | 22:04:06 | Celso Batista de Carvalho | Aceito |
| Folha de rosto | Folha de Rosto folha_de_rosto.pdf 01/03/2016 | 17:27:57 | Celso Batista de Carvalho | Aceito |

**Situação do Parecer:**
Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**
Não

MANAUS, 07 de Abril de 2016

**Assinado por:**
**Eliana Maria Pereira da Fonseca**
**(Coordenador)**

Endereço: Rua Teresina, 4950
Bairro: Adrianópolis CEP: 69.057-070
UF: AM Município: MANAUS
Telefone: (92)3305-5130 Fax: (92)3305-5130 E-mail: cep@ufam.edu.br

# APÊNDICES

**Apêndice A**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Eu, _____, portador(a) do RG _____ e do CPF _____ , declaro que concordo em participar da pesquisa intitulada provisoriamente **O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR** pesquisador **CELSO BATISTA DE CARVALHO**, portador do RG 1182151-5 SSP/AM e do CPF 47390743204. Estou ciente de que o objetivo desta pesquisa geral investigar questões concernentes ao estágio do Curso de Letras – Língua Inglesa e suas Literaturas de uma Instituição de Ensino Superior (IES). Já os objetivos específicos são analisar a disciplina estágio supervisionado na matriz e no Projeto Político do Curso (PPC) do Curso de Letras Língua Inglesa da IES e conhecer o impacto dessa disciplina na prática docente dos professores formados por essa Instituição. Declaro estar ciente de que posso obter esclarecimentos sobre a pesquisa, antes e durante seu andamento, que fui informado(a) de que a geração de dados envolverá questionários, relatório de estágio, entrevistas e rodas de conversa gravadas em áudio. Entendo, ainda, que não sou obrigado(a) a participar, que pesquisa não envolve quaisquer riscos ou desconfortos e que posso retirar minha participação a qualquer momento, sem em nada ser prejudicado(a) e sem nenhuma penalização, bastando me manifestar por meio do telefone ou do endereço eletrônico do pesquisador responsável ou de sua assistente, informados nesse documento. Estou certo(a) de que tenho garantias de que minha identidade não será divulgada nos documentos pertencentes a este estudo, que a confidencialidade dos meus registros está assegurada e que posso ter acesso aos dados coletados a qualquer momento. Assim, autorizo a divulgação dos resultados da pesquisa na dissertação de mestrado do pesquisador, em comunicações, artigos, livros, discussões públicas, entre outros e concordo em cooperar com o que necessário for para o seu êxito. Finalizando, reconheço a importância da minha colaboração e declaro que estou recebendo uma cópia deste documento, assinada por mim e pelos pesquisadores.

Manaus (AM), ____ de _____ de 2015.

Assinatura do(a) participante:_____

1ª. TESTEMUNHA: _____

Data: ____/____/_____ RG _____ CPF _____

2ª. TESTEMUNHA: _____

Data: ____/____/_____ RG _____ CPF _____

Tendo em vista a declaração do(a) participante acima assinada, eu **CELSO BATISTA DE CARVALHO**, assumo a responsabilidade total em cumprir as condições de pesquisa descritas, atendendo aos requisitos expostos pelo(a) participante.

Manaus (AM), ___/ ___/ 2015

Assinatura da pesquisador: _____

Endereço eletrônico: celsodecarvalho@hotmail.com; fone: (92) 999370-6909

Apêndice B

## QUESTIONÁRIO DE PERFIL[3]

Caro(a) colega,
O questionário a seguir busca coletar informações para a pesquisa que estou desenvolvendo no Curso de Mestrado em Letras da Universidade Federal do Amazonas. Conto com sua participação e asseguro que sua identidade será preservada conforme as normatizações exigidas pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP),

**Celso de Carvalho**

1. Nome:

2. Data: ____/____/____

3. Telefone:

4. Assinale com um "X" a faixa etária a qual você pertence:
   a) até 25 anos
   b) de 26 – 35 anos
   c) de 36 – 45 anos
   d) de 46 – 55 anos
   e) acima de 55 anos

5. **FORMAÇÃO:**

5.1 Graduação
**Curso:**
**Habilitação:**
**Instituição:**
**Ano de Conclusão**

5.2 Especialização
**a) ( ) Sim**
**b) ( ) Não**
**Caso afirmativo, responda:**
**Instituição:**
**Ano de Conclusão**
**Caso em andamento, qual é a previsão de conclusão?**

6. **Além de ter estudado inglês no curso de graduação, você também estudou o idioma: (marque com um x quantas alternativas forem necessárias)**

6.1 Em escolas de idiomas no Brasil?
a) ( ) Sim
b) ( ) Não
Caso afirmativo, responda:
Instituição:
Por quanto tempo?
Quando?

[3] Adaptado do questionário de Perfil de MONTEIRO (2009).

**6.2 Com professor(es) particular(es)?**
a) (  ) Sim
b) (  ) Não
Caso afirmativo, responda:
Por quanto tempo?
Quando?

**6.3 No exterior?**
a) (  ) Sim
b) (  ) Não
Caso afirmativo, responda:
Onde (cidade/país)?
Escola:
Curso:
Por quanto tempo:
Quando?

**7. Você possui algum certificado de proficiência em inglês? (Ex.: PET, KET, FCE, CAE, CPE, CEELT, IELTS, TOELF, Michigan etc.)**
a) (  ) Sim
b) (  ) Não
Caso afirmativo, responda:
Qual?
Ano de obtenção:
Outro:
Ano de obtenção:
Outro:
Ano de obtenção:

**8. Você leciona Inglês?**
a) (  ) Sim
b) (  ) Não
Caso afirmativo, responda:
Há quanto tempo?

**9. Você exerce alguma outra profissão além do magistério?**
a) (  ) Sim
b) (  ) Não
Qual:
Onde?

**10. INFORMAÇÕES ADICIONAIS QUE JULGAR RELEVANTE (opcional):**
_____
_____
_____

## Apêndice C

**Roteiro de Entrevista Semiestruturado[4]**
**Turma 1 – Alunos**

Caro(a) colega,
O questionário a seguir busca coletar informações para a pesquisa que estou desenvolvendo no Curso de Mestrado em Letras da Universidade Federal do Amazonas. Conto com sua participação e asseguro que sua identidade será preservada conforme as normatizações exigidas pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP),

**Celso de Carvalho**

**Tópicos:**

I. Experiências como professor na educação básica (5 min)
a) Já atuou como professor(a) na educação básica?
b) Se sim, por quanto tempo? Escola pública ou privada?

II. Escolas (AÇÃO DO ESTÁGIO) / Profissionais da escola (ESPAÇO DA AÇÃO)
a) Quais escolas você conheceu?
b) Como você interagiu com a escola?
c) Como e por quem você foi recepcionado?
d) Qual a sua interação com o(a) professor(a) da turma?
e) Qual a sua interação com outros integrantes da escola (pedagogo(a), diretor(a), supervisor(a), professores)?
f) Como foi a sua interação com os alunos?

III. Ação coletiva ou trabalho colaborativo
a) Como a ação coletiva contribui na sua profissão?
IV. O estágio e a formação docente
a) Como você viu o estágio na sua formação docente?
V. Feedback de as disciplinas de estágio (para a turma Regência)
a) O que achou das disciplinas de estágio ao longo do curso?
b) Como foi o trabalho desenvolvido pelos professores?

[4] Instrumento elaborado por Celso de Carvalho com base em Monteiro (2009).

**Apêndice D**

**Roteiro de Entrevista Semiestruturado[5]**
**Turma 1 – Ex-alunos**

Caro(a) aluno(a),
O questionário a seguir busca coletar informações para a pesquisa que estou desenvolvendo no Curso de Mestrado em Letras da Universidade Federal do Amazonas. Conto com sua participação e asseguro que sua identidade será preservada conforme as normatizações exigidas pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP),

**Celso de Carvalho**

**Roteiro do Grupo 2 - Alunos**

**Tópicos:**

I. Experiências como professor na educação básica
a) Já atuou como professor(a) na educação básica?
b) Se sim, por quanto tempo? Escola pública ou privada?

II. Escolas (AÇÃO DO ESTÁGIO) / Profissionais da escola (ESPAÇO DA AÇÃO
a) Quais escolas você conheceu?
b) Como você interagiu com a escola?
c) Como e por quem você foi recepcionado?
d) Qual a sua interação com o(a) professor(a) da turma?
e) Qual a sua interação com outros integrantes da escola (pedagogo(a), diretor(a), supervisor(a), professores)?
f) Como foi a sua interação com os alunos?

III. Ação coletiva ou trabalho colaborativo
a) O trabalho foi realizado individualmente ou em duplas/grupos?
b) Como foi realizar essa colaboração?
c) Como essa ação coletiva contribui na sua (futura) profissão?

IV. O estágio e a formação docente
a) Como você vê o estágio na sua formação docente?

V. Feedback das disciplinas de estágio cursadas
a) O que achou das disciplinas de estágio que você já realizou?
b) Como foi o trabalho desenvolvido pelos professores?

[5] Instrumento elaborado por Celso de Carvalho com base em Monteiro (2009).

## Apêndice E

**Roteiro de Entrevista Semiestruturado[6]**
**Turma 2 – Professora Orientadora**

Caro(a) colega,
O questionário a seguir busca coletar informações para a pesquisa que estou desenvolvendo no Curso de Mestrado em Letras da Universidade Federal do Amazonas. Conto com sua participação e asseguro que sua identidade será preservada conforme as normatizações exigidas pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP),

**Celso de Carvalho**

**Roteiro das entrevistas com professores orientadoras**

I. Experiências como professor de estágio supervisionado
a) Quanto tempo você ministrou as disciplinas de estágio?
b) Quais disciplinas? Estágios de observação e/ou estágios de regência?
c) Já ministrou disciplinas de estágio em outros cursos e/ou habilitações?

II. Alunos/estagiários
a) Quais as características dos estagiários?
b) Como você analisa o trabalho deles?
c) Os alunos possuem alguma experiência como professor na educação básica?

III. Campo de estágio
a) Como é o trabalho que você desenvolve nas escolas?
b) Que tipo de relação você tem com os professores, diretores, supervisores...?

IV. Disciplina(s) de estágio ministrada no último semestre
a) Quais foram as principais experiências na sala de sala e no campo de estágio?
b) Como foi a atuação dos alunos durante a disciplina?
c) Quais os feedbacks que os alunos tiveram da disciplina e do campo de estágio nos relatórios?

V. Estágio e formação docente
a) Como você vê o estágio na formação dos futuros docentes?

[6] Instrumento elaborado por Celso de Carvalho com base em Monteiro (2009).