

**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO
ENSINO SUPERIOR: O CASO DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS**

BERNARDO PUGA NÚÑEZ LOPES

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Giseli Barreto da Cruz

Rio de Janeiro

2018

Bernardo Puga Núñez Lopes

**INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO
ENSINO SUPERIOR: O CASO DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS**

Linha de pesquisa:

Currículo, docência e linguagem

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^ª.Dr^ª.Giseli Barreto da Cruz

**Rio de Janeiro
2018**

CIP - Catalogação na Publicação

PP978i Puga Núñez Lopes, Bernardo
INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA
E NO ENSINO SUPERIOR: O CASO DE UMA PROFESSORA DE
INGLÊS / Bernardo Puga Núñez Lopes. -- Rio de
Janeiro, 2018.
172 f.

Orientadora: Giseli Barreto da Cruz.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Inserção profissional docente. 2. Professor
formador. 3. Formador-híbrido. 4. Formação de
professores de inglês. I. Barreto da Cruz, Giseli,
orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação **"INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO ENSINO SUPERIOR: O CASO DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS"**

Mestrando(a): **Bernardo Puga Núñez Lopes**

Orientado(a) pelo(a): **Prof(a). Dr(a). Giseli Barreto da Cruz**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 27 de março de 2018.

Banca Examinadora:


Prof(a). Dr(a). Giseli Barreto da Cruz- Presidente


Prof(a). Dr(a). Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento


Prof(a). Dr(a). Helena Amaral da Fontoura

AGRADECIMENTOS

À Giseli, pela aposta feita em mim há dois anos. Por ter acreditado e investido em meu crescimento tanto pessoal quanto profissional. A trajetória desta dissertação marca meu amadurecimento enquanto pessoa, na certeza de que tive uma orientação justa, amigável, solidária, organizada, cujo trabalho desviou-se do contexto estritamente acadêmico e trilhou um caminho de respeito, admiração e troca. Agradeço pela sorte de ter sido orientado por alguém que me apresentou caminhos, possibilidades e confiou que eu poderia qualitativamente amadurecer e crescer enquanto pesquisador na área. Os traços dessa dissertação demonstram, pela minha percepção, a transformação de um menino, que graças ao suporte rotineiro e incansável de Giseli, hoje, segue audacioso, positivo e confiante de seu trabalho.

À minha mãe, Luiza, por ser minha maior ouvinte e companheira. Por lutar contra o tempo, a rotina para estar sempre presente.

Ao meu pai, Pedro, pelo esforço que fez e faz para meu bem-estar. Por ser um pai presente, amigo, amável. Por ser minha fonte de conhecimento constante.

Aos meus avós, Elza, Camilo e Linucha, por serem as pessoas mais doces que conheço e por sempre representarem um porto seguro.

À Isadora, pela amizade linda que temos. Por estar “emocionalmente” em sintonia comigo até mesmo quando estou quilômetros de distância e por sempre reforçar a importância da felicidade em nossas vidas.

À Lorena, pelas melhores risadas que já dei e pelo carinho e suporte que nutrimos em tanto tempo de amizade.

Ao Lucas, por reforçar que conseguimos vencer os muros da faculdade e pelas melhores lembranças de uma amizade engraçada, leve e divertida.

À Isabela Vitória, por reforçar que bondade nunca é demais. Pela delicadeza que trata nossa

amizade e por estar sempre presente, mesmo com nossas rotinas atribuladas.

À Isabela Sampaio, por ter sido sempre tão doce e carinhosa comigo. Um encanto de pessoa, sensível, cativante. Uma ‘bela’ amizade que ganhei com a faculdade

À Natalia, pela doçura de pessoa que é. Por ser alguém saudável mental e fisicamente e acrescentar tanto aos meus dias.

À Paula, uma pessoa iluminada. Sorte eu tive de reencontrá-la no ano passado e agradeço todo acolhimento e auxílio que me deu, sempre com o maior sorriso possível.

À Andrea, alguém que me acolheu tanto, mesmo com o pouco tempo de convívio. Tenho certeza de que são laços que permanecerão. Uma amiga que me deixa muito alegre.

À Adriena, pelo tremendo carinho, fofura e suporte durante esta pós. Gratidão!

Ao Luiz Claudio, pessoa generosa, amigável e inteligente. Agradeço a atenção que sempre me deu e o fato de termos mantido um bom contato após o final da graduação

À Fernanda, alguém que representa e concilia sabedoria, elegância e humildade. Por ter, com toda sua sutileza, suavizado minha passagem na pós-graduação, tornando-a agradável e feliz; pela parceria linda e pela troca intelectual. Desejo que nossa amizade continue crescendo da forma meiga, inteligente e leve que tem sido.

Ao Felipe, parceiro ímpar no ano de 2017. Um encanto de pessoa que só me passa coisas boas. Queria ao menos retribuir um tantinho do como ele me ajudou em tantos momentos. Um belo encontro.

À Talita, pelo carinho, generosidade e ensinamentos. Alguém que, com certeza, auxiliou muito para meu desenvolvimento e tornou minha passagem no mestrado especial.

À Ângela, aquela que reforça a beleza do humor, da leveza, da vitalidade, de um sorriso profundo. Alma de jovem e de quem ama viver. Eu fiquei muito mais leve após esse encontro.

‘

Ao Luis Paulo, pela imensidão cultural e intelectual que ele trouxe para minha vida e também pelo carinho e amizade que cultivamos.

Aos companheiros do GEPED, Breno, Cecília, Cristina, Elana, Letícia, Patrícia, Pedro, Priscila, Rosineiree Sabryna. Pessoas carinhosas, simples, inteligentes e instigantes. Individualmente, cada um pôde me ensinar e cativar um pouco. Agradeço a maneira carinhosa e respeitosa como me acolheram durante estes dois anos.

À Danielle, uma querida professora com a qual compartilhei os melhores momentos de minha graduação e com quem, efetivamente, aprendi a ser professor.

À Rejane, pela amizade estimada que temos, fruto de uma saudável (e saudosa) relação aluno-professora.

À Yasmin, pelo carinho rotineiro e por permitir que eu seja parte da sua família.

Ao Arthur, pela parceria mais sincera, saudável e orgânica que tenho. Por captar meus sentimentos e fazer o (im)possível para ver meu bem. Te amo!

À professora “Isadora”, cujo verdadeiro nome não poderei revelar. Pela generosidade, simplicidade e carinho com o qual me recebeu durante todo o momento desta pesquisa. Sem dúvidas, os efeitos desta dissertação ultrapassaram os objetivos acadêmicos e deixaram marcas para toda uma vida. Isadora é autêntica, perspicaz e faz/fará a diferença em um contexto/local onde, nós, professores, somos tão desvalorizados. Os traços e implicações de meu convívio com a professora reforçaram meu desejo de estar em sala de aula, potencializaram minha responsabilidade e postura profissional enquanto docente e fortaleceram minha crença de que há pessoas boas neste mundo. Obrigado! Este texto é sobre e para você, Isadora! Que muitas outras ‘Isadoras’ possam se reconhecer por meio deste estudo!

"You can't shine if you have two lines in the background as a bus driver. You can only shine if you're included in the narrative, and narratives start when you put pen to paper and you use your imagination. You just tell a story. That's all you do. You tell a story. You don't put any boundaries on it. It's infinite and that's the only way we can do what we do is that people use their imaginations so that we can be included in it."

(Viola Davis)

RESUMO

PUGA NÚÑEZ Lopes, Bernardo. Inserção profissional docente na educação básica e no ensino superior: o caso de uma professora de inglês. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

A pesquisa situa-se na interface das áreas Didática e Formação de Professores e se volta para o tema da inserção profissional docente. Tendo como contexto a relação imbricada entre o papel desempenhado por uma professora de inglês com inserção simultânea na educação básica e no ensino superior como formadora de professores, questiona-se: Que necessidades formativas emergem durante o processo de inserção na educação básica e no ensino superior? Que aspectos diferenciam a inserção em cada um dos contextos? Que tipo de saber e de fazer docente se situa na interseção dos dois espaços de atuação? A inserção profissional desse modo pode se constituir em um tempo/espaço de atuação docente favorecedor à formação e composição de uma professora formadora híbrida? Tem por objetivos discutir as necessidades formativas que emergem durante esse processo; analisar a mobilização de saberes e fazeres situados na interseção dos dois cenários de inserção profissional; e compreender o contexto de formação de um professor para atuar hibridamente, pautados pelo conceito de professor-formador híbrido defendido por Zeichner. Foram considerados como principais interlocutores teóricos, além de Zeichner, Cochran-Smith, Huberman, Marcelo Garcia e Shulman. Metodologicamente realizou-se um estudo de caso com base em Stake e André, recorrendo a entrevistas, análise de documentos referentes ao trabalho da professora nos dois ambientes e observação de aulas com convívio prolongado entre os meses de outubro/2016 a dezembro/2017, com registros em diário de campo. A análise dos dados teve como fio condutor a docência na sala de aula tanto na escola quanto na universidade, focalizando três grandes eixos de discussão: i- concepção e prática docente; ii- concepção de ensino de Língua; iii- traços da inserção. A partir de um paralelismo entre as análises desses dois eixos, foi possível concluir que: (i) o posicionamento da professora perante sua inserção profissional pôde constituir estratégia potencial para superar a desconexão entre a universidade e a escola referente à formação docente; (ii) a formação da professora e a sua forma de ser e agir enquanto docente permitiram-na experienciar os primeiros anos da profissão de forma menos conflituosa, mais autônoma e criativa; (iii) a inserção no espaço universitário decorreu-se de forma distinta pela natureza temporária do trabalho de um professor substituto; (iv) embora apresente traços de similaridade ao que Zeichner desenha como uma postura de uma formadora híbrida, esta condição revelou-se predominantemente na base do discurso da professora e dos seus saberes mobilizados, mas não nas condições previstas na universidade para a constituição de possível parceria escola básica-universidade.

Palavras-chave: Inserção profissional docente; Professor formador; Formador-híbrido; Formação de professores de inglês

ABSTRACT

PUGA NÚÑEZ Lopes, Bernardo. Teacher's initial professional insertion in a secondary school and high education: The case of a young teacher of English. Dissertation (Master of Education). Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

This research is situated in the interface between Didactics and Teacher development areas and focuses on a theme related to teachers' initial professional insertion. Considering the intertwined relationship composed by the role of a young teacher of English who simultaneously initiates her career either as a teacher at a secondary state school and as a higher education professor, who works as a teacher educator, it was, therefore, questioned: What training needs are bounded to emerge during the process of insertion in basic education and higher education? What aspects differentiate the insertion in each of the contexts? What kind of teaching knowledge can be mobilized at the intersection between the two spaces here considered? Would it be possible to constitute a favorable time/space labor relation to legitimize and truly compose the work of a hybrid teacher educator? The objectives of such investigation are to discuss the training needs that emerge during her simultaneous professional insertion; analyze the mobilization of the teacher's knowledge and her positionings towards the intersection of these two teaching scenarios; deeply scrutinize a context which facilitates and fosters the work of a hybrid teacher educator as defined by Zeichner. Apart from bringing Zeichner as one of the theoretical interlocutors, we also resort to Cochran-Smith, Huberman, Marcelo Garcia and Shulman. Methodologically it is considered a case study, which was based on Stake's and André's contributions. Data collected includes two semi-structured interviews, documents related to the teacher's work in both environments and class observation throughout the extended contact and interaction which took place between the months of October / 2016 and December / 2017, whose descriptions were recorded in a field diary. Data analysis was based on her work both in the school and in the university, focusing on three main axes for discussion: i- her teaching conceptions and practice; ii- her theoretical conception regarding language teaching; iii- facts related to her professional insertion. Based on a parallelism between the analyzes of these two axes, it was possible to conclude that: (i) her positioning towards her professional insertion could constitute a potential strategy to deconstruct a hierarchical interplay between academic and practitioner expertise; (ii) the teacher's former education and her way of being and acting as a teacher allowed her to experience the first years of her profession in less conflictive, more autonomous and creative manners; (iii) the insertion in the university space was distinguished due to the limited temporality of her work; (iv) despite showing traces of similarity to what Zeichner draws as a posture of a hybrid teacher educator, this condition was predominantly revealed on the basis of the teacher's discourse and mobilized knowledge, but not in the institutional conditions for doing so.

Keywords: Teacher's professional insertion; Teacher educator; Hybrid teacher educator; Teachers of English professional development

RESUMEN

PUGA NÚÑEZ Lopes, Bernardo. Inserción profesional inicial del docente en una escuela secundaria y educación superior: el caso de una joven profesora de inglés. Disertación (Maestría en Educación). Facultad de Educación, Universidad Federal de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

La investigación se sitúa en la interface de dos áreas: Didáctica y Formación de profesores y se dirige al tema de la inserción profesional docente. Teniendo como contexto la relación imbricada entre el papel desempeñado por una profesora de inglés con inserción simultánea en la educación básica y en la enseñanza superior como formadora de profesores, se plantea las siguientes preguntas: ¿Qué necesidades formativas surgen a lo largo del proceso de inserción en la educación básica y en la enseñanza superior?, ¿Qué aspectos diferencian la inserción en cada uno de los contextos?, ¿Qué tipo de saber y hacer docente se sitúa en la inserción en ambos contextos?, ¿La inserción profesional puede constituirse así en un tiempo/espacio de actuación docente favorecedor a la formación y composición de una profesora formadora híbrida? Ante lo expuesto, esta disertación tiene como objetivos: (i) discutir las necesidades formativas que surgen durante ese proceso y (ii) comprender el contexto de formación de un profesor para actuar híbridamente. Esos objetivos están pautados por el concepto del profesor-formador híbrido defendido por Zeichner, fueron considerados como principales interlocutores teóricos, además de Zeichner, Cochran-Smith, Huberman, Marcelo Garcia y Shulman. Metodológicamente, se ha llevado a cabo un estudio de caso basado en Stale y André, recurriendo no solo a entrevistas y análisis de documentos referentes al trabajo de la profesora en los dos ambientes sino también a la observación de clases con convivio prolongado entre los meses de octubre/2016 y diciembre/2017, con registros en diario de campo. El análisis de datos tuvo como hilo conductor la docencia en el aula tanto en la escuela como en la universidad, enfocándose en tres grandes ejes de discusión: (i) concepción y práctica docente; (ii) concepción de enseñanza de lenguas; (iii) rasgos de inserción. A partir de un paralelismo entre los análisis de esos dos ejes, pudo concluirse que: (i) el posicionamiento de la profesora ante su inserción profesional puede constituir estrategia potencial para superar la desconexión entre la universidad y la escuela referente a la formación docente; (ii) la formación de la profesora y su forma de ser y de reaccionar como docente, les permitió que ella pudiera experimentar los primeros años de su profesión de forma menos conflictiva, más autónoma y creativa; (iii) la inserción en el espacio universitario se desarrolló de forma distinta debido a la naturaleza temporaria del trabajo de un profesor sustituto; (iv) aunque presente rasgos de similitud al que Zeichner caracteriza como una postura de una formadora híbrida, esta condición se reveló predominantemente basada en el discurso de la profesora y de sus saberes movilizados, pero no en las condiciones institucionales para ello.

Palabras clave: Inserción profesional del docente; Formador de docentes; Formador híbrido de docentes; Desarrollo profesional de profesores de inglés

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações e teses referentes ao descritor *Formação inicial para professor de inglês*.

Quadro 2 – Dissertação referente ao descritor *Terceiro espaço de formação docente de Zeichner*

Quadro 3 – Programas de formação na perspectiva do terceiro espaço

Quadro 4 – Conscientização sobre gêneros textuais a partir das leituras feitas pelos alunos de Isadora na EB

Quadro 5 – Temas sugeridos para os planos de aula que deveriam ser elaborados pelos alunos da prática de ensino enquanto instrumentos de avaliação

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CHAT – Cultural historical activity theory

CLAC – Curso de Línguas aberto à comunidade

CPC – Conhecimento pedagógico do conteúdo

GEPED – Grupo de pesquisa e estudos em didática e formação de professores

LA – Línguas adicionais

LE – Língua estrangeira

LM – Língua Materna

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I – INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO ENSINO SUPERIOR	20
1.1 O processo de inserção profissional docente	21
1.2 O caso de um processo de inserção profissional docente simultânea.....	27
1.3 A peculiaridade do ensino de inglês.....	31
1.3.1 Os documentos oficiais para ensino de Língua Estrangeira no Brasil.....	31
1.3.2 Formação de professores nos documentos oficiais.....	38
1.4 O que diz a literatura.....	41
1.4.1 Banco de teses e dissertações da CAPES.....	41
1.4.2 ANPED - GT 8 - Formação de Professores.....	48
CAPÍTULO II – INSERIR-SE NA PROFISSÃO E FORMAR NOVOS PROFISSIONAIS: CONTORNOS DE HIBRIDAÇÃO	49
2.1 A perspectiva da hibridação na formação docente.....	49
2.2 A perspectiva da hibridação no caso de Isadora	62
CAPÍTULO III – CONSTRUINDO A PESQUISA: O CASO DE ISADORA	65
3.1 Estudo de caso: Considerações	65
3.2 Etapas para triangulação e coleta de dados.....	69
3.3 O trabalho e a rotina de Isadora.....	73
CAPÍTULO IV– INSERÇÃO DE ISADORA COMO PROFESSORA NO ENSINO MÉDIO	76
4.1 Concepção e prática docente.....	76
4.1.1 Trabalho com gêneros textuais	77
4.1.2 Ensino interdisciplinar.....	84
4.1.3 Preocupação com as orientações oficiais para ensino de Línguas	86
4.1.4 Relação com os alunos.....	90
4.1.5 Utilização de material autêntico.....	95
4.2 Concepção de ensino de Línguas	97
4.2.1 Função social do ensino do Inglês	98
4.2.2 Linguagem enquanto performance	99
4.2.3 Trabalho em torno da leitura: os casos de ensino do gênero notícia	100

4.3	Inserção profissional	106
CAPÍTULO V – INSERÇÃO DE ISADORA COMO PROFESSORA NO ENSINO SUPERIOR.....		
		110
5.1	Concepção e prática docente.....	110
5.1.1	O entrelaçamento amalgamar entre a didática e a prática de ensino	110
5.1.2	Ensinando a ensinar: a aula e a sua construção.....	116
5.1.3	A Didática situada: o contexto da escola, da sala de aula e dos alunos.....	119
5.1.4	Relação com seus alunos: professores em formação	123
5.1.5	Estímulo à produção de material didático.....	125
5.2	Concepção de ensino de Línguas.....	129
5.2.1	Relação com documentos oficiais e associação a direitos humanos.....	129
5.2.2	Trabalho com imagens e concepção de letramento	132
5.3	Inserção profissional	134
5.3.1	Tensão ocasionada por altas expectativas sobre si mesma	135
5.3.2	Menção de pares enquanto referência.....	136
5.3.3	Autonomia	137
CAPÍTULO VI – À GUIA DE CONCLUSÃO		
		139
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		
		144
ANEXOS.....		
		153

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores de línguas adicionais é um assunto controverso especificamente por uma parcela de licenciandos já atuarem profissionalmente anterior e concomitantemente à sua formação em outros espaços não escolarizados que lidam com ensino e aprendizagem de idiomas. Nesta conjuntura, alinho-me ao debate que procura contrastar as finalidades do ensino de línguas em escolas (públicas) e em cursos de idiomas, pois

(...) enquanto nos cursinhos o objetivo do ensino é instrumentalizar o aluno para que o mesmo se comunique de forma proficiente na língua alvo, o ensino de línguas (no caso, o inglês) em escolas faz parte de um projeto muito maior que é a formação do indivíduo como cidadão crítico-reflexivo, seguro de sua identidade no confronto com o outro, que pode estar representado por outras culturas (MENEZES, 2015, p. 116).

Além das disputas entre espaços para ensino, outro debate sobressalente está referenciado à aprendizagem da docência na formação inicial, uma vez que a parcela de experiência/iniciação à docência da formação de professores tem sido desarticulada, dependendo das idiosincrasias de uma alocação pouco criteriosa de estagiários nas escolas, com pouca orientação acerca do que acontece neste processo, tampouco em conexão ao trabalho feito na universidade (ZEICHNER, 2010; ZEICHNER, et al., 2015). Por outro lado, mesmo com a atual onda de parcerias escola-universidade na formação de professores, as faculdades e as universidades continuam a manter a hegemonia sobre a construção e a disseminação do conhecimento, ao passo que as escolas permanecem na posição de “campos de prática” (MONTEIRO, 2000), em que licenciandos devem tentar replicar as práticas ensinadas na universidade.

Não obstante, discutir a formação inicial de professores de idiomas é um desafio pertinente e necessário de forma a reconhecer a universidade como espaço fomentador para formação docente desde que em diálogo com a escola. Na formação inicial e, principalmente, durante as atividades da prática de ensino, o professor em formação vive um momento estratégico em sua vida profissional, vivenciando um verdadeiro ritual de passagem. “O licenciando é, ao mesmo tempo, aluno e professor, portanto tem a sensibilidade aguçada para perceber as repercussões da ação educativa com olhos de quem ainda se sente como aluno” (MONTEIRO, 2000, p. 141). É indicado que os professores de prática de ensino e os supervisores do estágio fiquem atentos para aproveitar essa oportunidade e apresentar a

cultura docente ao professor principiante (os conhecimentos, valores, modelos e símbolos da profissão), conforme defende Marcelo Garcia (2009).

Minha trajetória formativa enquanto licenciando em Letras na habilitação Português e Inglês endossou tal qual me encaminhou ao aprofundamento teórico sobre questões específicas relacionadas à formação de professores. Desde o início da minha graduação em Letras Português e Inglês na UFRJ pude compreender e vivenciar as referidas problematizações. Isso porque o ritual de iniciação à formação profissional foi contrastante. Já iniciei minha formação trabalhando em curso de idiomas, em contato com outros professores com maior tempo de experiência e formação. Se por um lado, via que a demanda para minha atuação estava pautada na minha prática balizada por cursos de treinamento com viés tecnicista, percebia que a vivência universitária defendia um trabalho demasiadamente teórico, com constante investigação, reflexão e ampla base teórico-empírica.

Contudo, meu interesse e sensibilidade pela área de Educação foram se tornando mais intensos durante o estágio supervisionado curricular e a participação nas disciplinas referentes à Licenciatura. Foi, sobretudo, durante os cursos de Didática e Didática especial em Língua Inglesa e Portuguesa que percebi meu grande entusiasmo com estudos que tratavam de formação inicial e continuada de professores. Como futuro professor de línguas, tinha interesse ainda maior na investigação de políticas e práticas direcionadas para a formação de docentes de língua materna e, principalmente, estrangeira. Em especial, percebia que uma formação com viés formal deveria se aproximar da escola, do trabalho do professor e que *formação e experiência profissional* não deveriam ser dicotômicas. Dessa forma, tornou-se imperativo continuar nesta direção investigativa, no mestrado, dialogando com o campo da Educação, cujos estudos se fixassem na área de Currículo, Docência e Linguagem.

Assim, minha atual presença no programa de pós-graduação em Educação da UFRJ traz como resultado meus interesses e questionamentos que emergiram por um estudo desenvolvido durante o período de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa, ao longo do ano de 2014, e minha iniciação científica fomentada pela bolsa PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica¹).

Por isso, considero importante situar e demarcar o lugar ocupado pelo estágio (nesta instituição) que é uma das atividades desenvolvidas pelo RCS (Requisito Curricular

¹ Pesquisa, coordenada pela professora doutora Danielle de Almeida Menezes, cujo objetivo central se propôs a conhecer o que dizem professores, estagiários e alunos de línguas (materna e estrangeira) e literaturas acerca de concepções teóricas e de procedimentos empregados no ensino dessas disciplinas em escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro.

Suplementar), de 400 horas, intitulado Prática de Ensino de Português-Inglês. Encontros semanais para a orientação do processo de estágio e provas de aula contam também como atividades obrigatórias do RCS em questão. A depender das convicções do professor de Prática de Ensino, outras atividades podem ser incluídas, como a redação de memoriais de formação e a pesquisa durante o processo de formação docente. A professora de Prática de Ensino e Didática de Português-Inglês optou por incluir a pesquisa como uma das atividades de formação que minha turma deveria realizar. Essa escolha se pauta no entendimento do período de estágio, em especial de formação inicial, como momento de tomada de conhecimento da complexidade da docência e o seu enfrentamento na perspectiva da *práxis transformadora* (PIMENTA e LIMA, 2011). Tal perspectiva redesenha concepções que limitam o estágio curricular a práticas de observação e instrumentalização técnica (MENEZES, 2015) e procura estimular o senso crítico e inventivo dos licenciandos no sentido de adotarem uma postura proativa durante o estágio, co-construindo a realidade em que se inserem, estreitando o diálogo entre escola e universidade (ZEICHNER, 2010; ZEICHNER et al., 2015).

Posso afirmar que o estudo acerca do estágio na formação inicial de professores durante a minha iniciação científica na UFRJ trouxe significativa contribuição, uma vez que investiguei as narrativas de formandos de Português e Inglês acerca das práticas docentes que tinham acesso durante o processo de estágio curricular. Com isso, pude verificar, entender e refletir sobre questões idiossincráticas as quais tinha acesso dos referidos contextos, bem como analisar aspectos atrelados à composição deste mencionado momento para profissionalização de futuros professores (circunstancialmente, esta pesquisa atravessa meu momento de formação, embora não investigasse minha formação inicial, operava com conceitos que transitavam pelo período de profissionalização em que me situava).

Essa experiência durante minha formação inicial me instigou a continuar investigando os processos de profissionalização docente, agora com foco ajustado ao passo seguinte. Findo o estágio e o curso, o que se espera é a inserção profissional. Que aspectos permeiam, portanto, o processo de inserção profissional docente?

No mestrado continuei com o investimento em estudos e investigações que lidam especificamente com o campo epistemológico da didática, formação e trabalho docente. O grupo de estudos a que pertencço o GEPED – Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores, coordenado pela professora doutora Giseli Barreto da Cruz, faz parte de um escopo coordenado pelo LEPED – Laboratório de Estudos e Pesquisas em

Didática e Formação de Professores, da Faculdade de Educação da UFRJ (LEPED/FE/UFRJ). No contexto das discussões e pesquisas realizadas atualmente, coloca-se como questão central mapear o que prevalece como didática na formação de professores bem como analisar que concepções e práticas didáticas mobilizam a base de conhecimento profissional docente. Para isso, foi estabelecido um programa integrado de pesquisas, composto por três eixos de estudos investigativos: O primeiro estudo sobre concepções e práticas didáticas de formadores de professores (2009-2012); o segundo sobre a didática e o aprendizado da docência no processo de constituição identitária de futuros professores (2012-2015); e o terceiro sobre concepções e práticas didáticas de egressos de cursos de licenciatura (2015-2018). Atualmente, realiza-se o terceiro momento da pesquisa, cujo norte está em analisar a formação em didática de professores formados pela UFRJ recém ingressados em escolas públicas no período de 2013 até 2015. Nessa direção, a referida pesquisa trata de investigar 16 egressos de variados cursos de licenciatura da UFRJ. Como critério, o grupo tem trabalhado com egressos que ingressaram numa rede pública de ensino municipal, estadual ou federal, localizada no Estado do Rio de Janeiro também no período de até três anos (2013-2015).

Considero importante destacar o desenho da pesquisa do GEPED, uma vez que por intermédio desta encontrei uma problemática paralela e específica que vai ao encontro de meus interesses de pesquisa. Dentre os egressos selecionados, a professora licenciada em Inglês pela UFRJ apresenta uma característica que lhe é peculiar e pertinente para análise. Para fins de pesquisas e procurando preservar sua identidade a chamarei de professora Isadora. Ao mesmo tempo em que a professora passa por um processo de inserção em escola pública estadual, onde atua com ensino de inglês no Ensino Médio, ela também perpassa um período de inserção profissional (no período de 2016-2017) como professora substituta no Ensino Superior.

Por esse motivo, o trabalho presente adensa a discussão acerca da interface entre o que a literatura acadêmica compreende como formação inicial docente e os primeiros anos da docência, especificamente a *inserção profissional docente* com o olhar para o caso de uma professora iniciante de Inglês, atuante tanto na rede pública estadual do Rio de Janeiro, quanto enquanto professora substituta² no papel de formadora de futuros professores de Inglês em uma universidade federal localizada no mesmo município.

Explicitadas as concepções que norteiam este trabalho, passo, a seguir, à breve

²Edital lançado pela UFRJ em 3 de dezembro de 2015 com oferta de uma vaga para Didática/Didática e Prática de Ensino de Português-Inglês. A jornada de trabalho era de 20 horas semanais e o contrato até 31/07/2016. No entanto, este foi estendido até o final de 2017.

especificação dos seis capítulos que se seguem.

No primeiro capítulo, *Inserção profissional docente na educação básica e no ensino superior*, discuto os pressupostos de Huberman (1992), Marcelo Garcia (1993, 1999) e Cochran-Smith e Lytle (1999) e Cochran-Smith (2012) que fundamentam minha concepção sobre a aprendizagem da docência e a inserção profissional. Esses pressupostos são centrais no estudo sobre a professora Isadora uma vez que a mesma é uma professora principiante, recém-egressa do ensino superior. Ademais, conforme ressaltado, a mesma inicia sua carreira atuando em dois contextos simultaneamente, formando professores no ensino superior enquanto professora substituta de uma universidade federal, e no ensino médio como professora de Inglês. Ainda neste capítulo, discuto brevemente as ideias que permeiam os documentos oficiais (Parâmetros curriculares Nacionais, Orientações Curriculares para o Ensino Médio e Base Nacional Comum Curricular), no que diz respeito ao ensino de Línguas estrangeiras na educação básica assim como recorri às Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores (BRASIL/MEC, 2002, 2015) por reconhecer e discutir a especificidade do trabalho de Isadora no ensino superior ao formar futuros docentes. Por fim, apresento uma sucinta revisão de literatura com os trabalhos significativos no campo da educação que auxiliaram ou dialogam com este estudo.

O segundo capítulo, *Inserir-se na profissão e formar novos profissionais: Contornos de hibridação*, propõe-se a discutir o relevo dado pela professora Isadora nos dois contextos em que a mesma se insere como docente. No entanto, grifo as especificidades de cada contexto, uma vez que a professora enquanto iniciante (HUBERMAN, 1992) ingressa, um ano após seu início na educação básica, na universidade como docente temporária para formar futuros professores. Neste caso, recorro a Zeichner (2010, 2015) que discute questões relacionadas a espaços híbridos ou “inter-espaços” de formação de professores (HARLEY, 2007 apud ZEICHNER et al., 2015) situados entre escolas, universidades e comunidades enquanto eixos para a aprendizagem e formação dos professores. O autor potencializa esta discussão no sentido de propor um apaziguamento ou desconstrução da bipolarização/dicotomização existente na formação de professores, em especial, no tocante aos conflitos e disparidades entre escola e universidades e os sujeitos pertencentes a estes contextos durante este processo. No mais, a discussão no capítulo volta-se não necessariamente para defender ou interferir na inserção de Isadora enquanto professora formadora, mas para entender as especificidades e contornos do trabalho docente de uma possível formadora híbrida pertencente a dois espaços chave para a formação docente.

O terceiro capítulo volta-se para a estrutura metodológica deste trabalho. Conforme pontuado, sublinho a inserção da professora Isadora, pois ela apresenta especificidades na formação e iniciação à docência, como o fato de que ela é, concomitantemente à educação básica, professora substituta de Prática de Ensino e Didática Específica de Português e Inglês na universidade, no seio da formação de professores. Recorre-se, assim, ao estudo de caso (ANDRÉ, 2005) com a imersão em campo, observação, entrevista e registros escritos possibilitando analisar com profundidade o início da profissão, o clima institucional, as condições de trabalho e as concepções de docência.

No quarto e quinto capítulos, trago, balizado pelos aspectos teóricos supracitados, a análise dos fatores relacionados ao trabalho docente de Isadora no ensino médio e ensino superior, respectivamente. O capítulo quatro ficou reservado a questões referentes à educação básica enquanto que o quinto focaliza o ensino superior e formação docente. No entanto, ambos propuseram discutir sobre: (i) as condições de trabalho da professora Isadora no contexto da educação pública, de forma a perceber pelos dados levantados e inferências possíveis quais contribuições elas trazem para a aprendizagem da profissão; (ii) as estratégias construídas por contribuição da inserção profissional para a aprendizagem da profissão; (iii) os principais desafios enfrentados por essa professora principiante na perspectiva de ser uma formadora híbrida cuja inserção profissional foi simultânea em ambos contextos. Para isso, recorri às contribuições dos autores: Shulman (2004; 2005) no que concerne à base de conhecimento profissional docente; Tardif (2002) no tocante aos saberes docentes; Huberman (2000;1992); e Marcelo Garcia (1999,2009) pela contribuição em estudos sobre inserção profissional docente.

Por fim, discuto de forma inter-relacionada aos dois anteriores as questões imbricadas relacionadas à inserção simultânea de Isadora, procurando perceber traços ou aspectos que demonstrem possíveis contornos de hibridação do seu trabalho docente, ressaltando, assim, as conclusões deste trabalho.

CAPÍTULO I – INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO ENSINO SUPERIOR

Sem a intenção de provocar generalizações a respeito do que acontece em aspectos referentes à inserção profissional docente, mas no intuito de discutir o que ocorre em um contexto específico, analiso neste trabalho a relação imbricada entre o papel desempenhado por uma professora iniciante e formadora de outros professores.

Trata-se de professora egressa, em 2014, do curso de licenciatura em Letras: Português e Inglês da Faculdade de Letras da UFRJ, que, uma vez aprovada em concurso público, ingressou nesse mesmo ano na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro como professora de Inglês no ensino médio e, também, mediante aprovação em processo seletivo, ingressou em 2016 enquanto substituta na Faculdade de Educação da UFRJ para atuar no ensino superior, no seio da formação de professores.

Investigo a inserção profissional dessa professora tangenciado pela aposta que a sua inserção simultânea na educação básica e no ensino superior com ênfase na formação de professores pode constituir estratégia potencial para superar a desconexão entre a universidade e a escola no que toca à formação docente, uma vez que a atuação dessa professora na educação básica pode suscitar reflexões para a prática de ensino que, por sua vez, serviria como lugar para a problematização, arquitetando uma mudança de paradigma no pensamento sobre o papel da experiência de campo na formação de professores (COCHRAN-SMITH e LYTTLE, 2009) e desenhando perspectivas possíveis de um professor-formador híbrido (ZEICHNER, 2010).

À vista disso, a inserção profissional simultânea dessa professora como docente na escola e na universidade levaram-me às seguintes interrogações: Quais necessidades formativas emergem durante o processo de inserção na educação básica e no ensino superior? Que aspectos diferenciam a inserção em cada um dos contextos? Que tipo de saber e de fazer docente se situa na interseção dos dois espaços de atuação – universidade e escola básica? A inserção profissional pode se constituir em um tempo/espaço de atuação docente favorecedor à formação e composição de um professor-formador híbrido?

Na concepção de Zeichner (2010), o professor-formador híbrido é um profissional primariamente pertencente à escola, atuante enquanto professor de educação básica, que passa a ter uma tarefa adicional que perpassa sua experiência na escola. Neste caso, o docente assume o papel de co-formador de licenciandos durante a experiência dos mesmos em campo,

intermediada pelo estágio curricular ou em programas de iniciação à docência. O prefixo (co) é uma escolha linguística que demarca intencionalmente o trabalho em parceria, colaboração com a universidade. A hibridação se dá pelo rearranjo e (re)significação do trabalho deste professor que permanece docente na escola, mas auxilia, coordena e dialoga com a universidade e os agentes pertencentes a este meio com fins a participar de forma significativa da formação de futuros professores.

A presente pesquisa é, nesse sentido, orientada pelo objetivo de investigar o processo de inserção profissional docente simultânea de uma professora de inglês egressa da UFRJ no ano de 2014 e ingressa em escola de educação básica no mesmo ano e no ensino superior em 2016 na condição de formadora de professores de inglês.

Como objetivos específicos, estabeleceu-se a importância de:

1. Identificar as necessidades formativas que emergem durante um processo de inserção profissional simultânea na educação básica e no ensino superior;
2. Analisar a mobilização de saberes e fazeres situados na interseção dos dois contextos de inserção profissional;
3. Compreender o contexto de formação de um professor para atuar hibridamente, pautados pelo conceito de professor-formador híbrido defendido por Zeichner (2010; 2015).

1.1 O processo de inserção profissional docente

A inserção profissional docente é reconhecida como um importante ciclo da vida profissional do professor, visto que marca a sua entrada na carreira, sua responsabilidade direta por uma classe sem o acompanhamento, a mentoria do seu professor de estágio e de prática de ensino da universidade. Então, é o momento em que o indivíduo se vê efetivamente enquanto profissional, assumindo oficialmente seu engajamento pela docência e, portanto, pelo ensino e aprendizagem de seus alunos.

Para Huberman (1992; 2000), o começo da carreira docente é compreendido como um período que abarca no ciclo de vida profissional do professor os três primeiros anos. Trata-se de um momento que marca a transição da vida estudantil para o início do exercício da docência e é caracterizado pelas primeiras experiências vividas pelo professor em um contexto em que ele deverá refinar suas destrezas e atitudes e seus comportamentos e valores próprios da profissão (MARCELO GARCIA, 2009).

A despeito da aceitação de que há diferentes aspectos relacionados ao trabalho do professor, que envolvem vários agentes (professor, coordenador, alunos, pais, etc.) e espaços (de formação e atuação), defendo, em consonância com Huberman (1992), que seja necessário ter um olhar específico para aqueles que são os reais implementadores do processo de ensino e aprendizagem: os docentes. Saliento o trabalho do autor, uma vez que procura desconstruir a visão cristalizada de que aprender a ensinar é um mero evento, com marca temporal específica. Consubstanciado por Huberman (1992) e, recentemente, com maior força, pela autora norte-americana Cochran-Smith (2012), entendo que esse aprendizado é subordinado ao tempo. O desenvolvimento profissional é contínuo, de forma que, não podemos compreender o docente enquanto um produto passível de treinamento acrítico, instrumentalizado e, por fim, acabado, mas, pelo contrário, são sujeitos em constante transformação (MARCELO GARCIA, 1993). Nas palavras de Cochran-Smith³(2012) os professores nunca terminam

(...) de aprender a ensinar, porque cada grupo de novos estudantes traz novos desafios e possibilidades, e porque, enquanto as sociedades mudam, os problemas e as questões que os professores confrontam também mudam. [...] precisamos construir, no trabalho diário, oportunidades escolares para que professores observem de perto seus estudantes, investiguem como atender às suas necessidades enquanto aprendentes. Para fazer isso, os professores precisam de tempo para encontrar, levantar questões e desenvolver conhecimentos locais (COCHRAN-SMITH, 2012, p.112, tradução nossa).⁴

Ainda que estes autores tenham uma análise específica sobre questões teóricas locais (de âmbito internacional) sem dialogar necessariamente com temas específicos em domínio nacional (pautados em aspectos culturais, políticos e sociais), é possível estabelecer um paralelo entre interesses locais e questões gerais na interface da aprendizagem da docência. Ao empregar esse protagonismo à formação docente, se faz necessário problematizar onde, quando e com quais sujeitos os professores aprendem a docência e como este artifício pode reverberar (ou não) em suas práticas, bem como contextualizar que fases compõem o desenvolvimento profissional docente.

³Texto original em inglês. Por tratar-se de um artigo de importância significativa para a construção da argumentação deste trabalho, as citações são enunciadas em tradução livre.

⁴ [...]it is widely agreed in the teacher education community that we are never finished learning to teach because each new group of school students brings new challenges and possibilities, and because, as society changes, the issues and problems teachers confront also change. People who see things this way maintain that we need to build into the daily work of schools opportunities for teachers to closely observe their students and investigate how to meet their needs as learners; to do this, teachers need time to meet, raise questions, and develop local knowledge.

Com vias a tornar a maturação da carreira docente elucidativa, diferentes fases foram descritas e delineadas por Huberman (1992) ao analisar o ciclo de vida profissional de professores. Para isso, descreve fases na carreira docente e demonstra que elas são invariavelmente vivenciadas pelos professores. Embora o autor elabore sequências estanques no tocante à categorização destas fases, isso não significa que não existam professores que nunca parem de explorar, tampouco jamais alcancem a estabilidade na profissão, uma vez que docentes estão suscetíveis à desestabilização e questionamentos, a qualquer momento, por razões diversas e imprevistas.

As fases descritas por Huberman (1992) são cinco: (I) entrada na carreira; (II) fase de estabilização; (III) fase de experimentação ou diversificação; (IV) fase de procura de uma situação profissional estável; (V) e fase de preparação da jubilação. A primeira delas refere-se a um período de sobrevivência e descoberta. O aspecto de sobrevivência tem a ver com o “choque de realidade” (VEENMAN, 1988), pelo qual o professor passa por um processo profundo de conhecimento do sentimento, da afabilidade, da benevolência do seu ser docente, a ponto de criar, de tecer meios que traduzem sua trajetória inicial na escola. Em outras palavras, é uma trajetória complexa caracterizada pelo embate entre a complexidade e imprevisibilidade que individualizam cada sala de aula, e a relação de divergência de ideais educacionais adquiridos durante sua formação e o cotidiano nas classes e escolas. Há também questões que são referentes à fragmentação do trabalho, a dificuldade em intercalar e combinar ensino e gestão de sala de aula, possíveis intempéries no que concerne ausência de materiais didáticos ou de recursos materiais que balizam uma boa prática profissional, e problemas em socializar com outros pares/docentes.

Entendendo, portanto, que estes aspectos podem ser suficientemente impactantes ao professor recém egresso de uma universidade, minha argumentação, em diálogo com autores salientados nesta dissertação, está pautada na compreensão de que os primeiros anos de profissão são determinantes na estruturação da prática profissional e na possibilidade de tornar o professor um profundo conhecedor da sua profissão, enquanto agente que, por meio de sua experiência, é apto de romper certezas cristalizadas sobre a atividade de ensino e a escola.

Seguindo a trajetória profissional discutida por Huberman (1992), o autor aponta possíveis preocupações que o professor possa ter, com maior relevo no início da carreira e, também no decorrer da mesma, ponderando: (i) os desencontros entre os ideais adquiridos na formação universitária e aquilo que é genuinamente referente à vivência escolar; (ii) a

sensação de competência em contraponto à (in)segurança; (iii) a necessidade de experimentação e diversificação do trabalho docente; (iv) a motivação elevada; (v) a busca por desafios, até chegar ao final da carreira, geralmente, com o sentimento de conformismo com sua prática e/ou serenidade/amadurecimento profissional.

O trabalho docente, em especial para o ingressante à carreira, pode gerar mal-estar à medida que esse professor se encontra desamparado para lidar com os conflitos e intercorrências diárias que constituem a profissão. Ao perceber que, muitas vezes, a dimensão prática do seu trabalho não corresponde às concepções que balizam suas crenças acerca da profissão, originadas no seu processo formativo inicial, o professor pode questionar se os conhecimentos e experiências que possui (des)legitimam seu fazer docente perante a realidade que se apresenta (COCHRAN-SMITH, 2012).

Conforme supracitado, na perspectiva de Veenman (1988), essa experiência que descreve as dificuldades e os desafios vividos pelo docente é conceituada como *choque do real* ou *choque com a realidade* referente à diferença entre o imaginário construído sobre a docência e a sua genuinidade. Os professores, por esta abordagem, atravessam nos primeiros anos da profissão um período de intensa aprendizagem, conduzidos por um sentimento de resiliência, marcado por sucessivas (re)significações sobre sua prática profissional. Para alguns autores, tais como Tardif e Raymond (2000) e Huberman (2000), o *choque do real* mobiliza um sentimento de clara “sobrevivência” e amadurecimento do professor. Nesse sentido, o confronto com a realidade pode encabeçar a construção, no decorrer do tempo, de um professor ativo, contrapondo-se ao seu eu frágil e despreparado de outrora, com características que permitam profunda sensibilidade e inteligência e, portanto, aptidão a problematizar e ponderar sobre suas concepções a respeito da profissão em diálogo com o período que atua na escola.

Os acontecimentos que marcam as fases iniciais da carreira docente adquirem importância fundamental nos processos de aprendizagem profissional, de acordo com Tardif e Raymond (2000). Eles apontam que, entre professores que possuem um emprego estável no ensino, as bases dos saberes profissionais parecem ter sido construídas nos anos iniciais da docência. O início na carreira representa, segundo os autores, uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos ajustes a serem feitos em função da realidade do trabalho e do confronto inicial com a complexa realidade do exercício da profissão.

É um período marcado, em geral, pela desilusão e pelo desencanto e que corresponde à transição da vida de estudante para a vida mais exigente do trabalho. Essa transição pode ser

caracterizada por tensões, contradições, dificuldades em socializar com pares, questões muitas vezes amparadas pela desconstrução de visões essencialistas ou estereotipadas sobre o trabalho docente. O confronto com a realidade faz com que o professor iniciante que esteja engajado com sua iniciação à docência questione assumindo uma postura questionadora e progressista sobre seu trabalho.

Uma vez graduado e imerso no cotidiano escolar, o docente passa a reajustar suas expectativas e percepções que tem a respeito do trabalho docente em um movimento que exige do professor iniciante posicionamentos que geram consequências, muitas vezes, diferentes de suas intenções iniciais (FANFANI e TEDESCO, 2004; TARDIF e LESSARD, 2005; NÓVOA, 1999).

Diante de questões que mobilizam a inserção na docência, torna-se importante verificar quais perspectivas orientam a discussão teórica sobre a aprendizagem da docência. Para Marcelo Garcia(1993), há três aspectos salientes que merecem destaque no tocante a este aprendizado. Em um primeiro caso, a ênfase recai sobre as preocupações dos professores como indicadores de diferentes estágios de seu desenvolvimento profissional. No segundo, o professor é concebido a partir de uma concepção teórica cognitiva onde aprender a ensinar é referente a um processo de maturação intelectual. A terceira perspectiva enfatiza aspectos sociais e culturais da profissão docente e sua influência sobre o professor iniciante (MARCELO GARCIA, 1993).

O primeiro quadro referido é conhecido por *estágios evolutivos de preocupação*. É possível identificar três etapas de preocupações dos professores. A primeira etapa está associada à sobrevivência pessoal. Esta é caracterizada por uma fase em que o professor busca fundamentalmente manter-se no papel de docente, por meio da interação efetiva com os alunos. A segunda etapa está intimamente ligada ao processo de ensino e aprendizagem propriamente dito, ressaltando a preocupação do professor sobre os materiais, métodos e abordagens de ensino, sobre o domínio de habilidades didáticas. Por fim, a terceira fase representa uma preocupação dirigida ao discente em torno de sua aprendizagem, assim como as suas necessidades sociais e emocionais (MARCELO GARCIA, 1993).

Outro marco teórico relacionado ao desenvolvimento profissional de professores é representado pela *teoria cognitiva-evolutiva*. Esta teoria se fundamenta em trabalhos que apontam que o desenvolvimento profissional humano resulta como consequência de trocas da organização do pensamento de pessoas, trocas que representam novas formas de perceber o mundo. Nela o professor é considerado um aprendiz adulto e é concebida como processo em

que os docentes chegam a adquirir níveis conceituais elevados e complexos. Entende-se, portanto, que as pessoas com desenvolvimento cognitivo elevado funcionam de forma mais completa, pois possuem repertório amplo de competências, maior sensibilidade em perceber problemas com profundidade e podem responder com mais precisão e empatia com as necessidades de outros (MARCELO GARCIA, 1993). Segundo este enfoque, os professores principiantes se diferenciam entre si por sua capacidade de processamento de informação e isto será o que determinará, parcialmente, seu êxito ou fracasso durante o período de iniciação à prática.

O terceiro aspecto é relacionado à *socialização do professor*. Este enfoque estuda o período de iniciação entendendo que professores iniciantes aprendem e interiorizam as normas, os valores, as condutas que caracterizam a cultura escolar. Entende-se, nesta perspectiva, que a socialização é o processo pelo qual um indivíduo adquire conhecimentos e habilidades sociais necessárias para assumir um papel na organização a que pertence. O período de iniciação à docência representa, desse modo, uma situação que há de apresentar a cultura docente ao professor principiante (os conhecimentos, modelos, valores e símbolos da profissão), a integração da cultura escolar à personalidade do professor, assim como adaptação do docente principiante ao contexto social em que ele desenvolve sua atividade docente.

Nesse sentido, o ambiente escolar é o espaço fundamental para propiciar a socialização do professor que tem chegado às escolas, evidenciando-se, assim, a importância da instituição na formação da identidade profissional docente. A inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores e regras (TARDIF e RAYMOND, 2000).

Entender a carreira como um processo de socialização nada mais é que percebê-la enquanto um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. O trabalho em equipe demanda que esses sujeitos sejam adaptáveis, (re)significando essas práticas e rotinas. Nóvoa (2000) caracteriza esse processo de socialização como a adesão a princípios, valores e projetos próprios que são aprendidos, constituindo, assim, as maneiras de ser e estar na profissão, isto é, como o professor se sente e se diz professor.

Independentemente da escolha teórica por uma dessas direções supracitadas, é evidente que a entrada na profissão se caracteriza por ser um momento de grande descoberta e aprendizado. Frequentemente, os dois aspectos, referentes à sobrevivência e descoberta, são

experienciados simultaneamente e, segundo Huberman (2000), o segundo aspecto permite escorar o primeiro. Ademais, para este autor, a descoberta resulta de um período de maturação possibilitado pela experimentação do docente somada à sua integração em sala de aula, a um corpo docente, a uma cultura escolar. Nesses termos, essa nova experiência proporciona aos professores, progressivamente, maiores certezas em relação ao trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente profissional (a escola e a sala de aula) e confirmando sua capacidade de ensinar (TARDIF e RAYMOND, 2000). Não obstante, são períodos que demandam sensibilidade e investigação de forma a prover informação, aconselhamento e supervisão a estes profissionais principiantes.

Diante desse cenário, investigar a inserção simultânea de uma professora iniciante na educação básica e no ensino superior, acompanhando-a nesses dois contextos, permitiu identificar as necessidades formativas que emergem durante esse processo, bem como analisar a mobilização de saberes e fazeres situados na interseção dos dois espaços/tempos de atuação. Além disso, a possibilidade de acesso que a professora tem em sincronia a ambientes onde professores em formação inicial (seus alunos de graduação) e professores experientes (seus pares na escola) atuam, favorece a constituição de um espaço (não necessariamente físico, mas garantido pela permanência e trabalho da docente na universidade e escola) onde é possível pensar, refletir e problematizar sobre a escola colocando em discussão o papel desta na formação e atuação docente.

1.2 O caso de um processo de inserção profissional docente simultânea

No caso aqui descrito é apresentada uma professora que inicia sua vivência de sala de aula na educação básica praticamente ao mesmo tempo em que começa a atuar na universidade enquanto formadora de futuros professores. Por mais que esteja desempenhando seu papel de docente do ensino superior, ela não perde o vínculo com o que ocorre na educação básica. Isso é importante porque essa professora apresenta-se com potencial diferença entre os demais docentes com dedicação exclusiva em uma instituição, uma vez que a sua condição enquanto professora substituta universitária possibilita que ela esteja profissionalmente engajada com quaisquer outros contextos que não sejam necessariamente associados à academia. Eventualmente, a outra ocupação desta professora é relacionada à educação básica, à escola, ao ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira, fator este que adensa a necessidade de um estudo de caso sobre sua inserção profissional simultânea.

Reforço aqui, como já dito, meu intuito de proteger a identidade da professora, nomeando-a *Isadora* para fins narrativos.

Conforme mencionado, Isadora ingressou profissionalmente na rede pública estadual do Rio de Janeiro no final de 2014, e em uma universidade federal no início de 2016. A despeito de serem ingressos cronologicamente marcados distintamente, a distância temporal não foi suficiente para que Isadora já tivesse superado a iniciação à docência, sendo, enquanto formadora de futuros professores na universidade, uma professora iniciante (HUBERMAN, 2000).

Huberman (2000), tal como já exposto, identifica como primeira fase, a de entrada na carreira, que corresponde aos três primeiros anos de ensino – e caracteriza-se pelos aspectos de sobrevivência e descoberta, geralmente amalgamadas. Não podemos esquecer que a fase de iniciação à docência é um momento peculiar da vida do professor e implica situações conflituosas, inesperadas, difíceis e até sentimentais que estão para além de uma série de eventos pontuais, mas se inserem em um processo de exigências e (re)significações diárias que deixam marcas profundas na maneira em que se pratica e aprende a profissão (FANFANI e TEDESCO, 2004; TARDIF e LESSARD, 2005; NÓVOA, 2000). Trata-se, portanto, de um momento importante, em que o professor confronta os estereótipos que possui acerca da profissão, formulados ao longo da sua vida, com a realidade (MARCELO GARCIA, 2009). No caso desta professora, esse processo supracitado é percorrido enquanto a mesma se encontra no espaço universitário formando futuros professores. Nesse sentido, interessou-me analisar que marcas são impressas na aprendizagem da docência desta professora pela relação que têm na interface entre a formação de professores e sua atuação na educação básica.

Marcelo Garcia (2009) compreende o início da carreira como um período complicado, pois essa fase determina o futuro profissional do professor no que diz respeito à autoconfiança, experiência e identidade profissional. Por ser um trabalho intenso e complexo, a entrada na profissão engendra acontecimentos que marcam o início da carreira e também adquirem relevância indispensável em todo o processo de aprendizagem profissional.

Ao falar da trajetória de Isadora, escolho como ponto de partida seu percurso acadêmico a partir do momento de decisão do curso de graduação para o qual prestou vestibular durante o ensino médio, que foi cursado em uma escola particular confessional na zona sul do município do Rio de Janeiro. Na realidade, a escolha pelo magistério já havia sido feita precocemente, ainda durante os anos de ensino fundamental na referida instituição.

Uma vez convicta sobre a vontade de lecionar, restava decidir a área que a despertava

maior interesse para o aprofundamento dos seus estudos. Pontualmente é perceptível no posicionamento de Isadora a construção e o interesse prematuro pela docência, muitas vezes endossado pelos seus professores do ensino médio. Ela demonstra que sempre teve facilidade com matérias mais objetivas, tecnológicas, contudo é no ensino de Inglês que ela resolveu se expandir profissionalmente.

A escolha pela universidade em que cursou a Licenciatura em Letras – Português e Inglês – é atribuída pela tradição e qualidade de ensino. Desse modo, em março de 2010, Isadora ingressou no curso de Letras e deu início à sua formação e profissionalização como professora. No segundo ano da licenciatura, teve a oportunidade de fazer parte do projeto CLAC – UFRJ (Curso de Línguas Abertos à Comunidade), que tem como objetivo a capacitação dos alunos de Letras para a prática docente, incorporando a participação em sessões semanais de orientação pedagógica e experimentação pedagógica com turmas, cujo objetivo é o ensino de Língua Inglesa em uma perspectiva que trabalhe as quatro habilidades linguísticas (escuta, fala, escrita e leitura).

Nesse projeto Isadora pôde vivenciar seu primeiro “laboratório” como monitora-professora de Língua Inglesa. Isadora também estabeleceu boa relação com determinadas disciplinas da graduação, em especial as de Didática, a Prática de Ensino e outra de escopo teórico científico associada ao ensino e estudos em Língua Inglesa (Inglês VII)⁵. Essas experiências permitiram-na participar pela primeira vez da atividade que está no cerne das propostas de uma universidade: a produção de conhecimento científico por todos os membros que dela fazem parte.

No caso da disciplina de Inglês VII, Isadora demonstra ter se identificado com aspectos relacionados aos estudos geopolíticos associados à Língua estrangeira. Ademais, a disciplina, quando cursada, foi compartilhada e ministrada por dois docentes sendo um deles seu futuro orientador, enquanto o outro co-orientador de Mestrado em Linguística Aplicada pela UFRJ. Sua dissertação, cujo tema é *Construções discursivas de virgindade como dispositivo de controle de corpos e desejos femininos*, foi defendida em março de 2016. Embora seu tema de estudo e análise não tenha sido diretamente relacionado a aspectos que são relativos às pesquisas em Educação, é possível inferir que os elementos de sua formação

⁵Aos alunos de Língua Inglesa na referida Universidade há oferta de dezenove disciplinas obrigatórias – relacionadas ao Inglês- ofertadas pelo departamento de Anglo-Germânicas (Inglês I, II, III, IV,V,VI,VII e VIII; Prática Oral em Inglês I e II, Prática Escrita em Inglês I e II; Introdução à Literatura Inglesa; Narrativa em Língua Inglesa I e II, Poesia em Língua Inglesa; A literatura do Renascimento; Drama em Língua e Inglesa; Literatura e outras artes) que são distribuídas ao longo do semestres. Cada disciplina opera em um campo de conhecimento específico, sendo, grosso modo, a divisão central em duas frentes específicas: Aspectos relacionados à Língua/Linguagem e Literatura.

acadêmica, tanto enquanto graduanda quanto pós-graduanda, maturam e configuram seu discurso e engajamento docente.

Atualmente, Isadora é professora da rede pública do Estado do Rio de Janeiro de uma escola localizada na Zona sul do Rio de Janeiro, cujo ingresso foi validado no final de 2014. Durante o período inicial, Isadora alegou ter lecionado em outras escolas da mesma Rede de Ensino como meio de compor a carga horária total (16 horas mensais). Paralelamente, Isadora participa de uma inserção profissional simultânea na UFRJ, onde atua como professora substituta de Prática de Ensino e Didática de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Nesse contexto, é necessário mencionar que a mesma professora é responsável por ministrar as didáticas específicas, a prática de ensino e acompanhar o estágio curricular supervisionado nas escolas parceiras da universidade.

Considero válido reportar que o curso de Letras da Faculdade de Letras da UFRJ teve sua grade curricular modificada no ano de 2010 em que o estágio e a prática de ensino passaram a ser integrados à grade do curso de Licenciatura, uma vez que anterior a essa modificação, os módulos e disciplinas relacionadas à formação docente eram meramente cursadas após a obtenção de título de bacharel. Outro aspecto saliente é o fato de que nesta universidade a formação de professores de idiomas é concomitante à formação dos mesmos licenciandos em Língua Portuguesa. Em outras palavras, é uma formação simultânea para uma obtenção de título de docente das duas línguas (dupla habilitação). No caso da interlocutora desta pesquisa, encontramos uma situação específica em que a mesma, durante sua formação inicial, participou da implementação e (re)configuração do currículo da Licenciatura.

Tendo brevemente narrado a trajetória de Isadora, considero válido ratificar, portanto, a dimensão social de sua inserção e formação de profissional com olhar e discussão específica sobre a(s) disciplina(s) com a(s)qua(l)is esta docente opera profissionalmente: *o ensino de Inglês na educação básica (ensino médio) e a formação de professores de Inglês para atuação e inserção profissional no referido contexto.*

Para isso trago na próxima seção uma discussão enveredada para peculiaridade do ensino de inglês de forma a debater: (1) os documentos oficiais balizadores do ensino de Língua estrangeira na educação básica; (2) as concepções pedagógicas que promovem os contextos de ensino e aprendizagem de Inglês no Brasil; (3) as perspectivas e direcionamentos para formação de professores na universidade por meio das Licenciaturas.

1.3 A peculiaridade do ensino de inglês

O desenvolvimento profissional de um professor é um processo que nunca termina (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999). Os estudos acadêmicos, experiências pessoais e profissionais e certificação profissional devem ser considerados como balizadores da aprendizagem da carreira docente. Essa afirmação apóia-se na conjuntura de um mundo globalizado, cujas relações sociais estão em constante crescimento e modificação rotineiramente. Nesse espectro, o Inglês integra enquanto figura central nestas relações pelo fato de possuir o status de língua global, que possibilita pessoas transitarem entre diferentes lugares, interagindo com diferentes pessoas e oportunidades. É, doravante, de importância privilegiada analisar porque as especificidades sociais, políticas e educacionais do ensino de inglês como uma língua (des)territorializada⁶ deve ser uma preocupação do professor de inglês (em formação inicial ou em atuação) enquanto agente que lida com as potencialidades e desafios deste ensino em sua sala de aula.

No tocante à conjuntura nacional, de acordo com Paiva (2003), o ensino de língua estrangeira (LE) começou no Brasil com a criação do Colégio Pedro II, em 1837. Desde a sua implementação, o sistema de ensino de LE foi submetido a diversas mudanças que, gradativamente, diminuíram a representatividade das línguas modernas na grade curricular obrigatória. Essas mudanças podem ser explicadas por meio de diferentes fatores políticos, econômicos e sociais. Embora o escopo histórico do ensino de LE no Brasil seja significativo, considero que seja pertinente situar esta pesquisa em uma abreviada discussão sobre os documentos oficiais que balizam atualmente o ensino de Língua estrangeira no Brasil, posto que por intermédio desta discussão poderemos ter acesso às orientações pedagógicas que, sincronicamente à inserção profissional de Isadora, estão em voga.

1.3.1 Os documentos oficiais para Ensino de Língua Estrangeira no Brasil

Os documentos oficiais que norteiam o ensino de LE no Brasil, no contexto do ensino fundamental e médio são: os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL/MEC, 1998), volume intitulado Linguagens; as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL/MEC, 2006); e as Bases Nacionais Comuns Curriculares – BNCC

⁶Canagarajah (2013) argumenta que uma vez que determinada língua ganha relevância internacional, ela deve se encaminhar a um processo de (des)territorialização – não mais pertencente a uma nação especificamente, em termos gerais.

(BRASIL/MEC, 2015), que se concentram na discussão sobre o potencial papel emancipatório que o ensino de outras línguas, além da materna, ocupa no currículo escolar. Para Menezes e Santos (2017), mais importante que os conteúdos isolados e o conceito de letramento gramatical (conhecimento sistêmico da língua) com perspectiva estritamente estruturalista de ensino e aprendizagem dessas línguas, o que de fato justifica sua presença nos currículos institucionais, é o potencial que determinadas disciplinas (ensino de línguas) têm para o desenvolvimento holístico do aprendiz em práticas discursivas de diferentes extensões.

Para explicar a argumentação das autoras, inicio pela contextualização em torno do final do século XX, com maior ênfase na primeira década do século XXI, posto que as orientações pedagógicas para o ensino de LE em esfera global e local passaram a ser reconhecidas enquanto contingências com amplo relevo para contextos de ensino que implicam em uma relação global-local com ampla potencialidade de estorvar a realização de um projeto de educação que disseminasse interesses imperialistas, com estórias únicas, homogêneas. Pelo contrário, tornou-se predominante o incentivo à universalização de diversificados e heterogêneos contextos educacionais, sociais e culturais.

Este desenho de ensino em esfera nacional é, no final do ano de 1996, defendido pela *Associação de Linguística Aplicada do Brasil (Alab)* na Carta de Florianópolis que apresentou um parecer no que dizia respeito ao ensino de línguas no Brasil, realçando

(...) que todo brasileiro tem direito à plena cidadania, a qual, no mundo globalizado e poliglota de hoje, inclui a aprendizagem de línguas estrangeiras e, após outras considerações, propõe, entre outros itens, que seja elaborado um plano emergencial de ação para garantir ao aluno o acesso ao estudo de línguas estrangeiras, proporcionado através de um ensino eficiente. O documento defende, explicitamente, que a aprendizagem de línguas não visa apenas a objetivos instrumentais, mas faz parte da formação integral do aluno (PAIVA, 2003, p. 61).

Esse caráter de cunho formador para cidadania é explicitamente colocado quando as propostas apresentadas nos PCNs e OCEM⁷ enfatizam a importância da interdisciplinaridade. Isso significa que o aprendizado de uma ou mais línguas adicionais⁸ (LA) redimensiona o

⁷ Por entender que as versões finais referentes à BNCC ainda se encontram em discussão, procurei discutir com maior precisão a ênfase dada nos documentos oficiais que já estão por mais de uma década em uso e validados, considerando o amplo debate teórico-metodológico sobre os mesmos no campo da educação e da linguística aplicada. Nesse caso, atendo-me aos PCNs e as OCEM.

⁸ Reconheço aqui pela sinalização de Menezes e Santos (2017) a discussão que busca diferenciar língua adicional e língua estrangeira (cf. JORDÃO, 2014). O espanhol e Inglês são línguas adicionais, úteis e necessárias entre nós, não necessariamente estrangeiras. Ao falar em língua adicional, em vez de língua estrangeira, envereda-se por uma perspectiva pós-colonial oferecendo uma oportunidade de agência aos sujeitos

aprendizado de outros componentes do currículo escolar, além de propiciar maior consciência acerca do funcionamento da própria língua materna (LM) (MENEZES e SANTOS, 2017).

Para Szundy e Cristovão (2008), os PCNs e as OCEM são fundamentados em uma concepção de linguagem que se aproxima dos preceitos de uma corrente sócio interacional que compreende a língua como prática social situada, cujo sentido é construído pelos participantes da interação em determinado contexto (BAKHTIN, 1997 [1979]; BRONCKART, 2003). Assim, percebem a fomentação de um trabalho que vá além de estratégias e vocabulário específico da área, cuja característica fluida, dinâmica e contratual da língua é valorada. Em outras palavras, os documentos encaminham um trabalho pedagógico que considera o papel ativo dos interlocutores na construção de significado, que nunca será igual, mesmo que se mantenham os agentes discursivos e o gênero textual selecionado para que a interação ocorra (SZUNDY e CRISTOVÃO, 2008). Os PCNs de LE, por exemplo, indicam que o ensino de línguas esteja centrado

(...) no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social. Para que isso seja possível, é fundamental que o ensino de Língua Estrangeira seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira. Tal função está, principalmente, relacionada ao uso que se faz de Língua Estrangeira via leitura, embora se possa também considerar outras habilidades comunicativas em função da especificidade de algumas línguas estrangeiras e das condições existentes no contexto escolar. Além disso, em uma política de pluralismo linguístico, condições pragmáticas apontam a necessidade de considerar três fatores para orientar a inclusão de uma determinada língua estrangeira no currículo: fatores relativos à história, às comunidades locais e à tradição (BRASIL/MEC, 1998, p. 15).

Para que este objetivo seja alcançado os PCNs de LE sugerem a ênfase no uso da linguagem na comunicação, com ênfase sobre

(...) o conhecimento de mundo do aluno (sua vida em família, na escola, nas atividades de lazer, na sociedade, no país e no mundo) e a organização textual com a qual esteja mais familiarizado no uso de sua língua materna (narrativas, pequenos diálogos, histórias em quadrinhos, instruções para jogos etc.). O objetivo é envolver o aluno desde o início do curso na construção do significado, pondo-se menos foco no conhecimento sistêmico da Língua Estrangeira. Essa progressão deverá ser a ênfase no terceiro ciclo (quinta e sexta séries). Já no quarto ciclo (sétima e oitava séries), pode-se aumentar a proporção de conhecimento sistêmico da Língua Estrangeira, posto que o aluno já terá desenvolvido a capacidade de se engajar no discurso via Língua Estrangeira. Essa progressão faz com que o componente sistêmico seja incluído no programa de modo a servir os componentes referentes ao conhecimento de mundo e de organização textual. Desse modo, a gramática, o léxico etc., serão definidos a partir das escolhas temáticas e textuais (BRASIL/MEC, 1998, p. 72).

falantes dessa língua independentemente do fato de a terem (ou não) enquanto língua materna (os aprendizes são plurilíngues – aprendem “mais uma” língua tanto para contatos inter quanto para intranacionais).

Na leitura de Szundy e Cristovão (2008), contudo, há aspectos sobressalentes do espaço escolar que interferem na transposição didática⁹ de gêneros textuais em suas diferentes magnitudes. São eles: (i) a estrutura da escola, (ii) o tempo destinado à aprendizagem de LE e as necessidades dos docentes, e (iii) o tempo que realmente é destinado na educação pública para o ensino de LE. De todo modo, e em diálogo com o trabalho aqui desenvolvido, estes aspectos não estão desgarrados dos desafios enfrentados pelo professor em inserção profissional, uma vez que denunciam os contratempos, infortúnios vivenciados por recém egressos ao aperceberem o espaço escolar, imediatamente enquanto docentes, não como universitários e/ou licenciandos.

Influenciados por estes aspectos, os PCNs sugerem critérios específicos para a inclusão de LE nos currículos escolares, propondo enfoque sobre a habilidade de leitura, buscando nessa construção o engajamento discursivo e a negociação de significados entre os participantes do discurso, levando-se em conta os aspectos institucionais, sociais, culturais e históricos essenciais para que a construção conjunta de significados ocorra. À vista disso, as autoras sublinham o fato de que o processo de ensino e aprendizagem de LE transcenda

(...) o foco tradicionalmente pautado no conhecimento linguístico e no mero reconhecimento/localização de informações no texto de forma a incorporar propostas de interdisciplinaridade, transdisciplinariedade e transversalidade sensíveis às questões culturais (e multiculturais) e educacionais (SZUNDY; CRISTOVÃO, 2008, p.121).

Segundo os PCNs de LE (BRASIL/MEC, 1998), indivíduos mobilizam três tipos de conhecimento para construção de significados de natureza sócio interacional, sendo eles: (i) conhecimento de mundo; (ii) conhecimento sistêmico; (iii) conhecimento da organização textual. O conhecimento de mundo diz respeito ao pré-conhecimento que todos nós temos sobre as coisas do mundo e pode ser relacionado com o conhecimento espontâneo proposto por Vygotsky¹⁰ (1934 apud SZUNDY e CRISTOVÃO, 2008). O conhecimento sistêmico, diferentemente, está associado à construção discursiva do texto referente aos elementos léxico-gramaticais recorrentemente mobilizados pelos nossos enunciados. O conhecimento da organização textual associa-se ao propósito de produção, interlocução e contexto social (em

⁹ Segundo Marcuschi(2006), na escola há uma transposição didática, na qual o gênero que circula socialmente abandona suas práticas de origem e chega à sala de aula, colocando-se a serviço do ensino e da aprendizagem.

¹⁰ Para Vygotsky (1934 apud SZUNDY e CRISTOVÃO, 2008), um conceito não é simplesmente um conjunto de conexões associativas que se assimila com a ajuda da memória, nem um hábito mental automático, mas um autêntico e completo ato do pensamento.

uma perspectiva dialógica) de textos, sejam orais, sejam escritos. Szundy e Cristovão (2008) assinalam que o conhecimento de mundo se contrapõe ao conhecimento sistêmico e textual, uma vez que aquele é pré-existente, e os outros dois são construídos e respaldados no espaço escolar intermediados pelo

(...) constante e ininterrupto diálogo com o conhecimento prévio constituído na interação com o(s) outro(s) nas diversas instituições e repertórios do meio social, estando, portanto, na esfera do que Vygotsky (1934) classifica como conhecimento científico (SZUNDY e CRISTOVÃO, 2008, p. 121).

No parecer e leitura de Szundy e Cristovão (2008), a proposta pedagógica defendida pelos PCNs (cuja fundamentação teórico-metodológica situa-se em uma visão sócio-interacional da linguagem), sinalizam similaridade com os estudos de Dolz e Schneuwly(2004), que propõem que os gêneros sejam utilizados como instrumentos de ensino e aprendizagem que proporcionem o desenvolvimento de capacidades de linguagem específicas. As autoras salientam as semelhanças com a proposta de Dolz e Schneuwly¹¹ para o ensino de francês como LM, uma vez que os PCNs de Língua Portuguesa para o ensino fundamental (BRASIL, 1998) também sugerem diretrizes para elaboração de currículos com base em uma reflexão didática sobre a concepção bakhtiniana de gêneros do discurso.

Sob esta ótica e como estratégia de contextualização, recorro ao trabalho com gêneros, definidos por Bakhtin (1997 [1979], p.280) como “tipos relativamente estáveis de enunciado”, como propício ao entendimento de linguagem mais amplo, destacando a dialética presente na linguagem, materializada em gêneros textuais, grifando o contexto sócio-histórico-cultural onde tal elemento circula e preocupando-se com o desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias para agir em situações específicas (DOLZ, PASQUIER e BRONCKART, 1993). Por sua vez, gêneros textuais são artefatos simbólicos que se encontram à nossa disposição na sociedade, constituindo-se como práticas sociais de referência para nosso agir. Entretanto, só podem ser considerados como verdadeiros instrumentos quando nos apropriamos deles, considerando-os úteis para nosso agir com a linguagem (CRISTOVÃO e BEATO-CANATO, 2015). Deste modo, a presença de gêneros na sala de aula de LE possibilita aos alunos um contato com a língua em sua forma concreta, com propósitos comunicativos próprios que permitam ao aluno realizar o movimento de instrumentalização para agir em situações específicas.

¹¹Dolz e Schneuwly (2004) apontam que “toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática” (p. 80) que tem em vista pelo menos dois objetivos: a) ajudar o aluno a dominar o gênero para compreendê-lo e produzi-lo melhor; b) ajudar o aluno a desenvolver capacidades que ultrapassem o gênero estudado, ou seja, que possam ser utilizados para ler e escrever outros gêneros.

Como atividade dialética, a ação de linguagem é caracterizada pelo devir já apontado por Heráclito de Éfeso (séc. V a.C.) ao tratar do dinamismo de tudo. O filósofo afirma que não é possível se banhar duas vezes no mesmo rio, dado o incessante fluir (ou devir) das águas e do próprio ser. O rio não é o mesmo e nós não somos os mesmos, estamos em permanente mudança. Assim é compreendida também a linguagem no âmbito deste trabalho. Nenhuma situação de interação é igual, pois não há nada estanque na comunicação, nem nos seres humanos.

Tendo em mente a flexibilidade das situações sociais e dos gêneros, não se pode deixar de reconhecer que é delicada sua didatização em sala de aula, uma vez que é preciso evitar atentamente tratá-lo como uma fôrma ou limitá-lo em listas de características. Devido a este risco, há críticas ao processo de didatização que sugerem que, ao serem transportados para sala de aula, os gêneros textuais perdem seus traços contextuais. No entanto, apesar dos riscos, o trabalho com gêneros pode trazer bons resultados porque possibilita a compreensão do contexto, da linguagem em uso, dos gêneros como referenciais para o agir em situações específicas, sem que seja descartada sua face fluida.

Retornando aos documentos oficiais, “um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita” (BRASIL/MEC, 1998, 23). Deste modo, nota-se que não é suficiente dominar apenas contextos em que seja empregada a linguagem escrita, uma vez que, em contato com o mundo, os indivíduos são/serão inseridos em contextos – formais e informais – em que a língua oral é/será a base da comunicação.

A competência discursiva e linguística de que dispõem os alunos ao ingressarem na escola não dá conta de diversas situações comunicativas orais necessárias aos educandos. Ela abarca, de forma geral, interações que envolvem relações sociais do dia-a-dia, dialogais, mas não abrange inúmeras exigências dos gêneros orais, principalmente em instâncias públicas. Como bem destacam os PCN,

os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. Reduzir o tratamento da modalidade oral da linguagem a uma abordagem instrumental é insuficiente, pois, para capacitar os alunos a dominarem a fala pública demandada por tais situações” (BRASIL, 1998, 25). Além disso, “a aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (BRASIL/MEC, 1998, 25).

Diferentemente dos PCNs que depreendem maior relevo ao trabalho com a leitura, as OCEM orientam

(...) como conteúdo tanto expressão escrita quanto expressão oral. Por considerarem que o processo de ensino e aprendizagem ocorre na interação com o(s) outro(s) e deve propiciar o engajamento discursivo do aluno no processo de negociação, construção e re-construção de significados socialmente situados, tanto as propostas dos PCNs quanto àquelas das OCEM relacionadas a teorias sobre gêneros e ensino podem orientar a prática de ensino do futuro professor de língua estrangeira (SZUNDY; CRISTOVÃO, 2008 p. 124).

Embora orientados por uma perspectiva teórico-metodológica análoga ao dos PCNs (de LE e LM), as OCEM defendem a prática (oral e escrita) da língua de forma contextualizada e estendem o debate para questões que transitem aspectos relacionados à *cidadania, inclusão e exclusão, letramento e multimodalidade* em uma perspectiva progressista no processo de ensino e aprendizagem de LE. Além disso, delimitam perspectivas claras no que concerne o trabalho com letramento e/ou multiletramentos ao defender que esta proposta

(...) tem a ver com os objetivos da inclusão, pois leva à compreensão e conscientização de que: 1) há outras formas de produção e circulação da informação e do conhecimento, diferentes das tradicionais aprendidas na escola; 2) a multimodalidade requer outras habilidades de leitura, interpretação e comunicação, diferentes das tradicionais ensinadas na escola; 3) a necessidade da capacidade crítica se fortalece não apenas como ferramenta de seleção daquilo que é útil e de interesse ao interlocutor, em meio à massa de informação à qual passou a ser exposto, mas também como ferramentas para a interação na sociedade, para a participação na produção da linguagem dessa sociedade e para a construção de sentidos dessa linguagem. (BRASIL/MEC, 2006, p. 97, 98).

Pensando nestas características que vêm à baila pelo ensino de LE, professores não podem ignorar a associação entre língua e poder. Neste contexto, Canagarajah (2013) chama a atenção de professores de Inglês para os riscos da reprodução de valores imperialistas em práticas pedagógicas que promovem uma desigual relação social e ideológica por intermédio da linguagem. Para o autor, é necessário estar ciente do papel de Inglês enquanto língua Franca, que abarca e permite a variação linguística, local, regional, a negociação e inovação. Aliás, a negociação linguística é uma possível política inclusiva que procura cessar posicionamentos depreciativos de professores visando abraçar a diversidade linguística, cultural e social em sala de aula (CANAGARAJAH, 2013).

Nesta esteira, o espaço escolar, com ênfase no ensino de inglês, apresenta-se com imprescindível potencial para desconstruções e problematizações sobre o caráter monocultural e etnocêntrico que, tacitamente ou não, estão presentes na escola, nas políticas

educativas e impregnam os currículos escolares. O ensino de línguas, nesse sentido, proporcionaria a compreensão e reflexão de práticas mais éticas de usos das linguagens – verbais ou não –, permitindo a percepção de que vivemos em uma sociedade cujos processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que pressupõe que as culturas não são puras, pois são (des/re)contextualizadas de significados que atravessam fronteiras culturais. Assim, entende-se que não há uso neutro da linguagem, o que significa que por meio de práticas discursivas as pessoas podem reproduzir o desafiar conceitos cristalizados da sociedade. O uso da linguagem é, então, carregado de diferentes ideologias e estimula efeitos sociais (SZUNDY e CRISTOVÃO, 2008; SZUNDY, 2017).

Uma vez discutidas as especificidades e potencialidades do ensino de Inglês na educação pública, devo chamar a atenção para o contraste existente entre as finalidades do ensino de inglês em escolas (públicas) e em cursos de idiomas, defendendo a formação de professores enquanto política pública, cujos critérios são definidos por meio de documentos e diretrizes oficiais. Para isso trago à baila uma discussão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) referentes à formação de professores para educação básica.

1.3.2 Formação de professores nos documentos oficiais

Ao falar em políticas públicas para formação de professores, Menezes (2016) destaca a data de 1º de julho de 2015, uma vez que os parâmetros para a formação de professores do ensino fundamental e médio eram regularizados pelas DCNs para a formação de professores da educação básica, publicada por meio da Resolução número 01/2002 do CNE/CP, de fevereiro de 2002. A autora faz uma boa apresentação dos preceitos que nortearam o curso de formação de professores, salientando avanços significativos que foram incorporados gradualmente aos cursos de licenciatura por estes documentos, sendo eles: a obrigatoriedade de integração dos conteúdos curriculares pedagógicos e não pedagógicos, numa tentativa de romper, definitivamente, com o modelo de formação conhecido como 3+1 e a ampliação da carga horária total desses cursos (MENEZES, 2015).

Os documentos referenciados pareciam procurar deslegitimar sistematicamente o conceito cristalizado de um espaço de formação de professores primariamente focado em um modelo cuja ênfase recaia em aspectos *culturais-cognitivos* (SAVIANI, 2011), isto é, sumariamente priorizando a cultura geral e a apropriação de conteúdos da área de

conhecimento correspondente à disciplina do docente. Sob esta ótica apenas

considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço”. Em qualquer hipótese, não cabe à universidade essa ordem de preocupações (SAVIANI, 2011, p. 9).

Contudo, apesar do perceptível avanço em políticas de formação docente, o documento citado pouco detalhava o papel e funções do estágio na prática de ensino e formação inicial docente (MENEZES, 2015). Esta composição nebulosa de formação inicial docente, por fim, dificultava a ruptura da imagem do estágio como parte pouco profícua dos cursos de formação de professores reduzidos a um momento de replicação ou instrumentalização de práticas pedagógicas, em uma perspectiva passiva de estágio (PIMENTA e LIMA, 2011).

Na compreensão de Menezes (2015), parte da ampliação destinada de carga horária aos cursos de licenciaturas e disciplinas pedagógicas está diretamente associada ao aumento da carga horária de estágio curricular supervisionado, que passou de 300 para 400 horas, a serem cumpridas a partir da segunda metade do curso e não após o término das disciplinas de cunho estritamente científico. Por conta deste contexto de reorganização curricular na esfera acadêmica, as DCNs (2002) responsabilizaram-se com a reorganização de questões sensíveis, significativas e problemáticas no seio da formação docente (MENEZES, 2015).

Menezes (2015) relata a lentidão do processo de adequação das licenciaturas mais antigas, e/ou a dificuldade de ruptura com o modelo 3+1 destacando um curso de Letras de uma instituição federal que, circunstancialmente, é onde a professora Isadora atua enquanto professora substituta de prática de ensino. Nas palavras da autora, na referida instituição somente em

(...) 2010, ou seja, oito anos após a publicação do documento, teve início a nova versão curricular que, embora objetivasse atender às demandas das Diretrizes, não conseguiu romper integralmente com o seu antigo modelo de formação (MENEZES, 2016, p. 108).

Embora o documento de 2002 tenha ampliado a carga horária do estágio e indicado que o mesmo deveria ser avaliado pela instituição formadora e a escola em que se realizasse, Menezes (2015) aponta que não foram claramente delineadas orientações sobre o seu desenvolvimento que deveriam especificar os “[...] parâmetros norteadores das ações dos três principais agentes no processo de estágio: o estagiário, o professor da escola, que recebe esse

estagiário, e o professor universitário, que se responsabiliza e orienta o estagiário” (MENEZES, 2015, p. 108).

A ausência de determinadas orientações possibilitaria a possível composição de um segundo espaço para formação docente antagônico à universidade

(...) caracterizado pelo modelo pedagógico-didático, alocado, geralmente, nos momentos finais do curso, dedicado aos conhecimentos pertinentes à ação docente que se configuram, no currículo, sob a modalidade de estágio ou práticas de ensino, quando os licenciandos, tendo aprendido um conjunto de teorias, devem ir às escolas para praticar e/ou aplicar o que foi construído no espaço acadêmico (FELÍCIO, 2014, p. 421).

Conforme pontuado, a despeito do fato das DCNs (2002) não terem oferecido detalhes necessários à realização do estágio supervisionado, a ampliação da carga horária desse componente curricular para 400h é compreendida enquanto resposta a um acordo de que a escola de educação básica deveria ser instância, por excelência, (co)formadora de professores. Em outras palavras, há uma gradativa evolução no sentido de viabilizar uma formação desenvolvida no diálogo com as próprias instituições escolares, obviamente em colaboração com outras entidades, como universidades, centros de pesquisa e comunidades docentes (MENEZES, 2015).

Na primeira versão referente ao ano de 2002, embora o documento demonstre perceber o sentido essencial da formação de professores, sua exposição poderia ser mais ampla e profunda, em especial, no caso que entende e compreende a parceria entre universidade e escola básica com uma visita a autores que relatem este trabalho como Zeichner (2010; ZEICHNER et al., 2015), de esfera internacional, ou localmente como Pimenta e Lima (2011).

Na segunda versão, contudo, embora ainda haja ressalvas conforme Menezes (2016) aponta, é procurado, de forma mais eficiente e integral possível, verdadeiramente destrinçar e estabelecer uma preparação docente que reconhece a escola como espaço de formação por excelência. Em especial, Menezes (2015) salienta maior preocupação dos documentos de 2015 sobre o período de iniciação à docência, compreendendo o estágio enquanto momento de experimentação e imersão no espaço escolar.

Delicadamente, há um esforço gradativo das DCNs (2015) em superar o modelo da racionalidade técnica, pois implicitamente enfatizamos saberes docentes da experiência delineados por Tardif (2002) que não são para, mas pertencentes à prática, aqueles que têm origem na prática cotidiana do professor em confronto com as condições rotineiras da

profissão. Para que esta superação seja enfrentada no decorrer da formação profissional, é importante que futuros professores passem mais tempo nas escolas, de forma que o respaldo a este momento seja equivalente ao que é designado às disciplinas das universidades que possuem o “currículo técnico” (TURNEY et al., 1985 apud ZEICHNER, 2010).

Também é preciso superar o afastamento existente entre as culturas e formas singulares de discurso entre a universidade e escola de forma que a ênfase no espaço escolar não acarrete em recuo da teoria, em esvaziamento do estudo de teorias científicas. Esse paradigma coloca o licenciando em uma posição ativa na realidade de estágio, convidando-o a articular seus conhecimentos com a realidade observada, ativamente colaborando para construção dessa realidade. Grosso modo, contribui para o surgimento de novos saberes por meio de uma renovação da formação inicial, na perspectiva de uma maior cooperação e trabalho conjunto com as escolas.

1.4 O que diz a literatura

1.4.1 Banco de teses e dissertações da CAPES

No intuito de verificar a existência de pesquisas já realizadas, em nível de pós-graduação, que pudessem ser úteis para o enfrentamento do problema anunciado, realizei um levantamento de teses e dissertações defendidas entre o período de 2010 e 2015 no banco de teses e dissertações da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. O levantamento foi direcionado ao período de 2010 a 2014, utilizando como palavras-chave: *Formação Inicial para Professor de Inglês, Inserção Profissional Docente de professor de Inglês e Terceiro Espaço de formação Docente de Zeichner*. Ressalto que a pesquisa foi realizada na mesma área de conhecimento: Educação.

Formação inicial para professor de Inglês

No que se refere ao primeiro descritor, deparei-me com o total de 202 trabalhos que parcialmente atendiam à demanda de minha pesquisa, uma vez que ancoravam discussões cujas análises tangenciavam a formação de professores. No entanto, poucos atenderam aos critérios de seleção uma vez que não tratavam de pesquisas sobre a formação inicial de professores de LE, em especial, Inglês. Após leitura de título e de resumo foram selecionados

cinco para análise, sendo três dissertações de mestrado acadêmico e duas teses de doutorado. O quadro a seguir apresenta os dados de identificação desses trabalhos:

Quadro 01:

Dissertações e Teses referentes ao descritor *Formação inicial para professor de Inglês*

TÍTULO (M) Mestrado acadêmico (D) Doutorado	AUTOR	UNIVERSIDADE	ANO
Ser formador e ser professor sem álibis: o processo formativo de professores de língua inglesa(D)	Adriana Claudia Martins Fighera	Universidade Federal de Santa Maria/RS (UFSM)	2014
Professor de Inglês: Um olhar sobre a atuação docente e profissional (M)	Claudia de Lima Beligoli	Universidade Metodista de São Paulo (Umesp)	2015
O professor de inglês e seu percurso formativo: saberes e desenvolvimento profissional (M)	Jose Luiz Meireles da Silva	Universidade Federal do Piauí (UFPI)	2015
Aprendizagens docentes no ensino superior: narrativas de professoras de Língua Inglesa (D)	Sidclay Ferreira Maia	Universidade Federal do Piauí (UFPI)	2014
Os formadores e o desenvolvimento profissional de professores de inglês: diferentes olhares, diferentes práticas (M)	Lidiane Viviane Moretti	Universidade Estadual de São Paulo (USP)	2015

Fonte: Dossiê da Pesquisa (2017).

O primeiro trabalho é uma tese de doutorado intitulada *Ser formador e ser professor sem álibis: o processo formativo de professores de língua inglesa*, de autoria de Adriana Claudia Martins Fighera. Neste trabalho a autora investiga a forma como os formadores de professores do Curso de Licenciatura em Língua Inglesa da Universidade Federal de Santa Maria/RS constituem-se como docentes e quais concepções teórico-metodológicas norteiam a dinâmica de suas atividades. Para isso, a construção de sua pesquisa ocorre por meio de um estudo acerca das narrativas dos docentes investigados que são entrevistados. A autora opera com conceitos chave relacionados à análise do discurso e docência ao dialogar com autores como Bakhtin, Vygotski, além de Paulo Freire. Para análise, a autora determina categorias essenciais para sua investigação, dentre elas: (i) o perfil do professor formador, (ii) a dinâmica de atuação do professor formador e (iii) a qualificação no processo formativo do futuro professor de LI. No decorrer do trabalho a pesquisadora procura discutir questões relacionadas à dificuldade e desafios da formação de professores para o mercado de trabalho ao mesmo tempo em que destaca o elo estabelecido entre o formador e o licenciando.

Embora não opere teoricamente com autores que são chave para o referido estudo em que me situo, percebo a pertinência desta dissertação em dialogar com os preceitos

Bakhtinianos que embasam a composição de documentos oficiais relacionados à atuação de docentes de LE tais quais PCN e OCEM em uma perspectiva dialógica e construtivista¹² de ensino e aprendizagem. Além disso, a referida tese enfatiza o trabalho entre pares com vistas a assumir uma postura crítica, questionadora e problematizadora sobre a própria prática docente de professores formadores de docentes de LE por intermédio do diálogo e da troca com o outro, com seus pares.

Identificamos nesse uma aproximação da nossa proposta, no que se refere à tentativa de descrever o perfil dos docentes que atuam no ensino superior e a busca por compreender a trajetória de formação para o exercício da docência e o processo de constituição da identidade profissional destes professores.

Dentro de uma perspectiva mais estreita com esta pesquisa, aponto os estudos de Claudia de Lima Beligoli divulgados no ano de 2015, pois a autora discute em sua dissertação de mestrado os desafios da formação docente e profissional de licenciandos de LI em um curso de especialização. O título de seu trabalho é: *Professor de Inglês: Um olhar sobre a atuação docente e profissional*. Na explicação da autora, ela aponta uma lógica mercadológica que faz com que muitos universitários já atuem em espaços não escolarizados, como cursos de idiomas, anterior ou concomitantemente à graduação. Por isso, a ênfase deste estudo recai sobre o trabalho e a formação (continuada) de docentes em serviço, sendo estes pertencentes a uma instituição confessional localizada na região do ABC, na cidade de São Bernardo do Campo. É interessante pontuar que essa pesquisa demonstra a relevância em se investigar o trabalho docente e a formação de professores de Inglês, uma vez que estes profissionais, grosso modo, apresentam uma especificidade que os diferenciam dos demais docentes. Podem se inserir no mercado de trabalho previamente ou sem a titulação de Licenciados, no caso de cursos livres de idiomas. Uma parcela significativa de licenciandos e licenciados atuam / atuaram profissionalmente em concomitância à sua formação seja inicial, seja continuada. Isso se justifica pela prematura atuação dos mesmos em espaços escolares do ensino privado (como docentes ou monitores), cursos livres, bem como em aulas particulares.

Reconheço e me alinho à parte desta pesquisa especificamente pelo seu referencial teórico uma vez que a pesquisadora opera com autores que discutem a profissionalidade docente, ecoando as vozes de estudiosos como Maurice Tardif e António Nóvoa. Contudo, há um traço desse trabalho que é diferenciado do estudo que pretendo realizar, pois se trata de uma pesquisa com alunos-professores que iniciaram a carreira docente como ex-alunos nas

¹² Concepção de linguagem como prática social.

escolas de idiomas onde estudavam. O estudo constata que, apesar dos professores investigados não terem seguido uma formação própria para o magistério, são profissionais detentores de vasta multiplicidade de saberes, decorrentes das experiências vivenciadas em toda a trajetória de vida, que inclui desde o convívio familiar, passando pelos conhecimentos escolares, na condição de alunos, seguindo até a universidade, como alunos e atuais professores do Inglês. No entanto, a ênfase desse trabalho é extensa no que concerne à formação continuada, tema que para o trabalho por mim desenvolvido pode ser apenas periférico uma vez que pretendo examinar com maior precisão a inserção profissional de uma professora de Inglês.

O terceiro trabalho que destaco é uma dissertação de mestrado defendida em 2014 de título: *O professor de inglês e seu percurso formativo: saberes e desenvolvimento profissional*, de autoria de Jose Luiz Meireles da Silva. Sublinho o trabalho do autor em ensinar investigar o percurso formativo, o desenvolvimento profissional e os saberes de professores de língua inglesa de uma escola de línguas que também atuam na educação básica em escolas da rede pública e particular na cidade de Teresina-PI. Nesse trabalho o autor lida com temas referentes à formação continuada, o desenvolvimento e saber profissional dos professores atuantes na rede pública. Nesse sentido, o autor se propôs a analisar e caracterizar os saberes da formação inicial e continuada mobilizados e produzidos pelos professores no decorrer da profissão. Apóia-se teoricamente em Tardif, Gauthier e Nóvoa em relação à profissionalização docente. O autor se apropria de estratégias específicas relacionadas à elucidação narrativa, uma vez que esta é a orientação metodológica de seu trabalho, com ênfase em estudos autobiográficos.

Destaco a pertinência dessa pesquisa por trabalhar com memoriais de formação docente em que os relatos desses docentes são potencializados, validados. Assim, por meio da escrita os professores em formação desenvolvem seu potencial de alteridade porque a elaboração e (re)elaboração de relatos proporciona aos professores colaboradores refletir sobre suas trajetórias formativas, sobre suas práticas e sobre os saberes, principalmente os da experiência, adquiridos e mobilizados no contexto de suas vivências profissionais.

O quarto trabalho que se alinha a questões de formação inicial é uma tese de doutorado de título: *Aprendizagens docentes no ensino superior: narrativas de professoras de Língua Inglesa* de autoria de Sidclay Ferreira Maia, defendido em 2015. O objetivo central do autor foi de investigar a construção de aprendizagens docentes de professoras do Curso de Letras Inglês da UFPI, em uma perspectiva crítica-reflexiva sobre este processo. Considero

pertinente o trabalho e a discussão teórica realizada, uma vez que o autor opera com as ideias defendidas por Nóvoa, Pimenta e Anastasiou. Sob esta ótica, o pesquisador defende que o trabalho realizado por licenciandos/estagiários deve ser interpretado enquanto ponto de partida e de chegada propício à (re)invenção e co-construção de saberes pedagógicos estanques.

A contribuição desse trabalho está na dimensão teórica e analítica que coloca o estágio docente como espaço para análise e pesquisa. Também destaco as interlocutoras escolhidas para o estudo que são três professoras efetivas do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Federal do Piauí, campus Ministro Petrônio Portela, na cidade de Teresina-PI. Os eixos temáticos para análise são: (i) Professor de inglês no ensino superior; (ii) Aprendizagens docentes construídas na prática educativa; (iii) Aprendizagens docentes e o redimensionamento da prática educativa; (iv) Aprendizagens docentes como fonte de autoformação e reflexão sobre a prática educativa.

O quinto trabalho analisado – *Os formadores e o desenvolvimento profissional de professores de inglês: diferentes olhares, diferentes práticas* – é uma dissertação de mestrado de autoria de Lidiane Viviane Moretti do ano de 2014, cujo propósito está alinhado ao objetivo do trabalho desenvolvido pelo pesquisador mencionado anteriormente. A pesquisadora propôs-se a compreender de que maneira o olhar do formador influencia nas práticas e contribui para as aprendizagens de professores de inglês dentro de um contexto de formação em que o diálogo entre esses agentes é parte das premissas do programa de formação.

A autora não centra sua fala especificamente na prática de ensino ou no estágio curricular, mas em Oficinas de Formação e durante as sessões de acompanhamento (Feedback) dos docentes em formação. Apóia-se, principalmente, nos conceitos de desenvolvimento profissional, nos saberes docentes e nos modelos de formação de professores com perspectiva crítico-reflexiva. Considero pertinente o trabalho desenvolvido porque há uma descrição analítica dos saberes da prática e das concepções de ensino-aprendizagem.

Inserção profissional docente de professor de Inglês

O segundo descritor trouxe uma seleção de trabalhos mais específicos em um total de 87 pesquisas. Contudo, escassos, pois não associavam o tema de inserção profissional ao

magistério de LE (ensino de Inglês), o que em um primeiro momento não ensejou a localização de pesquisas, sejam dissertações, sejam teses, que tratassem direta e exclusivamente deste tema.

Cruzada e concomitantemente, a pesquisa já comentada de Claudia de Lima Beligoli (2015) também esteve entre as opções neste mapeamento com um desdobramento de sua pesquisa que tangenciava a inserção profissional. Acredito que isto já demonstra certa lacuna em termos de análise, questionamentos e investigações sobre a inserção de professores de LE, em especial, após o egresso de suas respectivas graduações. Outra característica levantada pela pesquisa de Beligoli e consistente na formação de professores de LI é a atuação prévia no mercado de trabalho, muitas vezes em curso de idiomas, característica que merece destaque e atenção ao se pensar na construção, atuação e inserção desses professores.

Relato que, embora nos últimos anos, a inserção profissional esteja em análise e investigação, ainda considero pequena a quantidade de pesquisas que tratem deste tema com especificidade. Ao mesmo tempo, também destaco a ausência de trabalhos específicos e que ancorem com clareza a inserção profissional do docente de LI como tema central para análise. No caso, é significativo mencionar que não foram localizadas pesquisas sobre essa temática no Rio de Janeiro. Por conta de aspectos locais, aponto questões e lacunas que esta pesquisa se propõe a discutir e investigar, qual seja a inserção profissional de uma professora formada em uma instituição Federal do Rio de Janeiro, levando em conta sua formação e contexto de atuação.

Terceiro espaço de formação docente de Zeichner

Por último, trago o descritor sobre o *Terceiro espaço* defendido por Zeichner (2010), pois entendo que este conceito é chave para esta investigação. Ensejava encontrar na literatura trabalhos que operassem com este conceito, especificamente, que abordassem a parceira escola e universidade na formação inicial de professores. Do conjunto de dois trabalhos revelados nessa busca, foi selecionado, após leitura de título e de resumo, apenas uma dissertação que abarca uma discussão sobre formação inicial, PIBID¹³, professor híbrido e terceiro espaço de formação docente.

¹³ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

Quadro 02:**Dissertação referente ao descritor *Terceiro espaço de formação docente de Zeichner***

TÍTULO (M) Mestrado acadêmico/ (D) Doutorado	AUTOR	UNIVERSIDADE	ANO
Atuação de professores supervisores do PIBID na formação de pedagogos docentes: diferenciais da parceria Universidade - Escola Básica (M)	Talita da Silva Campelo	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	2016

Fonte: Dossiê da Pesquisa (2017).

Pelas justificativas delineadas anteriormente declaro necessário reconhecer e apontar o trabalho de dissertação *Atuação de professores supervisores do PIBID na formação de pedagogos docentes: diferenciais da parceria Universidade – Escola Básica*, de autoria de Talita da Silva Campelo. Primeiramente, é importante pontuar que o local para investigação não se associa diretamente com esta pesquisa uma vez que a autora se propõe a investigar a parceria universidade – escola básica na formação de pedagogos no contexto PIBID-UFRJ¹⁴, sendo esta outra atmosfera formadora. A dissertação mencionada é de suma importância uma vez que problematiza o papel do professor supervisor das escolas parcerias (enquanto co-formador) e se propõe a investigar essa relação entre a atmosfera escolar e universitária.

Destaco a relevância local desse estudo, realizado pela parceria do programa a uma universidade de natureza pública federal no estado do Rio de Janeiro, ao mesmo tempo que ressalto a discussão realizada em um de seus capítulos sobre a parceria entre universidade e escola básica. A autora opera com os conceitos de Zeichner sobre terceiro espaço e professor híbrido e os associa ao contexto do PIBID. Apesar do fato de que esta pesquisa em que me situo não investigue nenhum programa específico, tampouco a formação de vários sujeitos de uma determinada instituição, a inserção profissional simultânea da professora em análise merece destaque, de forma que me interessa investigar o desenvolvimento profissional desta docente nos espaços em que a mesma atua profissionalmente. Destaco também que essa pesquisa é pertencente ao grupo de pesquisa que sou integrante: GEPED. Por esses motivos, creio que a dissertação de Campelo (2016) pode auxiliar na compreensão do que seja a constituição de um profissional docente híbrido viabilizado na parceria escola e universidade.

¹⁴ O intuito deste trabalho não é problematizar tampouco provocar comparações parciais entre PIBID e a prática de ensino de Licenciandos. Entendo que esse programa é referência e deve ter seu lugar assegurado ao lado do estágio, mas não em seu lugar.

1.4.2 ANPEd – GT 8 – Formação de Professores

Cabe destacar outro levantamento realizado, embora de menor abrangência, porém complementar e significativo, visto que a base investigada é considerada representativa da área. Trata-se de levantamento e análise dos trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, com recorte temporal desde 2014, Grupo de Trabalho de Formação de Professores (GT 8). Contudo, neste retalho, exponho apenas um trabalho que parcialmente dialoga com esta pesquisa (NONO e MIZUKAMI, 2014).

O trabalho de Nono e Mizukami (2014) merece atenção por dois motivos em específico: (1) o destaque à discussão sobre inserção profissional docente e iniciação à docência; (2) por abranger a inserção profissional de uma docente de inglês (destaco que entre as quatro professoras que foram investigadas há uma docente formada em Letras). A partir dos dados obtidos foi possível constatar que temas referentes à socialização escolar, influência da formação inicial, desafios e expectativas da docente de LE foram recorrentes. Aponto também que esse trabalho é o único, dentre os demais, que discute, questiona e problematiza a inserção profissional docente, pois propôs detalhar e estudar a inserção profissional de uma licenciada em Letras-Inglês sendo ela uma das quatro professoras investigadas.

Considero que esses trabalhos ofereceram contribuições significativas para este estudo, embora tenha percebido a escassez de análises que sejam específicas e voltadas à formação e inserção profissional de docentes de Inglês na área de Educação. Esse fato pode se justificar pela presença de outra área matriz para pesquisa em formação deste grupo de docentes: Linguística Aplicada. Contudo, mais do que perceber uma lacuna na área de Educação no que se refere aos estudos e pesquisas sobre professores de Inglês, infiro que há uma dissociação e ausência de diálogo entre esses campos de conhecimento. Nessa perspectiva, esta pesquisa tem a intenção de contribuir para o debate a respeito sobre formação e inserção profissional de professores, em específica de Línguas Estrangeiras (doravante LE). Espera-se que as reflexões fomentadas sejam importantes no sentido de abrir caminhos e possibilidades para estudos e trabalhos desenvolvidos a respeito da parceria escola- básica e universidade.

CAPÍTULO II – INSERIR-SE NA PROFISSÃO E FORMAR NOVOS PROFISSIONAIS: CONTORNOS DE HIBRIDAÇÃO

O interesse em investigar a inserção profissional docente de Isadora foi permeado pela ideia de hibridação, segundo propõe Zeichner (2010). É certo que a investigada não se propôs a ser e, provavelmente, não seja uma professora híbrida. Contudo, o meu olhar sobre a sua inserção no ensino superior como professora formadora de futuros professores de Inglês foi inspirado nessa perspectiva, posto que a sua condição de estar no espaço da escola, *lócus* de atuação, e no da universidade, *lócus* de formação, pode ser propício ao delineamento de um terceiro espaço – o da parceria na formação docente.

2.1 A perspectiva da hibridação na formação docente

Embora o debate aqui esteja localizado com maior precisão no campo da educação, sobre os vieses da formação de professores, necessitei enquanto estratégia de contextualização referenciar brevemente a forma pela qual o conceito de hibridação foi originado e, posteriormente, importado para os estudos em educação na perspectiva de um professor formador híbrido (ZEICHNER, 2010). Enfatiza-se, aqui, a característica híbrida e mestiça encontrada em pesquisas na área de educação, que importam, (re)significam, forjam conceitos de outros campos de conhecimento (CHARLOT, 2006), uma vez que *hibridação* é um conceito originado de estudos sociológicos e antropológicos que ancoram as mesclas interculturais e formas modernas de fusão religiosas e culturais entre diversos povos.

O conceito de hibridação começou a ser usado com mais frequência no campo sociológico, a partir dos anos 1990. Nas Ciências Sociais, foi evidenciado por Canclini (2008) na obra *Culturas Híbridas* e utilizado para abordar processos referentes à relação entre modernização e modernidade, bem como tradição e modernidade, na América Latina. O autor menciona termos como sincretismo, mestiçagem, por exemplo, empregados para designar processos de *hibridação*. Este último, na realidade, é preferido uma vez que abrange diversas mesclas interculturais – não apenas raciais –, ampliando-o a um escopo investigativo que compreendesse as formas modernas de hibridação e modernização nos países da América Latina, levando em conta a complexidade cultural, a multiplicidade de lógicas de desenvolvimento em um continente tão heterogêneo, com olhar específico sobre tradição, modernismo cultural e modernização sócio-econômica no âmbito latino-americano.

Em paralelo, o conceito de *terceiro espaço* (BHABHA, 1990; SOJA, 1995) foi utilizado em vários campos de pesquisa, significando um terreno híbrido em que diferentes perspectivas culturais podem ser conflitadas, a diferença entre as mesmas negociada, recombinada e desdobrada. Isso pode ser um espaço teórico liminar ou constituir um espaço temporal com implicações espaciais (SOJA, 1995).

Para Bhabha (1990), a importância da hibridação não é ser capaz de traçar dois momentos originais a partir do qual um terceiro surja, tampouco considera a hibridação um terceiro espaço de interseção que permite outros posicionamentos surgirem. Na realidade, este terceiro espaço apresenta as histórias que o constituem e possibilita novas estruturas de autoridade, autonomia, novas iniciativas políticas, que são, em geral, equivocadamente compreendidos enquanto um conhecimento adquirido pela convergência e interseção de dois outros espaços. Pelo contrário, o terceiro espaço surge da instabilidade, onde diferenças culturais se manifestam, se chocam, se conflitam e aquilo que estava à margem, não possuía lugar, passa a designar um novo espaço.

Na formação de professores, o *terceiro espaço* geralmente significou um híbrido espaço que atravessa o espaço acadêmico e escolar, dando origem a novas possibilidades de formação de professores (DARLING-HAMMOND, 2009; ZEICHNER, 2010). Constitui-se no terceiro espaço a composição de uma prática questionadora que ancora ideias e perspectivas alternativas oriundas da prática¹⁵. Ademais, o terceiro espaço se estende para além da reflexão, balizado pelo choque de ideias que leva a novas, (re)significadas e subversivas produtividades (BHABHA, 1994).

O conceito de hibridação¹⁶, igualmente, é introduzido ao campo da educação por intermédio de Zeichner (2010) que opera teoricamente com este conceito referente à formação de professores. A criação de espaços híbridos na formação de professores reconhece e defende a coexistência entre o conhecimento empírico e acadêmico na esfera de formação docente, de forma que estejam “juntos de modos menos hierárquicos a serviço da aprendizagem docente” representando “uma mudança de paradigma na epistemologia dos programas de formação de professores” (ZEICHNER, 2010, p. 487). O autor defende essa mudança “rumo a modos mais democráticos e inclusivos de trabalhar com escolas e

¹⁵Aproximo-me aqui do conceito de *práxis* pela indissociabilidade entre teoria e prática (CRUZ e ANDRÉ, 2014; CRUZ e CAMPELO, 2016; CRUZ, 2017; PIMENTA E LIMA, 2011, 2017).

¹⁶Isto porque os elementos ressaltados por Bhabha ao discutir sua noção de hibridismo podem esclarecer questões particulares da condição universidade-escola na formação de professores com que outras teorias parecem não ter se preocupado. Estarei, então, embasando esta discussão neste momento especialmente nos conceitos trazidos em *O Local da Cultura* (1994) e na entrevista *Third Space* (1990), dada por Bhabha ao entrevistador Rutherford.

comunidades” como necessária “para as faculdades e as universidades, a fim de que elas possam cumprir sua missão na formação de professores” (ZEICHNER, 2010, p. 90). Os terceiros espaços, então, envolvem

(...) uma rejeição das binaridades tais como entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico, entre a teoria e a prática, assim como envolve a integração, de novas maneiras, do que comumente é visto como discursos concorrentes – em que uma perspectiva do isso ou aquilo é transformada num ponto de vista do tanto isso, quanto aquilo (ZEICHNER, 2010, p. 486).

Ao falar da formação de professores, integralmente, Zeichner (2010) categoriza espaços/programas possíveis que procuram concatenar e tornar gradativamente imbricadas as associações entre conhecimento acadêmico e conhecimento da prática profissional. Na justificativa de Zeichner (2010), independentemente das conjunturas e agentes localizados nesses contextos, há um fator específico que ambos compartilham depreendendo certa peculiaridade destes terceiros espaços para formação de professores: o esforço decisório em gerar acompanhamento, mentoria, reflexão crítica e problematizações da aprendizagem de professores (atuantes ou em formação inicial) em *espaços-tempos* híbridos que reúnam o conhecimento prático ao acadêmico de modos menos hierárquicos.

Ressalto que estes terceiros espaços não estão livres de conflitos, mas, diferentemente do que acontece na situação opositiva da binaridade, as tensões configuram um espaço profícuo para negociações, onde significados são co-construídos pela reflexão, questionamento, problematização acerca dos espaços escolares e de como professores lecionam de forma que o diálogo esteja em consonância/alinhado aos cursos de formação de professores, e seja intermediado pelo contato entre: professores em formação inicial, professores especialistas (possíveis formadores-híbridos pertencentes à escola) e professores universitários.

Zeichner et al. (2015) destacam que a preparação de professores para uma sociedade democrática deve basear-se em uma epistemologia que, em si mesma, é democrática e inclui respeito e interação entre três aspectos sobressalentes: o conhecimento profissional, acadêmico e comunitário. Essa visão reflete o conceito de "nivelamento" que pode ocorrer em "terceiros espaços" ou contextos em que os indivíduos se rendem ao status externo e se organizam para uma interação mais democrática. O autor defende a criação de espaços híbridos onde os conhecimentos acadêmico, profissional e comunitário aglomeram-se em novas formas de apoiar o desenvolvimento de soluções inovadoras e híbridas para a formação de professores.

Zeichner et al. (2015), no intuito de teorizar as possíveis colaborações e "espaços" entre universidades, escola e comunidades de aprendizagem docente, utilizam algumas das ferramentas conceituais oferecidas pela teoria da atividade histórico-cultural (CHAT¹⁷). Para o autor esta fonte fornece um quadro para programas de formação de professores à medida que repensam suas relações, bem como reflete os papéis que as escolas e as comunidades deveriam ter na formação de licenciandos. O CHAT, pela descrição do autor, fornece uma maneira de pensar em reunir as fontes de conhecimento que são essenciais para aprender a ensinar, paulatinamente centrados nas escolas, universidades, e comunidades de aprendizagem docente.

Para contextualizar o que necessariamente os autores procuravam afirmar ao referenciar a existência de *comunidades de aprendizagem docente*, trago à baila o estudo das autoras norte-americanas Cochran-Smith e Lytle (1999) que defendem a criação de um trabalho em rede, através de comunidades de investigação ou outros meios coletivos escolares em que professores e outros agentes somem esforços como meio para construção de conhecimento para aprendizagem docente. As autoras discorrem sobre a natureza do conhecimento docente enfatizando a convergência de saberes, de forma que haja o reconhecimento e legitimação do conhecimento local em contextos globais (FIORENTINI e CRECCI, 2016). Afinal, o conhecimento local gerado por docentes pode ser resposta a questões macro que afetam outros docentes desde que este conhecimento seja coletivizado, desprivatizado e discutido entre pares, em rede.

Do ponto de vista do CHAT elencado por Zeichner et al. (2015), o aprendizado do licenciando ocorre em um fluído mosaico, cujos sistemas de atividades são interligados. No caso do professor em formação inicial, o mesmo passa a participar de sistemas de atividades na universidade, na escola, e possivelmente dentro de uma comunidade de aprendizagem docente em que a escola está situada. Os estudiosos não ignoram o fato de que cada um destes sistemas tem diferentes restrições e recursos para apoiar a aprendizagem de licenciandos. No entanto, denunciam que muitas vezes esses sistemas dialogam pouco, deixando o licenciando como único mediador de múltiplas fontes de conhecimento.

Semelhantemente, a democracia deliberativa arquitetada pelo autor explica estes variados sistemas que são regidos por diferentes regras, responsáveis por diferentes comunidades e operam sob diferentes distribuições e meios de trabalho. Na sua abordagem à democratização, Zeichner et al.(2015) baseiam-se na crença de que a democracia deliberativa,

¹⁷ Do Inglês: Cultural historical activity theory (CHAT).

com seu princípio básico de reciprocidade, explora o conflito epistemológico entre os diversos espaços pela promoção de um trabalho democrático e colaborativo entre universidade, escola e comunidade. O autor reconhece que os conhecimentos e a experiência necessária para os licenciandos estão acessíveis em escolas e universidades, e dentro de comunidades, e que a problemática se constrói na interligação e mediação destes conhecimentos provenientes dos variados sistemas.

Dito isto, elencam os conceitos de *conhecimento horizontal*, *trabalho entrelaçado*, *zonas de fronteira e terceiros espaços*¹⁸. Por uma questão de consistência teórica, o autor refere-se a cada ferramenta conceitual separadamente; no entanto, argumenta que essas ferramentas conceituais estão vinculadas como abordagem para democratizar a formação de professores.

O *conhecimento horizontal* tem como base o trabalho colaborativo que objetiva articular novas práticas e ferramentas de forma que os agentes envolvidos tenham que atravessar os limites de suas organizações próprias e aprendam a trabalhar com outros criando estratégias e procurando por soluções para seus problemas comuns. Através deste processo, a experiência horizontal emergiu pelo trabalho de profissionais de diferentes domínios que desenvolveram suas práticas no trabalho em rede. A experiência horizontal, em contraste com as noções verticais de aprendizagem e experiência, reconhece o conhecimento e a compreensão singular que cada profissional tem e traz para a atividade coletiva bem como valida este conhecimento (ZEICHNER et al., 2015). Para os pesquisadores o

(...) profissional desenvolve uma gama de conhecimentos em todo o trabalho e espaços organizacionais que está inserido, mas ao trabalhar de forma colaborativa, sua especialização serve como recurso para resolução conjunta de problemas e atividades[...] procurando encontrar soluções inovadoras para os dilemas convincentes que caracterizam sua rotina de trabalho. Desta forma, a experiência horizontal assemelha-se aos mesmos preceitos de uma democracia deliberativa. Ao criar essas ferramentas, práticas e soluções inovadoras não só aborda a atividade conjunta, mas também se expande a aprendizagem dos indivíduos à medida que se apropriam de novas ferramentas de trabalho e comunicação que não poderiam ter sido criados unicamente pelo acesso aos seus sistemas de origem (ZEICHNER, 2015, p.125, tradução nossa).¹⁹

¹⁸ Do Inglês: *Horizontal Expertise, Knotworking, Boundary Zones e Third-spaces*, respectivamente.

¹⁹Each professional develops a range of expertise across work and organizational spaces but working collaboratively, these forms of expertise serve as resources in joint problem-solving activity and help individuals and groups find innovative solutions to the compelling dilemmas that characterize their everyday work life. In this way, horizontal expertise relies of the same give-and-take as of deliberative democracy. Creating these innovative tools, practices, and solutions not only addresses the joint-activity and dilemma but also expands individuals' learning as they appropriate new tools and work languages that they could not have created on their own with access only to their particular languages, rules, and systems.

O *trabalho entrelaçado* carregado linguisticamente pela junção das palavras knot (do inglês nó), e working (trabalho), delinea-se, intencionalmente, em um movimento metafórico que se assemelha a um emaranhado, cujas partes são amarradas, reintegradas e desvinculadas continuamente. Na concepção desenhada por Zeichner et al. (2015), é um conceito que trata de oferecer meios para entender o trabalho de licenciandos que ocorre pela colaboração de diferentes eixos (universidade, escola e comunidade). Os distintos interesses, valores e práticas que existem nestes sistemas são mediados e entrelaçados, tornando-se amalgamados. Enfatiza-se, aqui, que não há um lugar único para este processo, tal como no nó, sua composição e localização muda de acordo com o material, meio e com a força daquele que o faz.

As *zonas de fronteira* são na concepção de Max (2010, apud ZEICHNER et al., 2015) o espaço onde elementos de dois sistemas de atividades entram em contato, fazendo com que os participantes destes não apenas visitem um espaço, mas estejam em um espaço flutuante e flexível em que o trabalho contínuo e conjunto dos mesmos pode ocorrer. Zeichner (2015) considera que o agrupamento de conhecimentos nestes nós, ou configurações de fronteiras entre organizações, pode fomentar a formação de professores em espaços híbridos ou “inter-espaços” (HARLEY, 2007 apud ZEICHNER et al., 2015) entre escolas, universidades e comunidades de forma a potencializar a aprendizagem dos professores.

Ao falar de *terceiros-espaços* na formação de professores, Zeichner et al. (2015) dizem que é um trabalho que supera a concepção tradicional de um curso de formação de professores, pois está muito além do diálogo ou da parceria entre o campus universitário e a escola. A presença de diferentes agentes de diversos espaços no mesmo espaço físico para planejar, entregar e renovar programas de formação docente não necessariamente garantiria a mudança e (des)construção de relações hierárquicas neste processo. O autor ainda indica casos em que este desnivelamento é mantido mesmo em situações que foram caracterizadas como verdadeiramente colaborativas (ZEICHNER, 1995, apud ZEICHNER et al., 2015), assim como também delata a visão romântica criada por uma deliberação democrática ao acreditar que as relações de poder podem ser totalmente dissolvidas, (re)significadas. Deixa claro que negociações precisarão ocorrer em espaços híbridos de formação rotineiramente. Ademais, enfatiza que o terceiro espaço é uma construção contínua, uma perspectiva utópica que talvez não seja alcançável em sua plenitude.

No intuito de clarificar a possível tessitura de um trabalho formativo em uma perspectiva híbrida, Zeichner (2010) descreve diferentes cruzamentos que ocorreram em

algumas faculdades e programas de formação de professores universitários nos últimos anos em um esforço para reunir o conhecimento acadêmico e profissional na perspectiva de uma formação docente em um terceiro-espço. Os referidos contextos procuravam:

- 1) trazer professores do ensino primário e seus conhecimentos em cursos e experiências de campo;
- 2) incorporar representações de professores da educação básica e suas práticas em cursos na universidade;
- 3) incorporar conhecimento de comunidades docentes no seio da formação de formação inicial de professores²⁰.

No primeiro caso, o autor relata o trabalho desenvolvido em universidades ao contratarem professores educadores P-12 (na tradução aproximo-os da concepção que temos na educação brasileira de professores da educação básica) para ensinar ou coordenar programas de formação de professores. Dentre as atribuições básicas desses profissionais, estavam incluídas a supervisão de estudantes/licenciandos e (re)avaliação contínua do programa. O exemplo mais relevante lançado pelo autor está na Universidade de Wisconsin-Milwaukee em um programa que Zeichner (2010) chama de residência-bienal (no período de dois anos) que buscava estabelecer

(...) uma ligação mais forte entre a preparação acadêmica do professor e o saber proveniente da experiência dos professores das escolas. Professores com evidência de alto nível de competência em sala de aula passam dois anos trabalhando todos os aspectos da formação inicial de professores, incluindo a seleção de estudantes, a formação geral em educação e específica nas áreas, a sequência da educação profissional, a avaliação de programas em andamento e os esforços de renovação, até o acompanhamento de egressos em seus primeiros anos de profissão docente. Durante sua residência bienal, esses professores participam de seminários, que pretendem desenvolver as habilidades de liderança do professor, sendo que, depois de sua residência, eles voltam às escolas públicas de Milwaukee (ZEICHNER, 2010, p. 488).

O segundo caso carrega o termo *representações* (neste caso dos docentes), utilizado no sentido que entendo que se aproxima do que é defendido por Moscovici (1978), a respeito da concepção de ‘criaturas do pensamento’, e fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar e que se constituem em um tipo de realidade, sustentada pela influência social da comunicação e dos repertórios em que indivíduos estão inseridos. As práticas docentes ou traços das mesmas são, neste caso,

²⁰Tradução do inglês: (1) Bringing P-12 Teachers and their Knowledge into Campus Courses and Field Experiences/ (2) Incorporating Representations of Teachers’ Practices in Campus Courses/ (3) Incorporating Knowledge From Communities into Pre-service Teacher Education

incorporados no contexto universitário para possíveis problematizações e reflexões. Um modelo desta tática

(...) tem sido incorporar a escrita e a pesquisa de professores da Educação Básica²¹ (por exemplo, GALLAS, 2004; GOLDSTONE, 2003; HANSON, 2008) ao currículo da universidade para que os estudantes possam examinar tanto o conhecimento acadêmico como o gerado pelos profissionais no que se refere aos aspectos específicos de ensino. Além de fornecer aos professores em formação insights para a compreensão das complexidades de determinadas práticas docentes, essa estratégia também oferece aos principiantes exemplos de professores capazes de aprender na e com a prática ao longo do tempo (ZEICHNER, 2010, p.489).

Zeichner (2010) também descreve o trabalho desenvolvido com o suporte da *Carnegie Foundation*, que usou os sites dos professores da educação primária (ou básica) nos cursos acadêmicos e, “desse modo, criaram, com seus estudantes em formação inicial, seus próprios websites multimídia sobre o uso dos sites dos professores da educação básica (p. 489)”. Relata o caso da professora Pam, uma formadora de professores de Stanford, que criou um site em que ela tanto

(...) documentou como incorporou o website de uma experiente professora de língua inglesa de uma Escola de Ensino Médio de Los Angeles (Yvonne Divans Hutchinson) em seu curso de metodologia da língua inglesa, na Universidade de Stanford. Um aspecto desse trabalho centrou-se na tarefa de envolver os estudantes em discussões sobre literatura baseadas em textos (ZEICHNER, 2010, p.489).

Nesta categoria, o autor apresenta duas subdivisões referentes à: (i) instrução mediada e experiências de campo e (ii) professores formadores-híbridos²². Para o primeiro caso, Zeichner fala que as disciplinas pedagógicas são arquitetadas e lecionadas no interior das escolas do ensino fundamental e médio. Contudo, deixa claro que

(...) lecionar uma disciplina dentro da escola não quer dizer necessariamente que essa venha a ser diferente de qualquer outra desenvolvida na universidade. Alguns formadores de professores, no entanto, aproveitam o espaço da escola e estrategicamente conectam suas disciplinas de metodologia, que lecionam no contexto da escola, com as práticas e o conhecimento especializado dos professores nessas escolas (ZEICHNER, 2010, p. 490).

O autor aqui denuncia, portanto, a inadequação do espaço universitário na formação docente tal como ele tem se encontrado, estruturado. Duarte (2010) afirma que nada serve a tese de que a formação de professores deva ter como instância única a universidade, se não for feita análise crítica da desvalorização do conhecimento escolar, científico, teórico, contido

²¹ Do Inglês: P-12 teachers.

²²Do inglês: *Mediated Instruction and Field Experiences, Hybrid Teacher Educators*, respectivamente.

e produzido pela/na escola. Por outro lado, em conformidade com Zeichner (2010), menos ainda serviria se houver a constituição de programas de formação se o propósito desta for maciçamente reduzido ao trabalho reflexivo sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, subjetivo (SCHÖN, 1983). Para isso, Duarte (2010) alerta para o perigo que há no *recuo da teoria*, que se alinha a uma epistemologia da prática, a formação de um professor reflexivo que se distânciava do conhecimento formal, acadêmico. Contrapondo-se a isto, Zeichner (2010) faz referência ao terceiro espaço no intento de provocar

(...) um esforço determinado para conectar estrategicamente conhecimento acadêmico e conhecimento da prática profissional em vista de um melhor acompanhamento da aprendizagem dos professores em formação acerca de como levar a termo práticas de ensino específicas defendidas nos cursos de formação docente/ com viés pedagógico (ZEICHNER, 2010, p.491).

Exemplifica isto ilustrando o trabalho desenvolvido na University of Washington-Seattle em que

(...) os professores de metodologia dos programas de formação de professores para educação básica oferecem uma parcela de suas disciplinas em instituições de Educação Básica parceiras. Motivados pelos resultados obtidos em suas próprias pesquisas, que mostram que seus estudantes não estão se apropriando das ideias e práticas veiculadas nos espaços acadêmicos, o corpo docente das disciplinas de metodologia comprometeu-se a mediar as lacunas entre os cursos acadêmicos e a experiências desses alunos na escola (ZEICHNER, 2010, p. 490).

Na perspectiva do formador-híbrido, Zeichner (2010) menciona que algumas instituições de formação de professores estabeleceram, em seu corpo docente, “[...] posições técnicas, em que o trabalho dos formadores de professores acontece tanto nas escolas de ensino fundamental e de ensino médio, quanto nas faculdades e nas universidades” (p. 491). Narra sua carreira de formador universitário de professores numa posição limítrofe em meados dos anos de 1970 como líder de equipe no projeto *National Teacher Corps*, em Syracuse, estado de New York. Sua função

(...) como líder de equipe, era supervisionar o trabalho de uma turma de estagiários vinculados a um programa de formação docente de curta duração (dois anos) numa escola pública de ensino fundamental. Como líder de equipe, eu precisava estar intimamente familiarizado com o que era estudado no curso e com o trabalho comunitário dos estagiários, já que supervisionava suas experiências de campo num período de dois anos e tinha que funcionar como membro do corpo docente tanto da escola na qual eu lecionava, como também da universidade (ZEICHNER, 2010, p. 491).

Por último, referencia o caso de formadores de professores que têm defendido a transposição da formação inicial de professores da universidade e escolas para comunidades específicas e mais abrangentes em que as escolas estão situadas. Para ele, contudo, mesmo que certas

(...) experiências de campo comunitárias em formação docente tenham se centrado na aprendizagem do trabalho e na tutoria dos alunos, e não na aproximação desses com os adultos numa comunidade mais abrangente, outras linhas de trabalho na formação de professores em comunidades têm focado estrategicamente na utilização do saber que existe, nestes locais, para educar os aspirantes a professores sobre como serem bem sucedidos nas suas respectivas comunidades (ZEICHNER, 2010, p. 491).

Termina exemplificando o trabalho de mais de uma década de Barbara Seidel e Gloria Friend (ZEICHNER, 2010) em Columbus, Ohio, enquanto referência para essa abordagem de aprendizagem à docência no seio das comunidades. Neste, os professores em formação inicial ou licenciandos formam pares de igual status em um programa da Igreja Batista Afro-Americana no intuito de fornecer um trabalho de desenvolvimento das competências culturais dos professores em formação.

Findadas as discussões empíricas de Zeichner (2010), apresento a seguir um quadro cujas categorias são pautadas nos programas referenciados na finalidade de providenciar eixos específicos que nos auxiliem na compreensão do que Zeichner (2010) chama de terceiros espaços de formação docente tal qual especificidade do trabalho do professor-formador híbrido.

Quadro 03

Programas de formação na perspectiva do Terceiro Espaço

Terceiros Espaços	Local	Agentes envolvidos	Propósitos
Reunindo professores da Educação Básica e seu conhecimento nas disciplinas acadêmicas e nas experiências de campo	Universidade e Escola Básica	Professores da educação básica contratados temporariamente, licenciandos, professores recém-egressos	Residência bial: Acompanhamento da iniciação à docência (formação inicial e egressos)
Incorporando conhecimento das comunidades à formação inicial de professores	Website	Professores da educação básica, professores formadores, licenciandos	Incorporar a escrita e a pesquisa de professores da Educação Básica ao currículo da universidade para que os estudantes possam examinar tanto o conhecimento acadêmico como o que é gerado pelos profissionais no que se refere aos aspectos específicos de ensino.
Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades	Grupos de análises técnicas em comunidades	Professor de metodologia (pós graduando); professores especialistas; alunos em formação inicial docente	Conectar os conceitos e as práticas ensinadas na disciplina de formação de professores com o conhecimento especializado que existe na escola.

Fonte: Intermediado pela leitura de Zeichner (2010).

Ainda que o construto teórico acerca de formadores híbridos tenha uma dimensão local e idiossincrática na percepção de Zeichner (2010), considero válido apontar as possíveis delineações que o autor faz sobre os diferentes perfis de formadores híbridos enquanto meio para constatar se alguma dessas especificidades está presente na *práxis* de Isadora.

Primeiramente, o autor menciona o caso de docentes supervisores que trabalham na parceria entre escolas locais e universidade. O objetivo desse trabalho está em fomentar o desenvolvimento profissional de professores de determinadas escolas (seja no ensino primário, seja no ensino secundário), como também viabilizar o trabalho dos mesmos enquanto orientadores de licenciandos. Neste caso, as observações de prática em ambas as veiculações são feitas em conjunto com o mentor da escola (o docente supervisor). A responsabilidade tanto formal quanto burocrática pelo desenvolvimento do aspirante a professor permanece com a universidade (sua instituição de origem), contudo, é na escola que há um trabalho deliberativo, particularmente paralelo, de personalizar o plano de

formação do licenciando em diálogo com o contexto escolar. Para isso, é necessário que o professor orientador compreenda a especificidade de seu trabalho enquanto orientador de futuros professores, cujas atribuições centram-se na construção de novos saberes pela troca e problematizações de experiências, relatos entre os referidos agentes.

Os formadores-híbridos têm oportunidades de frequentar ou pelo menos dialogar com a universidade, compondo redes de contato em que mentores e tutores universitários (docentes de prática de ensino) podem intercambiar ideias. Mentores são muitas vezes envolvidos na entrevista e seleção de possíveis candidatos para residência docente (a depender do programa de formação), e alguns compartilham sua experiência em sessões na universidade. Os tutores da universidade, por outro lado, fornecem orientação e planos de formação para professores aspirantes. As tarefas de observação ou pesquisa baseadas no contexto escolar são discutidas no espaço universitário assim como os aspectos formais (conhecimento científico) oriundos da universidade são discutidos em reuniões de mentores e licenciandos na escola. Grosso modo, espera-se que este trabalho aja estrategicamente na (re)elaboração dos saberes escolares, pelo contato de licenciandos com professores de escola básica que dominam e operam rotineiramente com estes saberes, possibilitando maior eficácia e menores tensões na inserção destes aspirantes a professores no futuro ingresso ao magistério. De forma geral, percebe-se que ao falar sobre a especificidade do trabalho do formador híbrido, Zeichner (2010) procura unir, não separar, o conhecimento local escolar e os contextos e conhecimentos acadêmicos. Para isso, defende a intrínseca relação entre conhecimentos acadêmicos e conhecimentos da prática.

A título de exemplo, Nóvoa (2017) considera que seja necessário criar uma nova instituição que juntasse os centros universitários de formação, os grupos de pesquisa e as escolas da rede em uma casa comum da formação e profissão docente. Para o autor, esta instituição precisa surgir como uma unidade e organização própria. Nesta instituição, os formadores universitários devem fazer pesquisa e dar aulas nas escolas da rede; os pesquisadores devem participar na formação e intervir pedagogicamente nas escolas; os professores da rede devem participar na pesquisa e na formação dos seus futuros colegas.

Nóvoa (2017) dialoga com os estudos de Zeichner (2010; 2015) que procura incentivar uma formação de licenciandos engajados reflexivamente no contexto escolar em que estão inseridos. As percepções dos referidos autores questionam uma concepção de formação, com a qual também não concordo, em que o estágio curricular é compreendido como parte estritamente prática de formação de professores. Entender o estágio como a parte

prática dos cursos de licenciatura pressupõe diferentes concepções acerca do que seja essa prática, sendo mais comum a perspectiva que favorece a visão técnica, praticista, abreviada ao contexto escolar ou na “glorificação da prática” (NÓVOA, 2017; ZEICHNER et al., 2015). Para Zeichner (2015), esta perspectiva favorece uma bipolar composição de escolha entre teoria e prática em um programa de formação de professores e, às vezes, fortalece o apagamento ou a minimização do escopo teórico na preparação do futuro professor.

A respeito disso, vejo como importante a experiência da professora Isadora, sobre a qual este estudo se debruça, pois a mesma pode ter capacidade e elementos que cooperam e a aproximam profissionalmente da concepção de uma formadora híbrida (ZEICHNER, 2010). Identifiquei isto pela tessitura de diferentes trabalhos docentes garantidos pela agência da mesma profissional, cuja função na universidade de formar professores pôde possibilitar a (re)significação de sua inserção à docência tal qual favorecer aproximações entre universidade e escola pela via do trabalho docente, da experiência de quem vive o ensino na escola. Com isso, a contratação desta professora enquanto substituta pela oportunidade de retorno ao espaço da universidade, na condição de formadora, favorece um novo olhar sobre a própria prática, sobre a escola, bem como auxilia na formação de seus licenciandos.

Dada a hibridação deste processo de inserção profissional simultânea de Isadora e a sua potencial tendência de transpor barreiras disciplinares e institucionais através da contraposição e articulação de conhecimentos de diferentes campos epistemológicos (ZEICHNER, 2010; ZEICHNER et al., 2015), uma inteiração efetiva nos múltiplos estágios profissionais desta professora demanda o reconhecimento do caráter imbricado destas práticas e dos (inter)contextos que a constituem.

Entretanto, não estive no âmbito desta pesquisa diretamente abordando um caso de terceiro espaço para formação, uma vez que a permanência na educação básica não foi condição específica para o ingresso dessa professora enquanto substituta no ensino superior, tampouco se institucionalizou qualquer parceria entre a escola de atuação desta professora e a disciplina de Prática de Ensino intencionalmente.

Todavia, compreendo que esta professora tem no hibridismo de sua inserção à docência simultânea um processo identitário legítimo, que torna possível a resistência e a construção de novos caminhos de identificação como professora híbrida (formadora) de língua inglesa. O estar, ao mesmo tempo, no lugar de professora de LE e professora formadora de professores desta mesma disciplina coloca sua *práxis* docente em um espaço

de fronteira, em que ela precisa negociar, articular o que há de antagônico e contraditório entre as identificações disponíveis a ela. Este professor de fronteira é também um híbrido, pois ambas profissionais encontram-se num mesmo corpo, transformando a polaridade em elemento produtivo (JORDÃO et al, 2013).

2.2 A perspectiva da hibridação no caso de Isadora

Ao discorrer sobre aspectos relacionados à formação inicial docente, em especial o estágio supervisionado (PIMENTA e LIMA, 2017; ZEICHNER, 2010; ZEICHNER et al., 2015) e à inserção profissional docente (MARCELO GARCIA, 1999, 2009, 2010; MIZUKAMI, 2008), os autores supracitados alertam para a necessidade de programas que acolham professores iniciantes ou aspirantes em conformidade a um acompanhamento intencional e sistemático dos mesmos pelo contato com professores especialistas, proporcionado pela atividade de mentoria (ou co-formação) no interior da escola coordenada pelos próprios docentes, auxiliando na constituição de espaços (terceiro espaço) para debate sobre a realidade e as dificuldades da prática educativa em uma perspectiva formadora.

Para além da formação inicial, destaco que ao finalizar o estágio e a graduação, o que se espera é a inserção profissional. Em especial, os programas de mentoria para professores iniciantes procuram, além de minimizar o choque com a realidade (MARCELO GARCIA, 1999), promover a socialização dos recém-professores com a cultura escolar²³ e o auxílio no desenvolvimento profissional docente de forma menos conflitante e tensionada.

Circunstancialmente, a presença da professora Isadora enquanto substituta no seio da formação de professores de uma universidade federal permite verificar um tipo possível de relação universidade e escola básica emoldurada pela sua experiência não por programas de formação, iniciação à docência. Esse aspecto peculiar tem grande potencial para superar a desconexão entre a academia e a realidade escolar, uma vez que a atuação/vivência dessa professora na escola pode suscitar reflexões para a prática de ensino, componente curricular sob sua responsabilidade, que, por sua vez, serviria como um lugar para a problematização do espaço e das práticas escolares, arquitetando uma mudança de paradigma no pensamento sobre o papel da experiência de campo na formação de professores (COCHRAN-SMITH e

²³ Alinho-me aqui ao conceito de cultura escolar em uma perspectiva interacionista tal qual defendido por Barroso (1995). Neste caso, o foco recaiu sobre a cultura organizacional da escola, não enquanto uma instituição global, mas idiossincrática, sob a cultura produzida e (re)construída por atores organizacionais pertencentes aos ambientes escolares, nas relações uns com os outros, com o espaço e com os saberes.

LYTLE, 2009).

Este posicionamento legitima o conflito existente na atuação de Isadora que está entre dois (ou mais) posicionamentos diferentes em sua atuação profissional. Há uma especificidade intermediada pela condição peculiar de inserção profissional de Isadora em dois espaços: na docência em si e no ensino da docência, levando-me a interrogar: (i) como se aprende a ser professor enquanto se aprende a ensinar a ser professor? (ii) Como se aprende a ensinar a ser professor enquanto se aprende a ser professor?

O transitar de uma identidade e outra permite o estabelecimento de novas formas de ser e entender a si e os outros (seus alunos da escola, da universidade, o saber e a cultura escolar, por exemplo) (JORDÃO et al. 2013). Ser professora de Prática de Ensino e Didática Específica, enquanto professora substituta na universidade, ao mesmo tempo ser professora iniciante de Inglês da rede estadual do Rio de Janeiro no ensino médio, é, simultaneamente, não privilegiar uma, tampouco outra dimensão de sua prática profissional. Contudo, poder desempenhar todas e/ou não permitir diálogo entre as mesmas. É estar num lugar outro que não o de oposição, um lugar de fronteira, de fusão, um terceiro espaço (BHABAH, 1998 apud JORDÃO et al., 2013). Este lugar de fronteira pode permitir que essa professora (da escola básica, da universidade) transforme-se, enquanto mesmo indivíduo, em agente apaziguador de polaridade, divergências (JORDÃO et al., 2013).

Isadora, neste caso, não é meramente a professora de Prática de Ensino de Inglês na universidade, tampouco/simplesmente uma professora iniciante de Inglês de ensino médio de uma escola pública estadual, mas assume uma postura profissional que permite um novo posicionar, em que a ambiguidade e a binaridade concernentes às disputas epistemológicas no campo da formação de professores podem ser negociadas, (re)significadas, (re)contextualizadas pela mesma.

Entendendo e reconhecendo a tipicidade do trabalho de Isadora e a possível conexão entre universidade e escola básica movimentada pelas escolhas da professora, pela maneira como a mesma encara a docência e a formação de outros professores, torna-se necessário recorrer às discussões teóricas de Zeichner (2010; 2015) que referencia diferentes estratégias de formação na perspectiva de um terceiro-espaço e da hibridização. Falar desse caráter híbrido na formação docente não se dá no intuito de generalizar ou engessar os estudos sobre Isadora, mas para, realmente, compreender se sua inserção profissional e atuação enquanto formadora pode se aproximar ou constituir uma nova forma de compreender ou localizar um formador-híbrido na especificidade de sua inserção à docência.

O caminho metodológico percorrido para construção dos dados possibilitou a construção de um conhecimento contextualizado, sistemático e voltado para interpretação, (re)significação. Recorri à análise documental, entrevistas semiestruturadas e observações em campo (escola Estadual e Universidade). A análise se deteve em documentos que balizaram a prática da professora. Assim, houve uma compreensão holística não só como surgem e se desenvolvem esses elementos, mas como se desenvolvem no período em que estas inserções profissionais transcorrem.

Nessa direção, o caso sobre o qual este estudo se estrutura (a inserção profissional docente simultânea na educação básica e no ensino superior) ancorou as necessidades formativas emergentes desse processo de inserção simultânea, suas peculiaridades, aproximações e diferenças, seus saberes e fazeres docentes e as possibilidades para a assunção de um professor formador representativo da ideia de um profissional híbrido conforme defendido por Zeichner (2010).

CAPÍTULO III – CONSTRUINDO A PESQUISA: O CASO DE ISADORA

3.1 Estudo de caso: Considerações

No caso de Isadora, aqui em questão, tal como já esboçado nos capítulos anteriores, a sua inserção profissional na educação básica é percorrida enquanto a mesma também se insere no espaço universitário para formar futuros professores. Nesse sentido, interessou-me analisar que marcas são impressas na aprendizagem da docência desta professora pela relação que têm na interface da formação de professores e sua atuação na educação básica, durante o seu processo de inserção profissional.

Quais necessidades formativas emergem durante o processo de inserção na educação básica e no ensino superior? Que aspectos diferenciam a inserção em cada um dos contextos? Que tipo de saber e de fazer docente se situa na interseção dos dois espaços de atuação – universidade e escola básica? A inserção profissional pode se constituir em um tempo/espaço de atuação docente favorecedor à formação e composição de uma professora formadora híbrida?

Essas são algumas das muitas questões que acompanharam esta pesquisa desde seu início e que neste trabalho já foram expostas anteriormente. Tendo em vista a natureza dessas indagações e a necessidade de análise de uma série de questões que ultrapassam a professora investigada e as próprias inquisições em si, o estudo de caso se mostrou como a opção mais adequada. A trajetória desta professora carrega aspectos idiossincráticos, cujos desdobramentos requerem um estudo que seja delineado na perspectiva de um caso tensionando a coordenação entre contexto investigado, teoria e empirismo.

Recorro à explicação de Stake (1995) que caracteriza o estudo de caso enquanto conhecimento produzido e edificado no decorrer do estudo. Para o autor, não se trata apenas de uma escolha metodológica, mas uma seleção categórica do objeto a ser estudado. Stake (1995) descreve o estudo de caso como: o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, entendendo sua atividade dentro de importantes circunstâncias. No caso aqui descrito, há uma especificidade intermediada pela condição peculiar de inserção profissional de Isadora em dois espaços: na docência em si e no ensino da docência – como se aprende a ser professor enquanto se aprende a ensinar a ser professor? Como se aprende a ensinar a ser professor enquanto se aprende a ser professor?

No tocante à estória de Isadora, o contato direto e prolongado com os eventos e situações investigadas possibilitou a descrição de ações e comportamentos, captura de significados, análise de interações, interpretação de linguagens, o estudo de representações, sem que fossem desvinculados dos contextos e das circunstâncias específicas em que se manifestam (ANDRÉ, 2005). Afirmo isto porque há, conforme relatado, certa especificidade em torno do processo de inserção profissional de Isadora, constitutivo do primeiro ciclo de vida profissional docente (HUBERMAN, 1992; MARCELO GARCIA, 1992, 2009), referente à docência na educação básica, assim como há uma própria do ensino superior. No caso em questão, manifesta-se outra singularidade ressaltante: a de formadora de futuros professores de Inglês.

Para acolher essa demanda, analisei a experiência dessa professora de Inglês no ensino médio e como substituta na universidade com olhar para a possibilidade da composição do seu trabalho enquanto formadora híbrida (ZEICHNER, 2010; 2015). Ressalto a tessitura de diferentes trabalhos docentes, em diferentes espaços, pela agência da mesma profissional, cuja função na universidade (formar professores) pode possibilitar a (re)significação de sua inserção docente, tal qual favorecer possíveis aproximações entre universidade e escola pela via do trabalho docente, do conhecimento de quem realmente vive o ensino na escola. Com isso, a contratação desta professora enquanto substituta pela oportunidade de retorno ao espaço da universidade, na condição de formadora, pode favorecer novo olhar sobre a própria prática de ensino, sobre a escola, bem como auxiliar na formação de seus licenciandos.

Os estudos de caso, conforme explica André (2005), são utilizados em distintas áreas do conhecimento, mas possuem variações em relação aos métodos utilizados e também às finalidades. O estudo de caso, por ser pouco sistematizado e abrangente, determina que as suas características não sejam completamente coincidentes e podem sofrer alguma variação conforme as abordagens, o desenho metodológico e os aspectos a que cada autor atribui mais importância. Existe também a utilização de uma linguagem diferenciada para aspectos semelhantes do estudo de caso. Esta diferença pode resultar da maneira como cada autor o interpreta. Ou seja, como uma estratégia abrangente, segundo Yin (2005), ou como fundamentado apenas em metodologias qualitativas, conforme Stake (1999).

Reconheço aqui que há distinções sobre as definições e atribuições ao estudo de caso nos estudos de Robert Yin e Robert Stake, que são referências neste assunto. Embora se posicionem em diferentes paradigmas, o primeiro, filiado ao construcionismo social, e o segundo, com delineações que o aproximam do pós-positivismo, ambos apresentam

convergências, e ajudam a complementar, bem como balizam meus estudos sobre o caso em questão.

Enquanto argumentação para justificar esta pesquisa como estudo de caso, alinhei-me consideravelmente à fala de Stake (1999); ao passo que, estrategicamente, utilizo os apontamentos de Yin (2010) e André (2008) para organizar e delinear algumas estratégias que compuseram este estudo. Minha preocupação, para fins desta dissertação, esteve em descrever claramente como a análise de dados foi feita mostrando reflexão pessoal do pesquisador, ilustrações do campo para confirmar a reflexão, comparação dos dados com a teoria, coerência e rigor de acordo com o estudo proposto.

Stake (1995) sustenta que “para se cumprir a obrigação do investigador do estudo de caso de contribuir com a experiência do leitor, torna-se necessário considerar as suas noções de conhecimento e realidade” (p.100). Consistente, o autor afirma que o construtivismo e existencialismo (não-determinismo) devem ser as epistemologias a orientar e informar a pesquisa de estudo de caso qualitativo, pois “a maioria dos pesquisadores qualitativos contemporâneos afirmam que o conhecimento é construído ao invés de descoberto” (STAKE, 1995, p. 99). Este paradigma defende que a realidade é plural, sendo, na verdade, um conjunto de realidades, construídas por sujeitos plurais, relativas aos universos desses sujeitos em planos locais e específicos. Assim, a realidade observada (a prática e o trabalho docente) é totalmente construída pela ótica, análise e iteração destes sujeitos (IVENICKI e CANEN, 2016).

Stake (1995) compreende os pesquisadores do estudo de caso qualitativo como intérpretes e coletores de interpretações, o que os obriga a descrever o seu assentimento ou elaboração da realidade “construída” ou, ainda, o conhecimento reunido por eles por meio da investigação realizada. Esta assertiva é endossada pela sua defesa de que “há múltiplas perspectivas ou pontos de vista do caso que precisam ser representados, mas não há nenhuma maneira de estabelecer, além de disputa, a melhor visão” (STAKE, 1995, p. 108).

Embebido pelas contribuições de Stake (1995), percebo que o estudo sobre a inserção profissional de Isadora se aproximou por vezes de um estudo de caso instrumental, cujo interesse no caso deve-se à crença de que ele poderá facilitar a compreensão de algum aspecto amplo, como no caso aqui descrito de uma formadora híbrida – construto teórico elaborado por Zeichner (2010; 2015) na perspectiva do *terceiro espaço* para formação docente – provocando problematizações sobre um assunto ou como meio para contestação de uma generalização amplamente aceita, apresentando, por meio de estudos empíricos, sinalizações

de que o(s) caso(s) (não) se aplica(m) a determinada proposição.

Na perspectiva de Stake (1995), é importante que as questões e problemas de pesquisa sejam o fio condutor da investigação de forma a chamar atenção para a complexidade e a contextualidade do caso. No caso de Isadora, enquanto um estudo de caso instrumental, há uma questão dominante referente à sua inserção simultânea e possível atuação enquanto formadora híbrida.

Ressalto que Stake (1995) não sugere explicitamente um ponto específico para iniciar a coleta e a análise de dados, durante o processo de investigação. Seu conselho sobre questões de pesquisa indica que os pesquisadores do estudo de caso precisam de um conjunto de duas ou três questões afiadas ou ter elaborado questões temáticas (questões de investigação) que “ajudarão a estruturar a observação, as entrevistas e a análise de documentos” (STAKE, 1995, p. 20). A aparente flexibilidade de Stake (1998) se baseia no pressuposto de que “o curso do estudo não pode ser traçado com antecedência” (STAKE, 1998, p. 22).

A transição de uma fase para outra, enquanto esta pesquisa se desenrolou, ocorreu na medida em que áreas hipotéticas foram progressivamente sendo clarificadas e redefinidas tanto pelo interesse do pesquisador quanto pela orientação acadêmica fornecida pela professora orientadora de mestrado. Por este motivo encontro-me alinhado aos apontamentos de Stake (1995; 1998) especialmente pela composição peculiar desta pesquisa.

Embora meu interesse epistemológico já resida na formação de professores desde minha iniciação científica na graduação (desde janeiro de 2014), a forma como alcancei Isadora não esteve inicialmente associada à sua inserção na universidade enquanto professora formadora de aspirantes a professores tampouco ao caráter imbricado de sua inserção à docência em dois espaços específicos quase que simultaneamente. Isadora foi selecionada e recomendada para a pesquisa do GEPED sobre concepções do ensino da didática sob a ótica de egressos da UFRJ, sendo estes sujeitos professores iniciantes, graduados entre 2012 até 2015 e ingressantes em uma rede pública de ensino (seja ela federal, estadual, municipal) no mesmo período. Dentre as diferentes disciplinas associadas às diversas Licenciaturas, interessou-nos por ampliar o escopo sobre o ensino das linguagens com a recomendação de uma docente de português como também de Inglês (Isadora).

Inicialmente, o GEPED optou por uma entrevista semiestruturada, que foi conduzida a partir de um roteiro previamente elaborado, organizado por meio de questões que buscavam saber o que a docente tinha a dizer sobre aspectos relativos à: *formação profissional com ênfase no ensino da didática, experiência profissional, contexto profissional, inserção*

profissional, prática profissional e objeto de ensino (caso de ensino). As entrevistas foram gravadas para que a fala de Isadora fosse transcrita e mais facilmente analisada interpretativamente. Posteriormente a mesma entrevista serviu de apoio e balizou a fase exploratória desta pesquisa.

Após realização da primeira entrevista ao GEPED, na qual fui mediador e entrevistador junto de outro integrante do referido grupo, foi possível levantar possíveis hipóteses que nos fizeram atentar para a hibridação de sua inserção e atuação docente, posto que estes aspectos estavam discursivamente marcados na interação com Isadora por meio de suas respostas e falas na entrevista. Nas réplicas de Isadora, embora em nenhum momento tivéssemos estabelecido qualquer questionamento sobre sua atuação na universidade, a prática de ensino foi mencionada bem como associada ao seu trabalho na educação básica.

Pela tessitura discursiva desta interação, pude levantar questionamentos e pressupostos acerca da inserção profissional de Isadora, uma vez que ambos os processos tanto de sua entrada na educação básica quanto seu ingresso enquanto substituta na universidade pareciam estar imbricados e a linha tênue de diferença, discrepâncias entre o mesmos não eram perceptíveis, fazendo-me questionar se a atuação enquanto formadora de docentes poderia alterar ou modificar sua inserção e interação com a realidade escolar bem como (re)significar a maneira com que ela forma aspirantes a professores.

A partir dessa entrevista, delinee o percurso de pesquisa que percorreria no mestrado, definindo o estudo de caso como metodologia central, mediado por entrevistas e observação.

Ao término da coleta de dados com observação nos campos (escola e universidade), Isadora também concedeu outra entrevista ao GEPED que foi novamente integrada a esta pesquisa que segue uma estruturação similar à primeira, contudo com roteiro mais aberto uma vez que se estabeleceu em um diálogo mais espontâneo com a professora. Na próxima seção procuro detalhar como foi composta a coleta e triangulação de dados em consonância com o estudo de caso aqui delimitado.

3.2 Etapas para triangulação e coleta de dados

O estudo de caso começa em uma perspectiva mais ampla, que vai se delineando mais nitidamente à medida que o estudo é desenvolvido. A pesquisa narrada tem como ponto inicial uma problemática: a inserção profissional simultânea de Isadora associada à composição de uma possível formadora híbrida que pode ser compreendida por uma série de

questões, em pontos críticos ou em hipóteses provisórias (conforme os questionamentos supracitados).

A problemática tem origem na literatura relacionada ao tema e às questões e os pontos críticos iniciais tendem a se modificar, conforme o estudo caminha: alguns se firmam, mostrando-se realmente relevantes para aquela situação, outros foram descartados pela sua pouca pertinência ao caso e aspectos não previstos foram incorporados ao estudo.

A partir do momento em que ficou claro que a observação e o interesse empírico estavam na professora e sua relação com os contextos de atuação com olhar específico para possível hibridação de sua prática pedagógica enquanto formadora de aspirantes à docência, os aspectos que a priori poderiam indicar algum diálogo entre os contextos de atuação de Isadora bem como designar a tipicidade de sua inserção passaram a ter maior relevo nesta pesquisa.

Os métodos de estudo de caso instrumental levaram-me a indicar de que maneira as preocupações de Zeichner (2010) e Huberman (1992) se apresentam no caso estudado. Saliento que as questões centrais (inclusive as questões secundárias que foram refutadas, contrastadas) para este estudo foram concebidas de antemão, pois os instrumentos desenvolvidos para análise e esquemas de codificação são preconcebidos para que eu pudesse analisar possível hibridação.

Com sua própria história, única, o caso de Isadora é uma entidade complexa operando em vários contextos, não perdendo seu caráter singular, mas entrelaçado de aspectos que não são apreendidos com facilidade. A compreensão holística do caso exigiu a análise dessas complexidades sob os vieses da sua inserção profissional docente, a composição de uma possível formadora híbrida de futuros professores de Inglês e a relação que o seu trabalho na universidade pode alterar sua iniciação à docência e vice-versa.

Uma vez identificados os elementos-chave e os contornos aproximados do estudo, pude proceder à coleta sistemática de dados, utilizando fontes variadas, instrumentos – mais ou menos – estruturados, em diferentes momentos e em situações diversificadas.

A entrevista referenciada anteriormente para a pesquisa do GEPED foi utilizada enquanto aporte para uma fase exploratória desta pesquisa, pois foi o momento em que tive de definir as unidades de análise, sob a perspectiva de um caso, levantar questionamentos iniciais e estabelecer contato inicial para entrada em campos. Depois de constatadas e resolvidas estas questões, pude ir delineando e estabelecendo mais precisamente que outros procedimentos seriam utilizados para a coleta de dados. Bassey (2003) considera que há três grandes

métodos de coleta de dados nos estudos de caso: fazer perguntas (e ouvir atentamente), observar eventos (e prestar atenção no que acontece) e ler documentos.

No estudo de caso qualitativo, que objetiva revelar os significados atribuídos pelos participantes ao caso investigado, a entrevista se impõe como uma das vias principais. Como já dito, optei por realizar entrevistas semiestruturadas com a professora Isadora, sendo uma delas utilizada no âmbito da pesquisa do GEPED e reaproveitada para fase exploratória deste estudo. Por outro lado, ao término das observações (agosto de 2017) outra entrevista foi realizada com roteiro construído por meio do diálogo/contato com a professora, de forma a entender questões que foram sobressalentes durante observações. A primeira entrevista serviu como intermédio para a fase exploratória deste estudo; a segunda, no momento final da pesquisa, realizada pelo diálogo com o grupo de pesquisa de que faço parte. No caso desta, diferentemente da inicial, cujo foco foi conhecer as singularidades metodológicas e pedagógicas da prática docente de Isadora e sua relação com o ensino de Didática, o segundo diálogo buscou perceber aspectos mais específicos de sua inserção profissional, clarificar detalhes que foram amplamente debatidos no grupo sobre os quadros de análises utilizados na observação em campo, uma vez que neste momento defrontávamos um contínuo processo intersubjetivo, por meio de (re)construções de conceitos e percepções de um debate que fora realizado no decorrer do contato com a professora, na observação em campo, na prática de pesquisa de mestrado em diálogo com a orientadora e colegas de pós-graduação.

Neste contexto, após um ano praticamente de contato com Isadora, havia realizado o crivo daquilo que considerava necessário compreender, questionar ou esclarecer. É importante sublinhar que os dados foram co-construídos, analisados e (re)pensados coletiva e criticamente tanto pelas falas de Isadora quanto pelos pesquisadores do GEPED que interagem e faziam questionamentos a partir do discurso da investigada e principalmente pelo olhar do pesquisador que precisou além dos interesses específicos da pesquisa do referido grupo dialogar e atentar-se para aspectos que estivessem associados à hibridação da prática docente de Isadora e que estivesse presentes, narrados nas entrevistas.

Diferentemente da análise pontual das entrevistas, outro procedimento metodológico, que se estendeu durante todo o tempo em que a pesquisa esteve em vigor, independentemente de sua fase, deu-se por meio de interações entre pesquisador e professora pelo aplicativo de comunicação multimodal, o *WhatsApp*. Por intercessão deste recurso tecnológico, tive a

oportunidade de interagir oralmente²⁴ através do recurso de gravação de áudio do aplicativo bem como pude obter registros escritos de diálogos estabelecidos com a professora Isadora. A utilização de determinada ferramenta em um estudo de caso facilita a comunicação com sujeitos que se sentem mais constrangidos a usarem a língua em contextos face a face, de forma que os mesmos possam sentir-se mais confiantes e se arrisquem mais nas interações proporcionadas por tecnologias digitais (YANGUAS e FLORES, 2014). Nessa esteira, destaco aqui que as conversas no aplicativo foram utilizadas para endossar e balizar meus relatos de campo e registros sobre o trabalho da professora.

Paralelamente, em momentos distintos também dialoguei presencialmente com Isadora, no intuito de esclarecer questões, ampliar o escopo de análise. Esses momentos para diálogo ocorriam, geralmente, nos intervalos das aulas da escola, no contato com a professora em congressos em que participávamos juntos, nas oportunidades em que a professora me oferecia carona ao deixarmos o campus universitário do Fundão, em viagens de carro pelo aplicativo UBER. Esse contato prolongado permitiu diluir meu diálogo e diminuí a tensão pela necessidade de diferentes entrevistas em momentos distintos. Igualmente, essas conversas espontâneas serviram para que pudesse ampliar meu escopo de análise e providenciaram elementos para melhor relatar/narrar o processo de pesquisa.

No decorrer da pesquisa, foram realizadas observações nas aulas de Isadora tanto na esfera universitária quanto no ensino médio. As observações, segundo Stake (1995) dirigem o pesquisador para a compreensão do caso. É preciso fazer um registro muito detalhado e claro dos eventos de modo a fornecer uma *descrição incontestável* que sirva para futuras análises e para o relatório final.

Por meio de uma narrativa densa e viva, procuro oferecer oportunidade para a experiência vicária, isto é, levar os leitores a associarem o que foi observado no caso de Isadora a acontecimentos vividos por eles próprios em outros contextos. Esse processo corresponde ao que Stake denominou “generalização naturalística”, conceito introduzido em artigo publicado em 1978, como uma alternativa à generalização baseada em amostras consideradas representativas de uma população (ALVES-MAZZOTI, 2006).

Entendo que a posição de professora substituta não garantiria tampouco possibilitaria (pela efemeridade deste trabalho, contratual e consideravelmente rápido) a institucionalização

²⁴ Essas tecnologias, que permitem a interação em locais e tempos diferentes, caracterizam-se como tecnologias de voz assíncronas. As características do recurso para gravação de arquivos de áudio do aplicativo WhatsApp se assemelham a outras tecnologias assíncronas de voz.

de um terceiro espaço de formação docente, por isso, seria profícuo para esta investigação direcionar meu olhar para a tessitura discursiva desta professora, para a maneira como a mesma direciona seu trabalho docente no contato com seus pares e possivelmente (re)significa seu trabalho enquanto formadora híbrida. Para André (2008), a importância de delimitar os focos da investigação decorre do fato de que não é possível explorar todos os ângulos do fenômeno em tempo razoavelmente limitado.

Ao contrário da primeira etapa de observação, me dirigia para a escola e para universidade com um roteiro guia que contemplava aspectos ligados à *interação e relacionamento entre professora e alunos; às estratégias mobilizadas pela professora; e às conquistas e aprendizagens de seus alunos; também enfatizei as intercorrências em sala de aula, a maneira como a professora administrava tais questões* em sintonia com os objetivos centrais da pesquisa do GEPED. Na prática de ensino, pude também observar as intervenções de Isadora aos trabalhos dos licenciandos, e como a professora desenvolvia as atividades e organizava os seminários. Observava as estratégias que Isadora mobilizava para integrar os licenciandos na rotina da turma, do estágio curricular, bem como me atentei para a forma que lhes designava tarefas e avaliava suas ações.

Embora se tenha dado destaque às entrevistas, à observação, aos diálogos informais pelo Whataspp, também se realizou a análise documental. Acessei a ementa da disciplina de prática de ensino, os e-mails enviados para turma pela professora, as provas de didática específica de Inglês, os materiais autênticos elaborados por Isadora nas aulas, bem como a prova dos seus alunos de ensino médio.

Reitero que a análise esteve presente nas várias fases da pesquisa, tornando-se mais sistemática e formal após o encerramento da coleta de dados.

3.3 O trabalho e a rotina de Isadora

A partir do acompanhamento do trabalho desenvolvido pela professora Isadora seja na escola, seja na universidade, busquei identificar, relacionar e analisar como se constituiu sua inserção e a imbricação de suas práticas, de seu posicionamento enquanto docente; e compreender de que maneira sua atuação em dois campos distintos, mas complementares e significativos à aprendizagem da docência, afetam ou não sua entrada na carreira e o trabalho com seus alunos.

Conforme pontuado, a participante, em especial, não precisou ser localizada uma vez

que a mesma já estava incluída na pesquisa do GEPED e por meio desta pude debruçar-me sobre as questões/problematizações que delimitaram esta dissertação.

O contato com Isadora permitiu investigar a interface entre formação inicial de professores de Inglês e inserção profissional docente pela ótica, pelo contato e observação da tessitura do trabalho conduzido pela professora. Isadora atravessa um processo mútuo (com potencial retro-alimentador) em que se constitui enquanto professora da educação básica e universitária. Esta inserção simultânea caracteriza-se por questões específicas e peculiares de sua trajetória.

O trabalho de Isadora na educação básica foi iniciado no final de 2014 logo após o término de sua graduação, no processo, quase que simultâneo, de finalização de seus estudos acadêmicos e inserção na escola básica. Sua atuação efetiva, contudo, transcorreu durante o ano de 2015. No início de 2016, Isadora, ainda principiante na carreira, mas com experiência de um ano na escola estadual, ingressa na universidade enquanto professora substituta de prática de ensino de Inglês e Português e Didática específica das referidas disciplinas. No entanto, para fins deste estudo, debrucei-me apenas nos aspectos referentes ao ensino de Inglês na educação básica e na formação de professores de Inglês no contexto da universidade (no que concerne a Didática específica de Inglês).

O caso se forja na especificidade/singularidade da inserção docente de Isadora, que se evidencia no espaço/tempo em que suas práticas docentes se desenvolvem. A formação de professores, interesse epistemológico macro, no seio da licenciatura, é localizada com maior detalhamento nas disciplinas ministradas pela professora na universidade. No entanto, no seio da licenciatura, diferentemente do trabalho que é feito na pedagogia, a prática de ensino e Didática específica ficam sob organização do mesmo docente. Em geral, o emaranhamento entre ambos componentes bem como a discussão interligada fica a critério da concepção de docência do professor.

A Didática específica nas Licenciaturas da UFRJ é parte pertencente a uma tríade cuja composição engloba: (1) Didática específica da(s) disciplina(s); (2) Prática de ensino; (3) Estágio Curricular obrigatório. Estes três componentes curriculares ficam a critério e organização, geralmente, de um único docente como no caso de Português e Inglês. Por isso, ressalto a especificidade do trabalho desta professora pela possibilidade que a mesma tem de (i) estar/ transitar na(s) escola(s) e na universidade; (ii) refletir, problematizar com seus alunos questões sobre ensino e aprendizagem de Inglês na escola pública; (iii) estabelecer contato com outros professores de outras instituições (professores regentes que cooperam,

(co)formam licenciandos durante o estágio curricular); (iv) (re)significar, refletir criticamente acerca do que acontece na(s) escola(s), o que é feito nas aulas, o que poderia ser feito, e as razões que motivam esse distanciamento (entre o que se faz e o que se poderia fazer).

A observação das aulas no ensino médio, em uma escola estadual localizada no bairro da Gávea na zona sul do Rio de Janeiro, ocorreu no período de fevereiro a julho de 2017. Por outro lado, os encontros semanais envolvendo a Prática de ensino e Didática especial de Inglês no período de março até julho de 2017.

A professora no primeiro semestre de 2017 tinha seis turmas de ensino médio, sendo três de primeiro ano e três de segundo ano. Seu horário na escola ficou até abril de 2017 distribuído por três dias na semana: segunda-feira, iniciando sua jornada às 7h:00min da manhã e terminando ao 12h:15min, com três turmas e seis tempos de aula; quarta-feira, iniciando sua jornada às 7h:50min e terminando às 10h:35min, com 2 turmas e 3 tempos de aula; sexta-feira com 2 turmas, iniciando às 7h:50min da manhã e terminando às 10h:35min. No entanto, por questões burocráticas, relacionadas à troca de direção, seu horário passou a ser quarta-feira e sexta-feira com três turmas, iniciando sua jornada de trabalho pela manhã às 07h00min e terminando ao 12h: 15min, não lecionando mais na segunda-feira.

Percebe-se aqui que no meio do semestre a professora teve algumas questões no que se refere à organização de seus horários bem como distribuição de alunos por turmas. Na esfera universitária, por outro lado, seu horário permaneceu fixo, com encontros semanais às quintas-feiras de 14h: 00min até 18h: 00min horas.

Após a especificação dos referidos contextos de atuação da professora Isadora, e dos aspectos metodológicos deste estudo, início nos próximos capítulos a discussão dos resultados de análise. Esses resultados são apresentados em três capítulos inter-relacionados, cada um deles voltados para desdobramentos específicos desta pesquisa: a inserção de Isadora no ensino médio, a inserção no ensino superior e contornos de hibridização do trabalho docente de Isadora.

CAPÍTULO 4 - INSERÇÃO DE ISADORA COMO PROFESSORA NO ENSINO MÉDIO

Como exposto anteriormente, o primeiro movimento realizado nesta investigação foi olhar para a inserção profissional da professora Isadora em ambos os contextos. Proponho, então, neste capítulo, abordar e discutir os dados relacionados à sua entrada na educação básica como professora de Inglês em uma escola estadual do Rio de Janeiro. Para tal, procurei identificar aspectos que estivessem imbricados à sua concepção de docência e como a mesma foi (re)significada ou não pela sua entrada na escola. Similarmente, mapeio seus ideais no que concerne o ensino de Línguas e como sua entrada na escola influenciou ou não para que sua base de conhecimento fosse potencializada e desenvolvida. Nesta esteira, recorro à contribuição de autores como Shulman (2004), no tocante à base de conhecimento profissional docente; Tardif (2002), sublinhando a discussão do autor sobre saberes docentes; de modo igual, trago Huberman (2000), Marcelo Garcia (1999, 2009), Cochran-Smith (2012), pela contribuição dos mesmos em estudos sobre inserção profissional docente e aprendizagem da docência.

4.1 Concepção e prática docente

Sobre a concepção de docência, faz-se necessário mencionar a crítica de Shulman (2004) que pontua certa lacuna nas pesquisas em ensino que negligenciavam para ele uma questão-chave, sendo esta: o estudo sobre o conteúdo das lições ensinadas e a relação dos professores com o mesmo ao ensinar (perguntas direcionadas aos alunos, explicações), defendendo que é necessário focalizar na maneira que este professor (experiente ou noviço) utiliza sua expertise em conteúdo no processo de ensino e aprendizagem de forma a tornar este conhecimento inteligível a seu corpo discente.

Com isto em mente, optei por analisar as representações de Isadora por meio das entrevistas, do contato prolongado com a professora intermediado pelas minhas anotações nos diários de campo, e pela observação em campo de suas aulas, procurando ter acesso à sua concepção de docência, conforme Shulman (2004) define.

Outrossim, no contexto deste trabalho elenquei aspectos apreendidos da análise de dados que, em sua totalidade, dialogavam com os preceitos supracitados. Dentre eles apresentam-se: 1. Trabalho com gêneros textuais; 2. Ensino interdisciplinar; 3. Preocupação

com as orientações oficiais para ensino de Línguas; 4. Relação com os alunos; 5. Utilização de material autêntico.

4.1.1 Trabalho com gêneros textuais

Na entrevista concedida, ainda no início do ano de 2016, a professora Isadora passa a entregar pistas de concepções de docência que a mesma traz para sua atuação profissional. Entre as características mais relevantes, encontra-se com maior relevo a descrição de um trabalho com ênfase em imagens referentes ao ensino-aprendizado de textos multimidiáticos, como o videoclipe²⁵ de músicas internacionais.

Isadora parece reavivar a memória sobre sua formação universitária como forma de balizar e potencializar o trabalho em que ela acredita, por ela desenvolvido na escola com seus alunos. Parto aqui de uma compreensão de memória como artefato herdado e sócio-construído, não apenas pertencente à vida física da pessoa (POLLAK, 1992). Pelo contrário, são flutuações em função do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa. Neste caso, as preocupações do momento supracitado constituem um elemento de estruturação da memória da Isadora que são chave para contextualizar e justificar sua prática docente.

Após falar da influência do meio acadêmico e das professoras formadoras na formação inicial, Isadora inicia a descrição de um caso de ensino específico que se aproxima de uma concepção de multiletramento. A professora segue os direcionamentos de uma prática multiletrada que ancora aspectos presentes na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e multiplicidade semiótica de composição textual pelos meios em que os indivíduos se informam e se comunicam (ROJO et al., 2012).

Neste caso, pode-se inferir que as produções culturais que estão à nossa volta, rotineiramente, são um conjunto de textos híbridos de diferentes gêneros, campos e de produtores variados. O termo multiletramentos é majoritariamente utilizado, dessa forma, para abranger duas características complementares: (1) o multiculturalismo; (2) a multimodalidade “dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa” (ROJO et al., 2012, p.13). Quando a professora Isadora fala do trabalho com outros materiais, como imagens, vídeos, está na verdade mencionando diferentes semioses (imagens, vídeos) e gêneros cujos múltiplos significados são construídos por estas diferentes modalidades de

²⁵Destaco a tessitura discursiva do videoclipe enquanto gênero textual sincrético formado por três planos de expressão: o linguístico, o imagético e o melódico.

linguagens - multimodalidades. Uma questão fundamental para esta perspectiva de ensino é como elaborar atividades que valorizem o conhecimento de mundo dos alunos de forma a introduzir o novo em uma perspectiva de multiletramentos (ROJO et al., 2012).

Isadora afirma que busca desenvolver com seus alunos a capacidade da leitura do texto por meio de instrumentos semióticos associados à cultura pop. Utiliza como exemplo um caso de ensino em que desenvolveu um trabalho sobre a música *Out of the Woods*, da cantora norte-americana Taylor Swift. Ressalto também que este trabalho de Isadora adensa a concepção de multiletramentos tal qual é defendido por Rojo et al. (2012). Há uma preocupação da professora em lançar mão de práticas pedagógicas que ancorem as novas perspectivas de letramento, diferindo-se de uma concepção tradicional de letramentos, uma vez que este apenas lida com a multiplicidade e variedades de práticas letradas da sociedade.

No entanto, o trabalho de Isadora parece procurar conglomerar a multiplicidade cultural (no caso o contexto da cultura pop) à questão semiótica dos textos (trabalho com videoclipe da cantora norte-americana). Este caso de ensino é timidamente mencionado quando Isadora falava da importância da sua formação inicial e do papel da universidade.

I²⁶: “(...) acho que a universidade me ajudou. Me preparou com o que eu acho que a **Universidade tem que te ajudar a fazer: te ajudar a pensar**. Você não vai sair daqui com respostas. E quando eu me toquei disso, acho que foi na graduação. Até porque era o que eu queria. Eu queria me reinventar. E eu consegui fazer isso na graduação. Eu consegui. Como assim ensinar a pensar? Que coisa mais maluca que você tá falando. Aí você chega na sala de aula e você lembra de todas as coisas legais que você leu e aí você começa a imaginar esses mundos possíveis. Como é que eu posso entrar aqui nessa sala de aula, com essas pessoas que não me conhecem, com essas pessoas que já tão me julgando porque eu sou nova, como é que eu posso reinventar o mundo? **e isso tudo eu trago da Leitura de Paulo Freire, do que eu vi com a Larissa Manoela²⁷, das discussões que a gente teve. Então, assim, ao invés de ficar me rendendo ao que seria mais fácil. Seria... sei lá... seguir o livro e passar os exercícios no quadro**. É o que as pessoas entendem geralmente por aula de Inglês. Eu tento sim levar vídeo, a escola é equipada pra isso. Todas as salas têm data show. Tem ar condicionado. Eu tenho equipamento pra fazer isso. Eu uso o tablet. Dá pra fazer muita coisa. Trabalho com vídeo. Eu fiz um trabalhinho com eles que eu tinha gostado muito... mas como eu falei, meus planos obviamente não dão certo. Só consegui fazer como uma turma, mas foi tanto trabalhando vocabulário e a interpretar o **Out of the woods da Taylor Swift**. O vídeo. Eu gosto de fazer isso, sabe? pega esse material da cultura pop e usa pra você. E ali ... alguma coisa que a gente não sabe o que é. Mas posso dar essa ajuda aí pra vocês, que vocês vão entrar em contato com esse mundo que é o Inglês... e eu penso tudo isso da graduação. Assim, os planos que eu fiz pra Larissa Manoela, eu sempre tentei... eu gosto muito e usar assim essa cultura pop e colocar em sala de aula” (ENTREVISTA, dia 03/5/2016 - grifo nosso).

Após trazer, a título de exemplo, um elemento que ilustra suas preocupações centrais

²⁶ G para entrevistador do GEPED; I para Isadora.

²⁷ Como forma de manter a professora no anonimato e protegida, utilizo outro nome.

no ensino de Línguas, a professora entrega outras pistas sobre como vem desenvolvendo sua concepção de docência ao retornar ou direcionar sua memória às aulas de didática específica do Inglês e mencionar a elaboração de planos de aula, assim como expressa seu esforço deliberativo ao trazer para discussão a implementação de materiais que operem com a cultura pop e o ensino de Inglês.

Isto posto, busca-se no trabalho da professora analisar como os sentidos são produzidos e veiculados pelo videoclipe – gênero textual híbrido e midiático – por meio de uma perspectiva semiótica (ROJO et al., 2012) que considera todos os planos de expressão como sendo repletos de conteúdo significativo.

Neste caso, Isadora entrega pistas dos saberes que carrega para sua atuação docente, uma vez que amarra sua prática profissional ao contexto de formação inicial intermediado pelas professoras formadoras. Aproxima-se, assim, de uma definição de saber docente tal qual defendida por Tardif (2002, p.11) que diz que o mesmo é pertencente aos docentes e está relacionado com a pessoa e identidade do professor, “(...) com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola”.

Parece que a identidade profissional de Isadora vem sendo construída por meio da interação e contato com o meio formador e seus agentes, pelo emaranhado constituído por meio de suas experiências individuais e coletivas.

No decorrer da entrevista, Isadora continua a ampliar a discussão sobre o trabalho com a cultura pop ao responder outra questão do entrevistador.

G: (...) mas isso de pegar a cultura pop e colocar em sala de aula, você teve o insight aqui da UFRJ ou você traz isso da sua leitura de mundo?

I: Eu posso dizer que é da minha leitura de mundo. Mas eu tive embasamento teórico aqui na UFRJ. Porque que isso importa e aí eu consegui sustentar isso aqui. Por que aqui me ensinou a pensar e a procurar as coisas, sabe. Tive esse momento no mestrado, eu não precisei do meu orientador pra me dizer autores, eu mesma que catava e via, me encaixava ali na hora. E eu me lembro que eu falava ali isso aqui é maneiro, e eu mandei pra ele. Isso eu aprendi aqui. Ou melhor, talvez nem seja aprender nesse sentido mais tradicional” (ENTREVISTA dia 03/5/2016).

Neste trecho, Isadora enfatiza o papel da universidade enquanto meio que ampliou e potencializou sua capacidade crítica e inventiva ao deixar claro que tanto na graduação quanto no mestrado, ela teve autonomia e espaço para mobilizar conhecimentos significativos na sua formação (embora para a professora não haja distinção nesta fala entre a formação de professora e pesquisadora, ambas parecem estar entrelaçadas ou intimamente associadas e a

universidade aparece como meio/ponte que interliga ambos).

Os saberes de Isadora, portanto, estão associados à postura que a mesma toma no movimento de sua profissionalização. No caso desta professora, que não esteve desgarrada do espaço acadêmico mesmo após a graduação, seus conhecimentos foram mobilizados no decorrer de sua prática profissional cotidiana tanto enquanto docente como pesquisadora. Nesta fala, especificamente, que foi direcionada a um aspecto associado ao conteúdo e ao trabalho docente na escola, Isadora resume seus anseios e objetivos pedagógicos atrelados ao meio universitário e isso se condensa ao falar da força e papel de outro par formador – seu orientador de mestrado.

Ademais, neste momento Isadora sinaliza a forma como incorpora, produz, utiliza e aplica seus saberes em funções dos limites e recursos apresentados na sua formação (TARDIF, 2000), sublinhando a socialização profissional em experiências (pré)profissional, anterior e concomitantemente ao ingresso na carreira, referentes à sua trajetória científica (MONTEIRO, 2001).

Vale ressaltar que a dissertação de Isadora lida com a problematização e discussão sobre noções tradicionais de virgindade da mulher, sob uma perspectiva queer, procurando propor uma avaliação de seus significados, evidenciando bases sexistas, heteronormativas e brancas que contribuem para a disseminação de Discursos que produzem determinado significado (MARCO, 2016). Neste caso, a escolha da cantora Taylor Swift e do clip que lida com questões do universo feminino para trabalhar a construção textual por meio de elementos semióticos parece ser teoricamente informada e consubstanciada pela formação acadêmica de Isadora, em especial no contexto do mestrado.

Estes aspectos mencionados por Isadora tanto na formação em Didática com a roda de leitura de Paulo Freire, como pelo contato com os pares que a formaram, também ao mencionar a elaboração de planos de aula na Didática específica de Inglês enquanto estratégia para potencializar seus anseios e concepções de ensino sob a orientação de um professor formador, grosseiramente, revelam um amálgama específico entre conteúdo e pedagogia construídos na formação de Isadora.

Nesta esteira, percebo uma base de conhecimento docente de Isadora que vem sendo constituída por uma gama de categorias e fontes de saberes aproximando-se do que Shulman (2004) considera enquanto conhecimento pedagógico do conteúdo, definido como aquele que

(...) identifica os distintos corpos de conhecimento necessários para ensinar. Ele representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para

os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula. O conhecimento pedagógico do conteúdo é, muito provavelmente, a categoria que melhor distingue a compreensão de um especialista em conteúdo daquela de um pedagogo. Embora se possa dizer muito mais sobre as categorias da base de conhecimento para o ensino, elucidá-las não é o principal propósito deste ensaio (SHULMAN, 2004, p.207).

Seguindo a sugestão de Shulman (2004), o conhecimento pedagógico do conteúdo, ou como os professores interpretam o conteúdo da matéria e o transformam em instrução na sala de aula, é um construto fundamental da base de conhecimento docente.

Nos excertos elencados, Isadora sinaliza como explora determinadas áreas por meio da tessitura discursiva; contudo, cabe mencionar que foi necessário lançar mão de outras fontes para a construção dos dados, principalmente para ter acesso a práticas onde o raciocínio pedagógico da professora esteja evidenciado à medida que ela transforma sua compreensão do conteúdo em representações que podem ser ensinadas aos seus alunos.

No decorrer da observação em campo na escola estadual em que Isadora atua, outros aspectos foram salientados, ajudando a balizar, adensar e compreender as preocupações e a base de conhecimento docente de Isadora. Por ocorrência, no final do primeiro semestre de 2017, Isadora concretiza com as suas turmas de primeiro e segundo ano do ensino médio a realização de um projeto interdisciplinar e, novamente, a cultura pop aparece tangenciando seu trabalho. O primeiro traço que aparece sobre a realização de um projeto interdisciplinar emerge em uma conversa informal com Isadora após o término de uma de suas aulas, no final de seu expediente, no caminho que percorríamos até pegarmos a condução – ônibus. Após o contato com a professora, eu relato nas notas de campo que Isadora diz ter realizado uma:

(...) prática em sala de aula com uma música do *Muse* para conversar sobre como a arte pode ser transformadora. Ela tentou chamar as turmas para esse assunto para que eles se engajassem e percebessem que os alunos podem transformar o mundo e são cidadãos e a gente é capaz de fazer isso. Essa foi a proposta dela com objetivo de fazer com que eles refletissem sobre o mundo a volta deles que é o mundo pop que está em transformação. No entanto, frisa que a parceria com a professora de espanhol não veio como construção colaborativa, mas uma apresentação na mesma ordem em que as professoras fizeram trabalhos separados, preocupadas com suas disciplinas (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO, dia 06/4/2017).

No excerto descrito, Isadora parece se aproximar de uma concepção de letramento que questiona a visão da escrita como uma tecnologia (tecnologia da escrita alfabética) que pode ser adquirida, propondo que a escrita não ocorre em um vácuo social e é sempre (re)contextualizada ao entrar em contato com certos contextos linguísticos e textuais. Esse conhecimento dialoga com a proposta de documentos oficiais do ensino de LE (MEC, 1998,

p.92), quando se defende que o processo de leitura deve estimular o aluno a aprender a “adivinhar o significado de palavras que não conhece, por meio de pistas contextuais, da mesma forma que é essencial que aprenda a desconsiderar a necessidade de conhecer todos os itens lexicais para ler”.

A fala da professora e seu posicionamento parecem dar importância ao conhecimento de mundo do aluno, visto que a leitura na concepção adotada por Isadora parte de uma compreensão de que o texto revela uma prática interacional e, como tal, é construído com base na formulação de associações entre saberes já adquiridos e saberes em potencial. Nesta ótica, a ação de escrever ou ler um texto nos anseios de Isadora dialogam com o que Freire (2005) explica sobre a conscientização enquanto:

(...) esforço da compreensão do mundo histórico-social sobre que se está intervindo ou se pretende intervir politicamente. O mesmo ocorre com a compreensão de um texto de cuja invenção os leitores não podem escapar, embora respeitando o trabalho realizado, neste sentido, por seu autor. Não há realmente prática educativa que não seja um ato de conhecimento e não de transferência de conhecimento. Um ato de conhecimento de que o educando seja um dos sujeitos críticos (FREIRE, 2005, p. 242).

Trazer a fala de Paulo Freire não foi uma escolha aleatória. Isadora em entrevista enfatiza a estratégia pedagógica da professora de Didática ao mencionar a roda de leitura do autor como momento chave de sua formação, assim como lança uma auto-crítica, pois até o momento da referida disciplina a mesma não havia lido nenhum material de Paulo Freire. Após adquirir um conhecimento mais embasado sobre o mesmo, diz defender que é função de qualquer formador docente tê-lo enquanto leitura obrigatória. Circunstancialmente, na ementa de disciplina de Didática especial de inglês (anexo), disciplina sob sua responsabilidade na universidade, há uma aula integralmente dedicada ao autor com os textos: *A sociedade brasileira em transição* e *Sociedade fechada e inexperiência democrática* da obra *Educação como prática da liberdade*.

Além disso, conforme marcado, a professora parece mobilizar, ancorados em Shulman (2005), sua base de conhecimento ao enfatizar o conhecimento de mundo dos alunos, respaldando seu conhecimento sobre os alunos e suas características, intimamente associado às características e questões relativas ao processo de ensino e aprendizagem ao grupo de discentes a que se pretende ensinar.

Ao retornar para questões apontadas por Isadora sobre estar situado criticamente no mundo, recorro a Freire (2014) que defende o desenvolvimento de uma leitura crítica, engajada, possibilitando o exercício da empatia e a habilidade de escutar e ouvir outros, o

diferente. Além de *estar no mundo* (pautado no senso comum), o autor apresenta a concepção de *estar com o mundo* como visão crítica, delineando a imagem do *eu* enquanto uma identidade social formada pela mútua associação do “eu” com o “não-eu” (sócio-historicamente situado), do semelhante com o diferente, do indivíduo com o coletivo. Ao aprender a escutar o aprendiz pode perceber que seu mundo e sua palavra, isto é, seus valores e seus significados se organizam/vam na coletividade sócio-histórica em que ele nasceu e à qual pertence.

Neste referido caso do trabalho com a música da banda *Muse*, a professora Isadora demonstra clara preocupação com os discentes e com o conhecimento de mundo deles, tentando transformar essa questão em uma estratégia pedagógica que seja alcançável aos alunos, enfatizando duas questões da sua base de conhecimento: (i) o conhecimento pedagógico do conteúdo, conforme pontuado, ao aferir estratégias e preocupações específicas de forma que os objetivos de ensino sejam alcançados e significativos aos alunos e; (ii) seu conhecimento sobre os alunos, uma vez que parece perceber que a cultura da música pop permeia a realidade dos discentes e entende que determinado trabalho possa dialogar com seus estilos de aprendizagem, suas necessidades e desenvolvimento acadêmico (SHULMAN, 2005).

Continuando com o trabalho em torno de gêneros textuais, no decorrer da observação em campo marcado pelo período, especificamente, de fevereiro até final de abril, em torno de 16 aulas (8 aulas por turma), a professora Isadora lança mão de um trabalho que lida com a conscientização dos alunos em relação ao conhecimento das características do gênero textual notícia priorizando ou tomando como ponto de partida o conhecimento que eles já possuem sobre o referido texto, seguindo para a reflexão sobre como o gênero funciona em termos discursivos, não apenas sobre seu conteúdo. Há um trabalho sistemático da professora Isadora no decorrer destas oito aulas, com diferentes estratégias que se complementam, procurando demonstrar enquanto objetivo central que todo texto tem sempre um propósito, um interlocutor e um contexto de produção (está inserido em um contexto social).

Paralelamente, não menos importante, os temas relativos aos referidos textos são similares e lidam com questões geopolíticas associadas aos vetos migratórios assinados pelo atual presidente dos Estados Unidos, Donald J. Trump, a diversos países como Irã, Líbia, Somália, Síria e Iêmen. Contudo, este segmento do trabalho de Isadora é mais detalhado na seção seguinte que lida com a categoria relacionada à concepção do ensino de Inglês e o trabalho com ênfase na leitura.

Neste caso, no decorrer da entrevista e também do meu contato com Isadora percebia que os professores que atravessaram sua carreira acadêmica no ensino fundamental, médio e superior, foram estimulando uma visão de mundo, de sociedade, de educação que de alguma maneira foi influenciando a professora e fez com que ela ensinasse inserir no seu trabalho docente a relação com o mundo, com o diferente, com outras culturas. No caso aqui descrito, o ensino de Línguas pautado no trabalho com gêneros textuais coube enquanto pano de fundo para que a professora desenvolvesse essa temática. Aspectos de sua formação enquanto professora, incluindo os saberes de sua experiência (PIMENTA, 1999) desenvolvidos enquanto discente (seja na escola, seja na universidade) favoreceram para que Isadora chegasse na escola com esta visão de ensino bem como estivesse segura de suas escolhas.

A professora demonstra na entrevista, e também percebia pelas observações, que ela conseguia definir as regras, as relações que seriam construídas na sua sala de aula com o conteúdo e, em especial, a transposição destes aos discentes. A visão de docência que Isadora tem construído é muito mais na relação, muito mais no diálogo, muito mais na compreensão da função social, da construção de conhecimento em detrimento de um saber normativo, prescritivo.

Ademais, o espaço escolar em que se iniciou seu trabalho docente aparenta ser um espaço favorável para que se possa colocar o seu projeto de professora, de docência e de ensino em andamento. Estes aspectos apontam que a assimilação da realidade de trabalho de Isadora nos aspectos que tocam o ensino, especificamente, não foram traumáticos tampouco fizeram com que a professora questionasse seu papel, sua função enquanto docente.

4.1.2 Ensino interdisciplinar

Ainda no decorrer do diálogo anterior, a professora apresenta pistas sobre sua concepção de linguagem e sua preocupação em (re)interpretar/ traduzir esse conceito no que se refere ao trabalho docente realizado na escola ao frisar que enviou um parecer crítico aos elaboradores da BNCC enfatizando “(...) que acredita que a Língua seja *performance*. Ou seja, ela provoca efeitos no mundo e isso tem que estar na minha aula e eu quero que meus alunos percebam isso. Que é usar a Língua pra fazer coisas no mundo”.

Novamente, a fala de Isadora aproxima-se do que Shulman (2005) considera enquanto conhecimento pedagógico do conteúdo, uma vez que a professora carrega uma preocupação entre a associação do conteúdo, do conhecimento formal, sua concepção de ensino de línguas, que foram potencializadas na sua formação inicial e durante a pós-graduação (relembrando

que a professora é mestre em Linguística Aplicada), e o contato com processos pedagógicos, deixando claro que quer utilizar a favor dos alunos, procurando transformá-lo em conhecimento acessível e característico de suas aulas de Línguas na escola.

Procurando exemplificar o que ela entende como *performatividade* associada ao ensino de Línguas, Isadora menciona sua experiência em outra instituição federal voltada para ensino técnico concomitante ao ensino médio. Refere-se ao trabalho interdisciplinar realizado nesta escola, o que sublinha a preocupação da professora para além das especificidades da escola em que ela atua.

Isadora diz que pode ter um trabalho “(...) usando o Inglês e em ligação com Química eu posso até fazer uma coisa meio escola Y²⁸ mostrar pra eles como são certas coisas. (...) é um trabalho muito mais profundo”. A referida escola foi onde Isadora no período da graduação realizou seu estágio curricular supervisionado de Inglês, o que demonstra que a professora reaviva e valora a reprodução das representações profissionais construídas ao longo da formação inicial docente. Na referida escola, há uma composição de um ensino de Línguas dentro de uma abordagem com fins específicos, em contextos de ensino profissionalizante, cujo objetivo deve permitir que o aluno desenvolva capacidades de linguagem em diferentes contextos profissionais, e, ainda, amplie-se “profissionalmente e como indivíduo, valorizando a história e tornando-se consciente de contextos micro e macro que envolvem sua vida e sua área de atuação” (BEATO-CANATO, 2011, p.54).

Possivelmente, os professores responsáveis por lecionar tais disciplinas em determinadas instituições têm como desafio relacionar seus conhecimentos das línguas tratadas com a área específica das turmas para as quais são designados (BEATO-CANATO, 2011). Este ensino pressupõe tomadas de decisão que vão além da metodologia utilizada e concepção de linguagem do professor de línguas. É preciso compreendê-lo não enquanto um método, mas, na verdade, uma especificidade e finalidade do ensino de línguas favorecendo um diálogo interdisciplinar, cuja ponte entre os diferentes saberes é realizada e potencializada no seio das aulas de línguas.

Conforme pontuado anteriormente, Isadora valora um ensino dialógico, de troca e que valoriza o saber e a colaboração do discente. Neste caso, ao trabalhar com a concepção de ensino intercultural percebia que essa frente de ensino era incluída especialmente por conta de estudos e esforço da professora que encontrou certa autonomia e espaço na escola para desenvolver o seu trabalho conforme ensejasse destacando que sua autoafirmação enquanto

²⁸Instituto Federal com nome protegido.

professora não foi tensa tampouco conflitante uma vez que ela pôde investir na docência que ela acredita. Neste caso, coube verificar como este processo foi descrito, comunicado ou administrado pela professora ao trabalhar com seus alunos na universidade. Se este processo de autonomia e liberdade era tacitamente vivenciado pela professora ou se de alguma forma a professora percebeu e lançou mão de estratégias que permitiram sua sobrevivência e afirmação na referida escola. Além disso, se este processo específico e singular de Isadora serviria de insumo para formar seus alunos, entregando-lhes mais confiança para uma futura inserção profissional.

4.1.3 Preocupação com as orientações oficiais para ensino de Línguas

Retornando à primeira entrevista e associando com esta passagem analisada, Isadora demonstra sua preocupação e ciência sobre os documentos oficiais que norteiam o trabalho docente.

G: “(...) eu comentei essa questão do currículo mínimo no estado. A direção cobra? Como é que é isso?”

I: A direção não cobra, não. Pra ser bem sincera a direção no X²⁹ é bem engraçada porque eles são muito chatos com umas coisas e muito abertos com outra. Então, você fica naquela assim... que são vocês: o currículo mínimo (confuso). Eu vou ser bem sincera, eu gosto do de Inglês, não vou dizer pra você que eu acho que ele queira ser perfeito. Agora ele chama pra um tipo de trabalho que talvez esteja distante de pessoas mais velhas. E aí ele vai ser um currículo ruim. Agora... mesma coisa da base... uma colega minha de espanhol participou da confecção da base nacional comum curricular... é verdade. E eu tenho visto umas críticas que na verdade eu acho que talvez sejam um pouco infundadas.

G: Exemplo?

I: Como assim uma base nacional? Como assim você vai mandar no que ela vai fazer? E ela não faz isso. Eu não acho, pelo menos a parte de linguagem. Eu acho que fala sim aqui nesse determinado ponto o aluno tem que saber (...)é. Vou chutar uma coisa muito idiota. Criticar a internet. Criticar no sentido de entender que a internet faz parte de nossa vida, tem prós e contras só que é com isso que a gente vai lidar. Então, como é que a gente existe nesse mundo: então, a base não tá te falando isso... o aluno aqui tem que saber isso ou mais, você que não tá no contexto que não tem internet, você não tem a menor obrigação de discutir isso. Tem outras formas de fazer. Então, eu sinceramente não acho que a base é isso que falam. Agora, a minha última conversa com ela. Antes de estourar a greve, ela demonstrou um receio porque eu perguntei da questão da privatização. E ela falou que terei de pensar mais pra conversar isso comigo e eu deixei e a gente ainda não se encontrou. Mas, eu até falei com ela... Maísa. O nome dela é Maísa³⁰. Eu vou até tentar levar ela pro evento Z³¹. Tentar não. Eu já até falei com a Clarissa que eu tinha essa colega e ela quer que

²⁹X será utilizando sempre que a escola for referenciada como forma de proteger a instituição.

³⁰ Nome fictício.

³¹ Evento Z está com nome protegido de forma a não expor a instituição universitária.

ela dê palestra lá na minha mesa. Provavelmente, ela tá indo esse ano e ela vai falar sobre a base na parte de Língua Estrangeira. Ela foi representante estadual de Língua Estrangeira pra fazer a base. Muito maneiro. Muito maneiro mesmo. E essa questão da privatização, então eu perguntei. Mônica, tem como a base abrir precedente pra isso: E ela falou que talvez sim. Ela disse que tem que pensar sobre isso. Então, existe um risco e eu acho que é pra isso que a gente tem que olhar. E não ficar criticando uma coisa que não acho que a base se propõe.

G: na parte de Língua você acha que contempla?

I: Acho. Eu acho que eu fiz algumas críticas. Eu mandei algumas contribuições muito raivosa porque como professora que acredita que a Língua seja performance. Ou seja, ela provoca efeitos no mundo e isso tem que estar na minha aula e eu quero que meus alunos percebam isso. Que é usar a Língua pra fazer coisas no mundo. E aí por conta disso é uma noção de Linguagem que tem muita ligação com as ciências humanas. Só que na base a gente não está como ciências humanas, só que as pessoas falam que o pessoal pode fazer coisa com o pessoal do seu grupo. Aí eu falei que não é isso e não castra o potencial da linguagem de estar nas ciências humanas. Ou bota nos dois grupos, ou deixa bem claro que ela está num grupo, mas que ela pode dialogar com outro porque senão você vai perder muito. O trabalho... com o que você vai fazer com isso...

G: segmentar?

I: é... se você vai trabalhar com linguagem... cara, eu posso trabalhar com qualquer coisa. A minha colega de química que eu citei ela gosta de trabalhar muito o meio ambiente. Poxa, o que não dá pra fazer usando o Inglês e em ligação com química eu posso até fazer uma coisa meio IFRJ mostrar pra eles como são certas coisas. Não é só isso... é um trabalho muito mais profundo. Aí eu botei isso na base como se a base fosse amenizar isso. Porque é o que o currículo mínimo tenta de amenizar nesse sentido” (ENTREVISTA, dia 03/5/2016).

Essa passagem traz o diálogo direto com as orientações oficiais para o ensino de línguas estrangeiras, refletindo, especialmente, a BCCN (BRASIL/MEC, 2016), o que pode ser um indício de parte dos saberes da formação profissional e pedagógicos e/ou de seus saberes curriculares na perspectiva de Tardif (2002), ou ainda, respaldado por Shulman (2004), o conhecimento do currículo que inclui a noção sobre os objetivos que, de acordo com os regulamentos aplicáveis, devem ser alcançados, bem como a conscientização sobre os programas curriculares específicos.

Ademais, os documentos oficiais, como os PCN, OCN e BNCC são relativamente recentes e, há menos tempo ainda, inseridos como parte dos conteúdos dos cursos de formação de professores. Em especial, este último ainda se encontra em circulação para debate e este aspecto apresenta-se marcado na fala de Isadora que aparenta tatear e discutir sobre as possibilidades após a implementação e efetivação do referido documento.

A influência destes documentos na fala da professora é percebida, ainda, quando reforça a importância de entender o objetivo destes e aquilo a que eles se propõem. Isadora deixa claro que não os entende enquanto um documento com critérios prescritos aos

professores dentro de uma perspectiva normativa, mas abrangentes e passíveis ao debate e adaptações relevando as idiossincrasias dos variados contextos escolares.

Ao falar com propriedade e refletir criticamente sobre os documentos oficiais, a professora demonstra, assim, que suas escolhas didático-pedagógicas são teoricamente informadas, seja por conta de sua formação profissional, por sua experiência, por seus saberes curriculares (TARDIF, 2002) ou por todas essas razões.

Ainda neste movimento, Isadora menciona um evento acadêmico orquestrado pelos professores da Faculdade de Educação da instituição universitária em que ela atua profissionalmente enquanto substituta de Prática de Ensino e Didática específica de Inglês. Neste evento ocorre a discussão sob forma de apresentações orais, oficinas e seminários sobre a formação do professor e ensino e aprendizagem de Línguas e Literaturas. No trecho em que Isadora afirma que irá convidar uma colega da escola para participar do evento, ela entrega pistas de uma possível hibridação de sua prática uma vez que procura estabelecer o debate com um par da escola tentando encaminhá-lo para o espaço acadêmico, tendo em vista que Isadora também é parte integrante do corpo técnico do referido evento. Por conta disto, parece que Isadora lança mão de saberes referentes à sua formação pedagógica em uma perspectiva de diálogo com seus pares. Percebo que, no que concerne ao discurso da professora, os eixos relacionados à sua atuação profissional aparecem imbricados, amalgamados e em um movimento emaranhado, como se estivesse entrelaçando ambos, a professora fala simultaneamente de ambos em um movimento pouco separatista.

Casualmente, no primeiro dia de aula da professora em fevereiro de 2017, ela realiza uma atividade de leitura com os alunos que problematiza e fomenta um debate sobre o ensino de Línguas na escola. Embora não tenha sido mencionado diretamente no texto selecionado pela professora, a mesma comenta com os alunos sobre os documentos oficiais, deixando claro e apresentando sua concepção de ensino e seus objetivos sendo amparada por aquilo que os documentos afirmam. Neste contexto,

A professora estuda o gênero textual notícia (news), suas características estilísticas e composicionais, além de trabalhar a criticidade dos alunos a partir da problematização de elementos encontrados no texto. Professora trabalha estratégias de leitura como skimming, scanning, uso de cognatos e inferência por contexto, hipertexto e elementos visuais. Nessa primeira aula o texto trabalhado é em Língua Materna uma vez que a professora utiliza esse primeiro momento com os alunos enquanto estratégia para definir e debater o propósito do Ensino de Línguas na escola básica. O título do texto: ‘Brasileiros não sabem falar inglês: apenas 5% dominam o idioma’ publicado por Maíra Amorim no Jornal o Globo em 30/09/2012. Em alguns momentos a professora procura problematizar as ideias defendidas no decorrer do texto como meio de relativizar e associar a ideia central defendida com aquilo que os alunos, ela enquanto professora, enxergam/vivenciam

na Escola (tanto em aspectos locais quanto em aspectos globais – ensino Médio no Brasil). Para isso, a professora coloca algumas categorias no quadro de forma a trabalhar com aquilo que ela mesmo designa enquanto análise de conteúdo (ANOTAÇÕES NO DIÁRIO DE CAMPO, dia 10/02/2017).

Conforme aludido, a professora parece ser teoricamente informada acessando e transparecendo em sua *práxis* sua base de conhecimento sobre o currículo (SHULMAN, 2004) e seus saberes da formação profissional e curriculares (TARDIF, 2002). No entanto, para o referido caso, esse conhecimento sobre programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) é colocado para debate na sala de aula demonstrando o processo de reflexão e raciocínio pedagógico da professora no intento de transformar seu conhecimento formal sobre documentos oficiais em um artefato acessível e debatido pelos alunos. Curiosamente, o debate sobre documentos oficiais não é esperado em aulas de ensino médio, uma vez que a problematização e leitura sobre os mesmos é esperado para profissionais docentes e agentes escolares. Contudo, a postura de Isadora revela um processo que transpõe a compreensão dela sobre as orientações oficiais.

Nesse sentido, para além de ter uma noção sobre o conteúdo que perpassa o ensino das línguas estrangeiras, Isadora mobiliza estratégias que favorecem em sua prática a transparência de uma consciência crítica onde a professora consegue, tacitamente ou não, transformar sua base de conhecimento sobre o currículo, seu saber curricular em conhecimento ensinável, inteligível e acessível ao discente. Endosso minha fala nos relatos a seguir:

A professora pergunta e fala sobre os documentos oficiais e sobre aquilo que eles recomendam. Nesse momento, Isadora endossa o posicionamento dos documentos de forma a deixar claro seu papel enquanto professora. Professora fala de quatro habilidades para Ensino de Línguas: 1) Reading; 2) Listening; 3) Writing; 4) Speaking.

Professora diz, em determinado momento, que não concorda integralmente no texto e tenta fazer uma associação ao que o texto defende com a realidade do Ensino Brasileiro e com a realidade local daqueles alunos, naquela escola. Professora lança esse questionamento: ‘Se ele não souber falar, a pessoa não sabe Inglês? Será?’ O texto em uso critica o foco somente na leitura na educação Brasileira (ANOTAÇÕES NO DIÁRIO DE CAMPO, dia 10/02/2017).

Exponho aqui um momento em que a professora Isadora lança mão de perguntas-chave aos alunos de forma a provocar a interação, a reação deles com o tema que é apresentado no texto. Neste caso, a professora não procura realizar um trabalho simples de inferência ou interpretação pela retirada de eixos específicos do texto. Especificamente, trabalha com a conscientização do tema debatido, ampliando o escopo da leitura para

reflexões e problematizações com seus alunos, fazendo com que os mesmos passem a ter ciência dos objetivos, necessidades e especificidades do ensino de LE na escola básica. Isadora emaranha, então, o aspecto pedagógico que diz respeito a estratégias e abordagens ao conteúdo (o trabalho com a leitura) e, peculiarmente, à sua base de conhecimento curricular (SHULMAN, 2004) ou saber curricular, transformando um conhecimento seu, provavelmente referente e adquirido na sua formação enquanto docente, em traços que são pedagogicamente complexos, mas adaptativos às habilidades e contextos de seus alunos.

No mais, restou-me saber se o debate sobre documentos oficiais retornaria para Isadora no seio da formação de professores e se há diálogo entre os contextos da escola e universidade uma vez que esta categoria, em especial, delimita potencial característica de uma possível prática docente construída por uma formadora híbrida (ZEICHNER, 2010).

4.1.4 Relação com os alunos

Outra característica peculiar, intrinsecamente relacionada à sua concepção e prática docente, é a preocupação com o grupo de discentes. Na realidade, a professora é bem categórica na entrevista ao admitir que a especificidade do seu trabalho bem como sua formação são direcionados especificamente para o trabalho com o aluno. Em outras palavras, Isadora marca em sua fala a preocupação com as características de seus alunos, seus anseios, necessidades e especificidades. Isto é revelado com precisão na seguinte fala:

I: (...) sinceramente eu tô ali pros alunos, dane-se o resto da escola. Eu acho que tudo que eu estudo, que eu me aperfeiço é pros alunos. Não é pros meus colegas, não é pra minha direção. Não é pro pessoal da limpeza, não é pro pessoal da merenda. É pros alunos. E eu fico pensando se eles querem isso, como é que tá a questão da tradição na cabeça deles. Se eles estão bem resolvidos quanto a isso, se eles não tão. Qual é o meu papel? E eu tenho ficado bem angustiada. Especialmente esse ano que eu peguei turma de terceiro ano. Primeira turma de terceiro ano. Eu quero que eles ocupem o espaço público, e eu tava tentando fazer um trabalho com leitura... mas eu achava que podia ter algo a mais também. Então eu fico angustiada, eu saio da sala sempre angustiada. Eu penso muito sobre o que eu tô fazendo (...) (ENTREVISTA, dia 03/5/2016).

Neste momento percebo que a relação de Isadora com o conhecimento pedagógico do conteúdo aparece concretamente nas reflexões que a mesma tem ao demonstrar sua preocupação em tornar o conteúdo de ensino atraente, acessível e útil aos alunos.

Ao falar da angústia que sente, a professora revela também o movimento constante de reflexão sobre o seu trabalho com ênfase na acepção do conteúdo, nas estratégias mobilizadas em sala de aula, demonstrando cuidado em converter os conteúdos a serem ensinados aos seus

discentes. A atividade didático-pedagógica desenvolvida por Isadora pode ser compreendida como uma empreitada multifacetada (BEATO-CANATO, 2011), uma vez que precisa respeitar a complexidade e a duração do processo de ensino e aprendizagem de seus alunos, bem como atender a suas expectativas.

Embora nesta fala, Isadora não explicita de maneira clara quais são suas estratégias para dialogar e atingir seus discentes, ela demonstra ter clara preocupação em atender às necessidades dos alunos de forma que o conteúdo lhes seja alcançável. Percebe-se, então, que a professora toma como postura relacionar seus conhecimentos de linguagem com a especificidade das turmas. A fala de Isadora pressupõe tomadas de decisões que vão além da metodologia utilizada e concepção de linguagem que ela traz de sua formação profissional, mas uma atitude e responsabilização em relação ao contexto de ensino-aprendizagem.

No decorrer da entrevista, Isadora sinaliza evidentemente algumas de suas estratégias nas relações com seus alunos. Dentre elas sublinha a importância do contato e empatia no que concerne à compreensão de mundo que o aluno carrega. A partir disso, demonstra que todo processo de avaliação por ela designado precisa ter um olhar holístico, de forma que características sociais, culturais sejam mapeadas e ponderadas.

Ademais, aqui, percebo na fala de Isadora a inquietação que a mesma tem com seu raciocínio pedagógico (SHULMAN, 2004), percebido pela professora pelo desafio que a deixa agoniada e a faz refletir sobre como tornar aquilo que ele sabe em um conhecimento que seja acessível ao discente. A respeito disso, para além da compreensão crítica sobre os aspectos e temas que precisam ser ensinados pela professora, é necessário transformar estes conhecimentos em meios que sejam ensináveis. Shulman (2004) fala sobre o processo de transformação enquanto meio de propagação de um conhecimento acessível e adquirido pelo docente aos discentes de forma inteligível. Nisto, refere-se a repertórios específicos para que este objetivo seja alcançado, dentre eles cita a: (1) preparação de material específico pensando nas especificidades dos alunos; (2) representação de ideias na forma de novas analogias, metáforas; (3) seleção de instruções específicas dentre uma combinação variada de métodos e modelos de ensino acessíveis ao docente; (4) adaptação destes modelos ao público alvo de discentes; (5) constituição de um repertório de ensino cuja centralidade esteja nas especificidades dos alunos.

A seguir, Isadora sinaliza como procura entender ou verificar as peculiaridades dos discentes.

I: (...) eu tento anualmente puxar deles assim, tudo que qualquer pessoa falar em sala de aula, tento aproveitar. Eu tento levar alguma coisa que eu acho que tá no mundo

deles. Coisa que eu amo é adicionar aluno no face. Eu fuço o face, tento olhar o que eles gostam. Porque é isso, minha vida é tão trash que eu acho que gosto de muitas coisas que eles gostam. Na verdade, eu acho que eu gosto muito mais de Taylor Swifit que eles (risadas) (ENTREVISTA, dia 03/5/2016).

No excerto, percebe-se que a professora se aproxima dos alunos. No entanto, há uma estratégia pedagógica, sistemática e clara para que essa aproximação ocorra. Isadora utiliza como exemplo o fato de adicionar e ter contato com alunos nas redes sociais (Facebook) e destaca esse processo como uma forma de avaliar seus alunos de forma processual, ou seja, relativizando suas experiências pessoais e tentando compreender ou mapear, por intermédio deste contato, algo que esteja no mundo deles para ser utilizado em sala de aula. A contribuição dos alunos é reforçada pela docente uma vez que o conhecimento e expectativas de seus alunos são entendidos como ganchos necessários para o andamento das aulas bem como para escolhas pedagógicas como avaliações.

Uma vez elencadas algumas das preocupações de Isadora no que tange o seu relacionamento com os alunos, foi igualmente importante para este estudo verificar como isto se dava na dimensão prática de seu trabalho, por meio de observações e relatos de campo pelo pesquisador. A professora procura lançar mão de estratégias que valorizam a interação e relação com aluno, sendo a participação deles e seus questionamentos considerados essenciais para o desenvolvimento de sua aula. Nos meus registros a seguir descrevo que:

Professora pergunta aos alunos se eles sabem qual foi o veto de Donald Trump e rapidamente explica aos que não sabem. Alguns alunos procuram explicar, mas há equívocos nas respostas. Por isso, a professora prefere exemplificar e deixar claro o significado político e social da postura do presidente dos Estados Unidos. Neste momento, a professora faz uma explicação diacrônica sobre a possível origem de todos esses conflitos ou, pelo menos, sobre um evento específico que foi determinante para que essa agenda política seja potencializada. Professora pergunta se os alunos sabem/ se lembram/ ou já ouviram falar de 11 de setembro de 2001 (ANOTAÇÕES NO DIÁRIO DE CAMPO, dia 17/02/2017).

Nesta turma há o trabalho com aspectos culturais, políticos e sociais. Professora explica o significado de Green-card. Primeiro, ela pergunta aos alunos se eles entendem o que isso significa. Depois, procura explicar a partir das respostas dos alunos (ANOTAÇÕES NO DIÁRIO DE CAMPO, dia 17/02/2017).

Estes registros revelam uma preocupação maior de Isadora com a verificação da compreensão de mundo dos alunos, de forma que ela possa dialogar e orientar os alunos para as diferentes atividades. À medida que sua aula acontece, é possível perceber os fundamentos que subjazem sua prática ao empregar maior centralidade no posicionamento do aluno em sala de aula, pois a partir deles é que Isadora tende a guiar sua aula. Isadora procura perceber e mapear as dificuldades e facilidades de seus alunos acerca dos temas que trabalha, de forma

a tornar as atividades parcialmente personalizadas (lembrando-se de que há um roteiro específico para leitura) e inteligíveis aos alunos. A professora parece adequar seus critérios e desenvolvimento de acordo com a demanda e conhecimento dos alunos, evidenciando certa flexibilidade em relação ao seu planejamento. A contribuição dos alunos é reforçada pela docente uma vez que o conhecimento e expectativas deles são entendidos como eixos necessários para o andamento das aulas bem como para escolhas pedagógicas assim como algumas de suas colaborações são categorizadas, elencadas no quadro.

De forma geral, há bastante co-participação entre os envolvidos na situação de ensino-aprendizagem. Contudo, gradualmente, percebia que para Isadora havia um planejamento e objetivos pedagógicos claros e que a ação dos alunos, seus anseios, dificuldades, grau de interação eram questões significativas para que a professora transformasse ideias em conceitos ensinados, acessíveis aos alunos. Nesta ótica, a participação dos alunos fazia parte de um escopo estrategicamente elaborado que marcava as formas de instrução de Isadora em sala aula.

Ainda pensando no raciocínio pedagógico de Isadora, recorro ao processo de instrução que para Shulman (2004) significa a operacionalização de diferentes aspectos da pedagogia para organização e administração da sala de aula; apresentação de conceitos e ideias por meio de explicações claras e significativas e, especialmente, no que toca à interação com os alunos por meio de questionamentos, sondagens, discussão. Isso se esclarece no relato que trago a seguir:

A professora ao introduzir o tema procura perceber a familiaridade dos alunos com ele. As perguntas para esse roteiro são debatidas entre alunos e professora. No geral, professora procura entregar uma resposta padrão permitindo que os alunos interfiram ou questionem determinados posicionamentos. (Algumas vezes as respostas ocasionam estranhamento e questionamentos entre alunos – professora demonstra ficar feliz/satisfeita quando alunos encontram alguns conflitos ou se sentem incomodados com determinadas respostas). Alunos constantemente procuram e pedem para professora o surgimento de uma resposta padrão (código por código e Isadora não aceita que isso seja feito). Professora procura encorajar os alunos e, geralmente, responde com: “Façam como acharem melhor, elaborem as respostas de vocês a partir da interpretação de cada um (ANOTAÇÕES NO DIÁRIO DE CAMPO, dia 17/02/2017).

A despeito do fato da professora ter um objetivo específico e elaborado um roteiro para leitura, percebia que Isadora procurava incentivar a agência de seus alunos por meio de atitudes que, ao mesmo tempo, os intrigavam, os deixavam mais criativos e livres para se expressarem. De forma recorrente a forma como ministra costuma apresentar: (1) perguntas diretas direcionadas aos alunos; (2) roteiro de leitura cuja estrutura apresenta perguntas mais

objetivas e com respostas fechadas, mas outras que permitem a ampliação para debate. Seu raciocínio aqui dialoga com a forma como instrui, operacionaliza e orquestra seus procedimentos através da interação com alunos por meio de perguntas e sondagens. A reação dos alunos, de forma mais proeminente, aparece nos excertos que seguem:

Alguns alunos problematizam as ideias (muitos falam em voz alta). Até que determinado aluno diz que não e professora endossa essa opinião. A partir deste questionamento, professora pergunta se eles conseguem entender o que é definido como inglês básico, intermediário e avançado. Alunos ficam assustados quando professora diz que não apenas sabe como nunca entendeu isso e acha toda essa discussão muito insignificante para aquilo que ela propõe e os documentos oficiais balizam para sua atuação na Escola (ANOTAÇÕES NO DIÁRIO DE CAMPO, dia 17/02/2017).

Ao falar sobre o primeiro ministro Justin Trudeau, um aluno pergunta à professora qual é a função de um primeiro ministro. Professora diz que irá pesquisar melhor essa função para outra aula. Admite não saber tão claramente em contraponto ao papel de um presidente (ANOTAÇÕES NO DIÁRIO DE CAMPO, dia 17/02/2017).

Nestes exemplos percebo que para a professora é importante provocar reações nos alunos de forma que ela pudesse perceber a interação dos mesmos com o conteúdo. Além disso, Isadora lançava mão de um tema cujas informações não estavam totalmente contidas no texto, posto isto, intencionalmente ou não, era necessário estabelecer debate, diálogo e procurar por informações que auxiliassem na leitura dos referidos materiais.

No último excerto, espontaneamente, um aluno questiona a professora a respeito de um fator específico sobre o papel do primeiro ministro. Neste caso, Isadora, recorre a um processo de instrução, tal qual delimita Shulman (2004), ao admitir que não sabia plenamente sobre o papel do político aludido. Embora em primeiro contato possa parecer que a professora carecia de informação, posteriormente ela confessa em uma conversa paralela no decorrer do intervalo entre as aulas (costumávamos ficar conversando no intervalo das turmas de sexta-feira) que tende a deixar algumas lacunas de forma que os alunos possam procurar por respostas ou outros pontos de curiosidade específica.

Em geral, o questionamento dos discentes e a interação com a professora é recorrente em sala e parece que assim é estabelecida uma rede de comunicação, estruturando uma das estratégias mobilizadas por Isadora. Percebendo e narrando o modelo de aula da professora Isadora, acredito que já seja percebido pelo leitor que a professora procura lançar mão de materiais autênticos, que sejam produzidos, selecionados e organizados por ela. Neste caso, aponto a última categoria associada à sua concepção e prática docente no que diz respeito à utilização de materiais.

4.1.5 Utilização de material autêntico

Em especial, esta categoria lida diretamente com a prática profissional da professora Isadora, uma vez que está situada nos aspectos referentes às condições de aprendizagem criadas pela professora e seu compromisso com o desenvolvimento de todos os alunos em sua diversidade (GATTI et al., 2016).

Isadora constrói um roteiro de leitura que favorece a problematização, indagação, a curiosidade dos discentes, evidenciando momentos específicos em que seus alunos precisam reelaborar a relação com o conteúdo, com as informações que lhes são alcançáveis fora do escopo escolar e, se encontram, problematizáveis e discutíveis na aula de Isadora.

No meu segundo dia de observação a docente lança mão de um tema específico que transitou por sua aula por, pelo menos, dois meses, trabalhando com ênfase em questões geopolíticas, roteiros de leitura que envolviam ações da atual política do presidente norte-americano Donald J. Trump. Por exemplo:

Nesta aula é trabalhada a correção do guia de leitura sobre o texto que trabalha o veto político do presidente dos Estados Unidos Donald Trump (ANOTAÇÕES NO DIÁRIO DE CAMPO, dia 17/3/2017).

No que tange às categorias e eixos da leitura salientados pela professora e as instruções que a mesma utiliza para este trabalho, estas questões podem ser evidenciadas em:

A professora trabalha com a relação de quotations (citações, falas, trechos retirados do discurso de outras pessoas atendendo algum propósito jornalístico) - frases/textos de outra autoria que são acoplados/ (re)contextualizados em textos de esferas jornalísticas. Nesta aula a professora parece se aproximar de uma síntese após um ciclo de leitura (feitas no decorrer de várias aulas) sobre o mesmo tema reportado em diferentes fontes jornalísticas, de vários países (ANOTAÇÕES NO DIÁRIO DE CAMPO, 17/3/2017).

Atento-me para o fato de que a professora lança mão de estratégias de ensino que sejam coerentes e significativas para os alunos. Vale ressaltar que a professora organiza sequências didáticas em uma perspectiva que se aproxima do que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.82) definem, enquanto um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Para tanto, Isadora realizou a seleção de um gênero textual que fosse significativo para os alunos em questão, dado contexto histórico-social em que se situam, e, ao mesmo tempo, apontado a complexidade do referido gênero.

Nesta esteira, as sequências didáticas configuram-se por um conjunto sistemático de atividades sobre a linguagem dentro de um projeto de classe (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998), ou seja, um conjunto de atividades progressivas, guiadas por um tema ou por objetivo geral, constituídas de uma produção inicial, feita sobre uma situação de comunicação que orienta toda a sequência didática, seguida de módulos que levem os alunos a se confrontarem com particularidades do gênero em questão e concluída por uma produção final. Esta etapa inicial pode ser localizada na aula em que a professora comenta as perspectivas e desafios do ensino de Inglês por intermédio do trabalho com o texto *Brasileiros não sabem falar inglês: apenas 5% dominam o idioma*, publicado por Maíra Amorim no Jornal o Globo em 30/09/2012. Abaixo há descrições sobre como esta aula foi construída:

Trabalha com estratégias de scanning e skimming. No caso trabalhado, os alunos precisam retirar informações/ dados específicos do texto trabalhado. Não há, nesta lista, abertura para uma discussão ampla que permita inferência, debate. O guia de leitura mescla perguntas mais objetivas (embora discursivas) com outras que demandam uma leitura mais perspicaz e atenta a detalhes

Junto do texto base, professora entrega outro folheto “Guia de leitura da reportagem –Brasileiros não sabem falar inglês- publicada em 30/09/2012, no jornal O Globo”. Neste roteiro são encontradas duas partes. A parte 1 com um total de 9 perguntas e a parte 2 com 8 perguntas. Na parte 1 há uma nota sobre Interlúdio: EF Cursos no Exterior, British Council, Vagas.com, GlobalEnglish. O Interlúdio da segunda parte: Consultoria Robert Half, Brasas.

Essa parte é debatida na parte 2 do guia de leitura em que a pergunta de número 6 pede: “6. A que o British Council atribui o problema da baixa proficiência em inglês?”

Há um roteiro para leitura. Ao falar do texto, professora pergunta e elabora a importância que o G1 tem/desempenha em termos locais. A professora parece promover um momento de reflexão crítica para os alunos – a partir das informações dos textos, os alunos podem associar as respostas dos roteiros ao seu conhecimento de mundo. Algumas dessas respostas foram expostas à turma inteira e problematizadas pela professora” (ANOTAÇÕES NO DIÁRIO DE CAMPO, dia 10/02/2017).

Conforme mencionado, este primeiro contato com a turma e o estudo do texto publicado pelo Jornal O Globo marca o momento em que Isadora compartilha com seus alunos os objetivos e motivos pelos quais os futuros textos e trabalhos serão selecionados e apresentados para a turma.

No entanto, diferentemente de uma aula que seja estritamente expositiva, isto é, em que a professora destaque seus objetivos e os apresente unilateralmente para os alunos, Isadora utiliza o referente texto para situar questões específicas, que, no caso, foram reveladas pela professora nos momentos em que conversávamos pós-aula, sendo elas: (1) permitir que

os alunos iniciem o trabalho com a leitura sob os moldes que serão desenvolvidos no decorrer do semestre com outros textos bem como tenham contato com o gênero notícia; (2) propôs uma atividade com um texto em língua materna para que os alunos inicialmente compreendessem o trabalho que ela almeja com a leitura, por meio da inferência, da crítica e do debate; (3) orientar procedimentos de estudos; (4) justificar e contextualizar suas concepções de ensino e demonstrar para os alunos que é teoricamente informada e balizada por documentos oficiais (esta questão foi elencada na categoria que aborda os documentos oficiais e ensino de LE).

A elaboração de material autêntico foi por muitas vezes reportada por Isadora enquanto uma atitude necessária para que ela se sentisse confortável em sala de aula. Desta maneira, a professora entendia e direcionava seu material enquanto instrumento pedagógico em que informações, noções, conceitos importantes para Isadora estariam presentes e documentados de forma que seus alunos pudessem consolidar o que era ensinado.

Nesta perspectiva, as funções pedagógicas e sociais caminham juntas, pois o material elaborado por Isadora era um andaime na construção da aprendizagem que auxiliava seus alunos a pensarem criticamente. Isadora também demonstrava ter certo incomodo em trabalhar com o livro didático selecionado pelo Plano Nacional do Livro Didático, cujos exemplares são selecionados e distribuídos pelo governo federal. Para ela o livro didático muitas vezes assume um papel de controlador, servindo como um guia que deveria ser seguido à risca, sendo apenas, em alguns casos, complementado por materiais do professor ou adaptados em decorrência do contexto.

Uma vez que percebi concepções específicas que balizam sua prática profissional, percebo que há aspectos que contextualizam a forma como Isadora compreende o ensino de Línguas. Neste caso, elenco outra categoria que é recorrente neste estudo e suas subdivisões.

4.2 Concepção de Ensino de Línguas

Findadas as discussões sobre uma perspectiva holística da compreensão de docência de Isadora, não pude negligenciar a força do campo disciplinar com que esta professora opera: o ensino de Inglês. No caso, quando analisei, especificamente, sua relação com o ensino de Línguas, alguns aspectos foram recorrentes, sendo eles: 1. Função social do ensino de Inglês; 2. Linguagem enquanto performance; e 3. O trabalho em torno da leitura.

4.2.1 Função social do ensino de inglês

Isadora revela que procura sinalizar em sala de aula as possibilidades que são apresentadas ao entrar em contato com o mundo que é o Inglês. Durante a primeira entrevista, bem como nos diálogos intermediários que tínhamos, deixava claro que queria apresentar aos alunos a importância do contato com diferentes culturas por intermédio da Língua Inglesa, bem como estava preocupada em tornar a história do inglês acessível e narrada aos alunos.

Isadora trata os conteúdos de sala de aula com rigor conceitual e de forma compreensível aos alunos. Conforme pontuado na seção anterior, a mesma utiliza de diferentes abordagens para permitir que o conteúdo dialogue com os alunos e procura mobilizar diferentes saberes para que isso seja factível. Sinaliza onde este domínio de conhecimento da sua área foi possivelmente potencializado e desenvolvido, menciona, igualmente, com frequência a disciplina de Inglês VII na graduação e as de didática geral e específica de Inglês. No momento em que fala da disciplina de Inglês VII, Isadora menciona dois docentes e o que aprendeu neste período:

I: [...] é uma matéria do Pedro com a professora Fernanda³². São os dois que ministram a disciplina. Na modalidade do **Pedro a gente vê o status do Inglês, então a gente estuda o que é essa porcaria que a gente chama de Inglês**. Como é que Inglês funciona, o que é que está acontecendo. Isso na minha sala de aula, no primeiro tempo, nesse tempo que estou no estado sempre foi a história do inglês. Vai virar e fala... olha só... é fruto e uma mistura danada, e hoje em dia tá pior ainda. Então, não fique querendo me **encher o saco querendo que eu bote só exercícios chatos e estruturais porque eu acho chato, não muda nada, e garanto pra você que olha...** então, confia em mim e vem na minha onda porque... vai muito por aí. (ENTREVISTA, dia 03/0/2016, grifo meu).

Mesmo que teoricamente a professora não adense a discussão sobre a concepção de ensino de Inglês nesta fala, ela já demonstra claramente que se opõe a uma perspectiva de ensino estrutural, cujos objetivos são pautados no ensino de gramática normativa com realização rotineira de exercícios de fixação. Posteriormente, começa a sinalizar qual concepção de ensino tem e demonstra com maior clareza de que forma este conhecimento pode ser percebido na dimensão da sua prática profissional.

³² Nomes fictícios.

4.2.2 Linguagem enquanto performance

A primeira sinalização lançada pela professora Isadora sobre sua concepção de ensino de Inglês é quando em sua narrativa há uma superação da importância que as disciplinas de sua formação inicial tiveram, uma vez que percebo que para Isadora era comum recorrer à memória sobre seus professores/pares com os quais teve contato e relação durante a graduação e a forma como os mesmos compuseram as disciplinas de formação científica e pedagógica. Em especial, os professores da disciplina de Inglês VII, que são mencionados de forma periódica, foram os mesmos que a orientaram na dissertação de mestrado, fazendo com que eu analisasse o material estudado por Isadora para procurar por pistas que apontassem sua concepção e compreensão sobre ensino de Línguas. Na sua dissertação, Isadora aponta sua definição teórica de linguagem como performativa, pois para a mesma esta é “produtora de significados e efeitos quando enunciada, atuando contingencialmente e dependente de contextos (...) não como produtos finalizados, mas como construções negociadas situacionalmente” (MARCO, 2016, p. 65). Este posicionamento se confirma na sua aula, em especial, neste relato:

Nesta aula a professora procura construir em colaboração com os alunos uma tabela que registre um mapeamento sobre o gênero notícia de forma a contextualizar questões referentes à produção, propósito comunicativo e leitor-alvo. Professora aprofunda a discussão sobre questões locais, políticas (geopolítica) e social. Alunos copiam o quadro no caderno e ao final da aula a professora pede para que eles sempre procurem ao realizar qualquer leitura de esfera jornalística que se lembram dessa categorização, do local de produção e do posicionamento percebido (ANOTAÇÕES NO DIÁRIO DE CAMPO, dia 24/3/2017).

Pelo acompanhamento sistemático das aulas de Isadora percebia que sua necessidade em elaborar um material consistente e teoricamente informado estava associada à perspectiva teórico-metodológica que ela carregava para o ensino de LE. Por isso Isadora precisava lançar mão de diferentes procedimentos didáticos para uma pertinente adequação ao nível dos alunos, e possível diálogo entre o conteúdo e seus alunos desde que em consonância com sua orientação teórica acerca de linguagem enquanto *performance*.

Isadora faz, conforme Shulman (2004) delimita, um movimento orgânico e próprio, cuja autoria refere-se ao conhecimento de Isadora não compreendido por outros, em especial, seus alunos. Sendo este processo fruto da transformação que Isadora faz de compreensões, habilidades de performance e atitudes e valores desejados em representações pedagógicas e como estas são marcadas por maneiras de falar, mostrar, encenar e representar ideias para que

aquilo que não é conhecido, passe a ser inteligível, compreendido, discernido por seus alunos. Na tabela construída por Isadora em diálogo com seus alunos, percebe-se um movimento sistemático da professora em tentar tornar o conteúdo trabalhado acessível e compreendido, isto é categoricamente marcado pela repetição assim como pela associação dos temas em todas as aulas, em um trabalho cíclico, reflexivo e retrospectivo.

4.2.3 Trabalho em torno de leitura – Os casos de ensino em torno do gênero notícia

Embora o ensino com ênfase na leitura tenha aparecido de forma geral na concepção de docência e prática de Isadora, o mesmo se faz recorrente quando associado ao ensino de Inglês. Em especial, Isadora dá ênfase ao trabalho sequenciado com gêneros textuais que parte de uma compreensão sociointeracionista de linguagem como prática social (BAKHTIN, 1997 [1979]) e toma como pressuposto central a ideia de que a transposição didática de gêneros (BRONCKART, 2010) é fundamental para inserção em práticas letradas. Isadora teve como um de seus objetivos ir além do ensino de estratégias de leitura, em uma tentativa de colaborar não apenas para o desenvolvimento linguístico dos alunos como também para sua formação global.

O contexto em torno do trabalho com gênero notícia foi pautado pela combinação de dois fatores: a seleção do gênero adotado e a sua transposição didática em diálogo com as necessidades dos alunos. Isadora no decorrer de suas aulas procurava deixar claro para seus alunos que cada gênero tem suas características formais, funcionais e linguísticas próprias, que requerem um tratamento diferenciado, e, além disso, percebia que, embora o roteiro de leitura e materiais lançados fossem os mesmos, cada turma apresentava necessidades específicas a partir das produções iniciais que eram realizadas do gênero em questão. A professora demonstrava ciência do contexto sociocultural dos estudantes e o impacto disto na aprendizagem dos alunos, expressando diferentes meios e estratégias para enfrentar possíveis intercorrências e tornar o conteúdo inteligível e interessante aos discentes.

Ao referenciar os casos de ensino recorrentes na dimensão prática profissional de Isadora não posso desgarrar-me dos eixos que envolvem: conhecimento de conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAM, 1987). Parto aqui de uma compreensão de casos de ensino enquanto abordagens possíveis para formação de professores, constituindo-se em elementos provocadores de reflexões. Mizukami (2000) recorre a Shulman para definir *Casos de Ensino* que

(...) tem uma narrativa, uma história, um conjunto de eventos que ocorrem num tempo e num local específicos. Inclui, provavelmente, protagonistas humanos, embora não seja necessário que isso ocorra. Em geral, essas narrativas de ensino têm certas características partilhadas: têm um enredo - começo, meio e fim - e talvez uma tensão dramática, que deve ser aliviada de alguma forma, são particulares e específicas; colocam eventos no referencial temporal, espacial - são localizadas situadas; revelam trabalho de mãos, mentes, revelam motivos, concepções, necessidades, falsas concepções, frustrações, ciúmes, falhas humanas; refletem os contextos sociais e culturais nos quais cada evento ocorre (MIZUKAMI, 2000, p. 151).

Neste caso, conforme sistemática e paulatinamente descrito aqui, Isadora, no decorrer de sete aulas, realiza o trabalho categórico, cíclico e específico com base no ensino de gêneros textuais. Os textos trabalhados pela professora são: *Brasileiros não sabem falar inglês: apenas 5% dominam o idioma*, publicado por Maíra Amorim no Jornal o Globo em 30/09/2012, *EUA têm protestos contra veto de Trump a imigrantes*, publicado em 28/01/2017 pelo G1, *Donald Trump under fire over travel ban*, publicado em 30/01/2017 pelo *Vanguard*, *Trump defends his travel ban as thousands protest nationwide*, publicado em 30/01/2017 pelo *The Washington post*.

A intenção de Isadora era fazer com os alunos fossem expostos a diferentes textos relacionados ao mesmo gênero textual. Elucidando as fontes dos textos jornalísticos e a estrutura dos textos de forma a elencar o propósito comunicativo de forma geral e específica.

A professora estuda o gênero textual notícia (news), suas características estilísticas e composicionais, além de trabalhar a criticidade dos alunos a partir da problematização de elementos encontrados no texto. Professora trabalha estratégias de leitura como skimming, scanning, uso de cognatos e inferência por contexto, hipertexto e elementos visuais (ANOTAÇÕES NO DIÁRIO DE CAMPO, dia 24/3/2017).

A professora no decorrer de suas aulas ressaltava o fato de que o mesmo gênero textual pode estar presente em diferentes contextos (esferas sociais). Abordava de forma sucinta as variações encontradas no gênero textual em relação ao contexto de produção, país de edição, objetivos jornalísticos e ênfase no público alvo – interlocutor. De forma geral, parecia ter como preocupação demonstrar que textos pertencentes a um mesmo gênero não apresentam sempre as mesmas estruturas discursivas e organizacionais. Porém, para atingir um mesmo objetivo comunicativo, estejam organizados discursivamente de forma similar (BEATO-CANATO, 2011).

Isadora demonstra que suas escolhas são informadas com base em seus saberes da formação profissional e pedagógicos, seus saberes disciplinares (TARDIF, 2002) e não

apenas em seus saberes curriculares. Em relação à base de conhecimento de Shulman (2004), percebo que seu conhecimento pedagógico do conteúdo demonstra-se sobressalente nesta etapa uma vez que a professora apropria-se de uma concepção teórica referente à formação profissional e pedagógica (TARDIF, 2002), evidenciando seus conhecimentos sobre a teoria bakhtiniana de gêneros discursivos, adaptando esse conhecimento teórico a um trabalho com sequências didáticas segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que determinam que estas atividades devem ser organizadas de maneira categórica em torno de um gênero textual seja ele escrito, seja oral.

A capacidade de ensinar da professora Isadora aproxima-se do que Shulman (2004) descreve, uma vez que pela tessitura de seu trabalho a docente procura, seja por meio de seleção de material, adaptação de textos, seja pela interação com a turma, transpor ou problematizar um conhecimento que não é integralmente inteligível aos seus discentes. Ademais, a professora pela força de seu trabalho procura transformar seus valores, compreensões de mundo em representações pedagógicas que são marcadas pela sua maneira de agir, falar, interagir e representar ideias para seu grupo discente, procurando auxiliá-lo na compreensão do material por ela selecionado.

Conforme exposto por Isadora em vários momentos de nosso contato, ao querer tornar um gênero textual em instrumento de ensino-aprendizagem era necessário um planejamento de como trabalhar com seus alunos. Isadora marcava bem o conhecimento que tinha sobre seus alunos (SHULMAN, 2004) procurando elaborar um material que fosse acessível a este grupo. Este debate retorna também nas aulas da professora na prática de ensino, quando a professora marca a preocupação com o contexto em que os licenciandos estão estagiando e poderão vir a atuar profissionalmente.

Ao falar especificamente sobre gêneros textuais, Isadora destaca a importância de explorar o conteúdo que o gênero carrega; estudar a relevância de explorar aquele gênero para determinado grupo de alunos; tornar o processo de aprendizagem um desafio de maneira que o aluno não sinta que está aprendendo algo que ele já saiba ou que ele não enxergue a importância daquele estudo. Apesar do fato do gênero ser transposto para esfera escolar e se distanciar da sua real situação comunicativa, sua transposição e trabalho na sala de aula ajuda os alunos a desenvolverem capacidades específicas que serão usadas na situação de comunicação diárias de suas vidas (BEATO-CANATO, 2011).

É feita uma pequena revisão sobre questões políticas da era Obama e feito um levantamento das recentes intervenções do novo presidente norte-Americano Donald Trump (ANOTAÇÕES NO DIÁRIO DE CAMPO, dia 17/02/2017).

É feita uma categorização do gênero notícia por meio de uma tabela que é construída/ ilustrada no quadro. Trabalha-se o propósito do gênero textual notícia com ênfase no seu local de produção e percepção de possíveis interlocutores (ANOTAÇÕES NO DIÁRIO DE CAMPO, dia 17/3/2017).

Por essa sequência rotineira de trabalhos envolvendo textos jornalísticos tive acesso a eventos específicos que puderam ser documentados e descritos configurando um caso de ensino peculiar da professora Isadora (MIZUKAMI, 2000) que se desdobrou por uma sequência de aulas que dialogavam implícita ou explicitamente com o trabalho desenvolvido no encontro anterior.

A professora continua seu estudo com o gênero textual notícia (news), suas características estilísticas e composicionais, além de trabalhar a criticidade dos alunos a partir da problematização de elementos encontrados no texto. Professora trabalha estratégias de leitura como skimming, scanning, uso de cognatos e inferência por contexto. Nesta aula a professora resolve trabalhar um aspecto relacionado a eventos políticos e sociais que estão associados à sociedade Norte-Americana. Texto utilizado: EUA têm protestos contra veto de Trump a imigrantes. Professora procura problematizar, contextualizar e verificar o conhecimento de mundo dos alunos sobre esta questão política. Fonte do texto: site G1, publicado em 28/01/2017 (ANOTAÇÕES NO DIÁRIO DE CAMPO, 17/02/2017).

De forma similar ao que foi feito na primeira aula, professora entrega um roteiro para leitura aos alunos.

Neste dia a professora continua a trabalhar com roteiro de leituras. Nesta aula é trabalhado o texto *Trump defends his travel ban as thousands protest nationwid*.

O intuito é trabalhar com a leitura a partir de um roteiro pré-estabelecido. Neste roteiro a professora trabalha com um questionário aberto (as respostas devem ser discursivas) com um total de 13 perguntas. Trabalha com estratégias de scanning e skimming. No caso trabalhado, os alunos precisam retirar informações/ dados específicos do texto trabalhado. Não há, nesta lista, abertura para uma discussão ampla que permita inferência, debate. O guia de leitura mescla perguntas mais objetivas (embora discursivas) com outras que demandam uma leitura mais perspicaz e atenta a detalhes (ANOTAÇÕES NO DIÁRIO DE CAMPO, 17/3/2017).

A professora apresenta aos alunos uma visão consciente sobre a organização desse gênero textual pela análise das estruturas discursivas do texto como ordem das partes e distribuição do conteúdo conforme revelado pelos eixos e perguntas dos folhetos de leituras organizados pela professora. Rotineiramente, apresenta, mais de uma vez, aos alunos uma visão consciente sobre a organização desse gênero textual, podendo articulá-lo com aulas anteriores. Isadora procura checar se os alunos percebem que, apesar de semelhantes, nem sempre o mesmo gênero textual é apresentado da mesma maneira.

Professora constrói uma tabela no quadro que contém seis características (seis linhas) e três colunas referentes aos três textos trabalhados durante o semestre. A

tabela apresenta o tema central: genre news. Para as colunas, há as numerações 1/2/3 referentes à sequência de textos trabalhados. Nas seis linhas há as categorias para análise, que são: (1) Who published; (2) where; (3) when; (4) to whom; (5) why; (6) why. As respostas são colocadas a partir da participação dos alunos. Em alguns casos, professora procura modificar algumas respostas dos alunos ou intervier em algumas colaborações procurando adequar a resposta final. As categorias são escritas tanto na Língua materna quanto em Inglês.

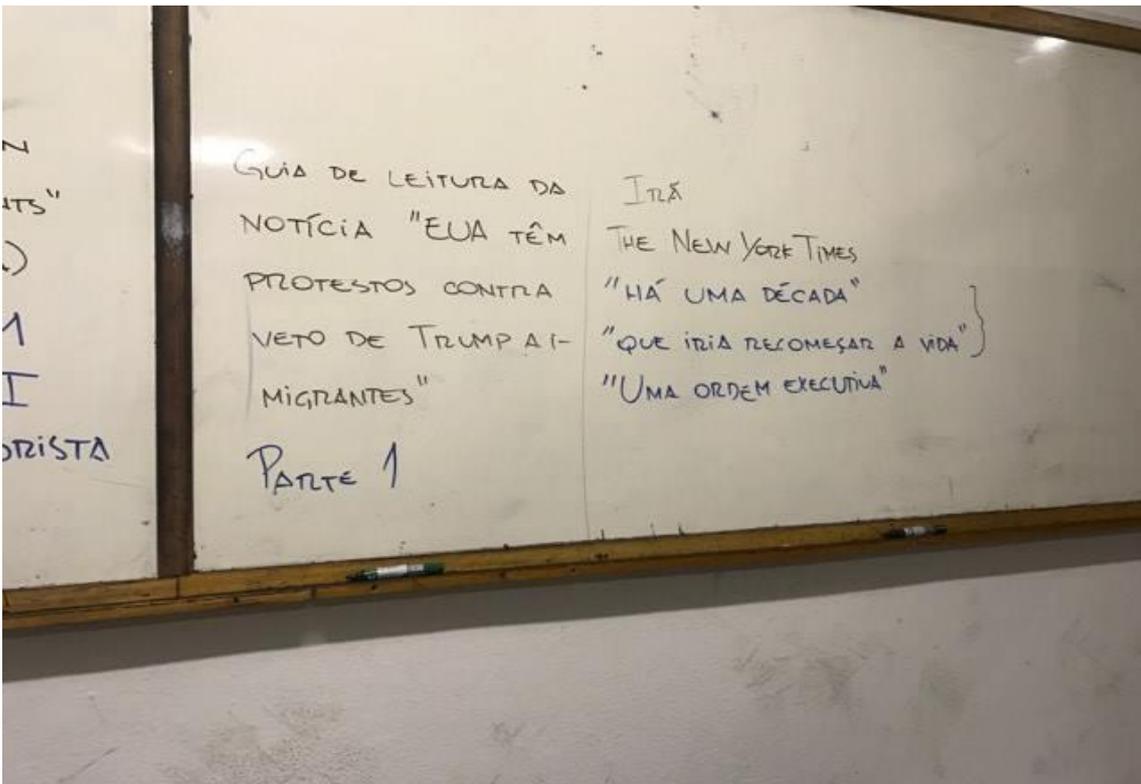
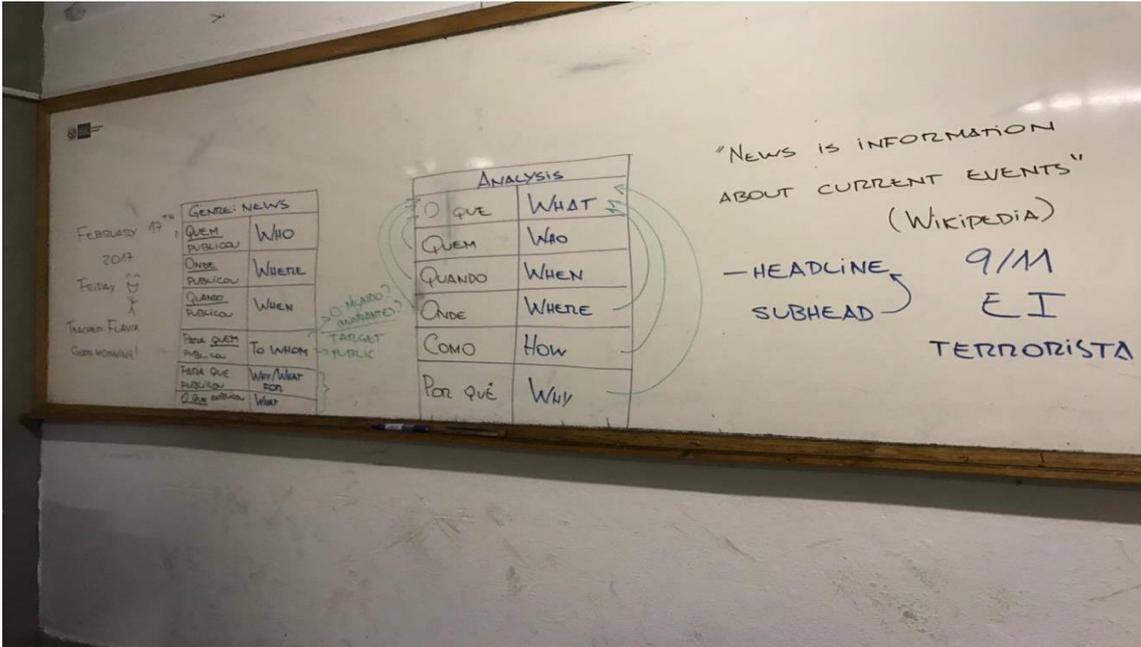
A elaboração deste quadro é feita a partir da discussão entre a professora e os alunos sobre as categorias elucidadas. Há pausas entre determinadas partes permitindo que a professora aprofunde a discussão sobre o texto, seu propósito comunicativo, esfera de produção, interlocutores alvos, posicionamentos (ANOTAÇÕES NO DIÁRIO DE CAMPO, 17/02/2017).

Isadora procura com os alunos perceber e destacar as escolhas lexicais na versão escrita e oral do texto. Isto se revela em:

A professora trabalha com a relação de quotations (citações, falas, trechos retirados do discurso de outras pessoas atendendo algum propósito jornalístico) - frases/textos de outra autoria que são acoplados/ (re)contextualizados em textos de esferas jornalísticas. Nesta aula a professora parece se aproximar de uma síntese após um ciclo de leitura (feitas no decorrer de várias aulas) sobre o mesmo tema reportado em diferentes fontes jornalísticas, de vários países (ANOTAÇÕES NO DIÁRIO DE CAMPO, 24/03/2017).

Ao terminar o trabalho sequenciado e informado sobre os textos, assim como debater os aspectos transversais que operavam com temas de geopolítica, a professora Isadora, como forma de consolidação e revisão, apresenta, novamente, aos discentes uma visão consciente sobre a organização do gênero textual por meio da exemplificação, recorrendo aos textos trabalhados nas aulas anteriores. Esse momento final, embora não seja reconhecido nem pela docente tampouco pelos alunos enquanto uma etapa de revisão, parece ser uma etapa em que ela percebia a conscientização dos alunos acerca da organização textual deste gênero, bem como especificava os objetivos de cada notícia e contexto de produção enquanto estratégia para finalizar um ciclo de aulas.

No exemplo a seguir coloco as fotos e descrições que demonstram as tabelas construídas pela professora cujos espaços são preenchidos por intermédio das respostas dos alunos.



Fonte: Foto dos quadros de análise construídos pela professora Isadora no dia 17/3/2017.

Quadro 04 –Conscientização sobre gêneros textuais a partir das leituras feitas

Genre News	1	2	3
Who Published	G1	-	Jerry Marcos Brady Dennis
Where	G1	Van Guard	The Washington post
When	28/01/2017	Jan 30, 2017	Jan 30, 2017
To whom	Brazilians middle class	Nigerians Middle class	North Americans middle class
why	To inform about current events	To inform about current events	To inform about current events
what	Protestos e vetos	Under fire	Protest nationwide

Fonte: Tabela construída pela professora Isadora no quadro no dia 24/3/2017

4.3 Inserção profissional

Tendo sempre em mente o objetivo de analisar o processo de inserção profissional docente simultânea de Isadora, procurei conhecer as condições de trabalho da professora no contexto da rede pública de ensino e as dificuldades enfrentadas, bem como analisar as estratégias construídas por contribuição da inserção profissional para a aprendizagem da docência.

Nesta seção, detenho-me em apontar o aspecto dificultador que mais sobressaiu durante o estudo, em especial, nos momentos de entrevista com a investigada. Trata-se do que denomino de isolamento das práticas pedagógicas.

Isadora deixou ver em diferentes momentos certo isolamento em relação aos colegas, bem como na condução de práticas pedagógicas sem qualquer tipo de coletivização ou diálogo entre pares sobre as atividades por ela desenvolvida.

I: Eu acho que a educação não tem que ser passiva e a gente precisa de mais gente que pense assim se você é a única pessoa e você fala isso e chega com essa cara de imbecil na sala dos professores... você é completamente deslegitimada... sempre vão falar... porque você é nova. Dá vontade de falar... sou nova mas conquistei posições... conquistei posições bem altas pra minha idade e você me respeita. Mas isso não funciona. Ninguém me respeita, só os alunos. Os alunos me respeitam. Acho que eles acham que... sabe se tem alguém que me respeita na escola são os alunos. Os professores são poucos. É bem complicado de conseguir administrar (ENTREVISTA, dia 03/5/2016).

É possível notar o conflito encontrado no posicionamento de Isadora ao se sentir desprivilegiada dentro do grupo de professores da escola. A professora diz que suas

concepções de mundo e sobre a docência não seriam facilmente validadas e atribui certa resistência à sua idade, demonstrando por meio da fala ser uma das professoras mais novas da escola.

Ao mesmo tempo esta tensão parece ser encarada pela professora de forma distinta. Isadora deixa claro que não encontra apoio entre seus pares e que não se sente confortável ao expor questões peculiares sobre sua sala de aula, seus alunos e sua concepção de ensino. Por outro lado, não demonstra que isto é um fato que a desestabilize e a faça criticar sua formação inicial e seus ideais educacionais. Pelo contrário, em momento algum Isadora coloca em questão se os conhecimentos e experiências que possui têm legitimidade para fazer com que ela enfrente a realidade da escola; a mesma deixa isso claro ao dizer que, embora não fale para evitar o conflito, tem noção das posições que conquistou para sua idade relativamente nova.

Contudo, embora, Isadora demonstrasse uma postura altiva e pouco romantizada sobre a escola e seus colegas de profissão, era necessário perceber de que forma isso se colocava em sua dimensão prática, objetivando a análise holística de sua inserção. No decorrer da entrevista, Isadora discute sobre a questão de ser nova ao dizer que determinada situação é

I: (...) muito engraçada porque da equipe de Inglês acho que a maioria é pelo menos 40 anos mais velha que eu. Então, eu as respeito muito. E eu não quero virar e dizer... ah, elas são mais velhas e elas não tem noção do que é isso. Porque eu acho totalmente desrespeitoso com a profissão alheia. Eu só gostaria que elas me respeitassem um pouco mais. Por ser mais nova, é obvio que eu vou ter outra pegada. Sabe: então assim como eu vou... não vou falar pra você que elas só trabalham estrutura e que são péssimas, porque elas não são. Elas são excelentes profissionais, sabe: elas fazem o que elas acreditam e é isso que eu quero, que as pessoas trabalhem com o que elas acreditam. E eu também quero que me deixem trabalhar com o que eu acredito. Na verdade, em termos de ter mais parceiros eu tenho mais de sociologia, pessoal de sociologia é bem assim meu amigo (...) (ENTREVISTA, dia 03/5/2016).

Neste momento avalio o possível surgimento de tensões e conflitos no trabalho da professora uma vez que ela demonstra que não se sente prestigiada pela equipe de professores, inclusive da mesma disciplina. Contudo, Isadora não apresenta nenhuma característica na sua fala que demonstre que ela está em choque com essa realidade, tampouco traça qualquer tipo de desencanto e desilusão com a profissão. Ela, todavia, entende a situação uma vez que por uma questão de idade e formação a concepção de docência pode ser diferente.

No decorrer do trabalho de campo, percebia certa confiança de Isadora com suas concepções, objetivos pedagógicos e interação com alunos. Sua sobrevivência na escola

parecia estar marcada por aspectos que sobressaíam sua permanência na escola, possivelmente por estratégias desenvolvidas por ela que permitiam dar conta das exigências e do trabalho docente (HUBERMAN, 2000).

No que concerne ao trabalho isolado, recorro à Cochran-Smith (2012) que denuncia o trabalho docente como pouco colaborativo e compartilhado. Em geral, o trabalho docente tende a ser isolado, ilustrado por portas fechadas de salas de aula e pelo pouco ou nenhum diálogo entre pares por diferentes motivos. Isadora, porém, demonstra que um colega de outra disciplina é aquele com quem tem maior afinidade e sente-se mais confortável para interagir.

O momento mais claro em que determinado isolamento de práticas ou ausência de diálogo entre pares surge é na feitura do projeto interdisciplinar com a professora de Espanhol. Embora a professora tenha, nos anos anteriores, feito certa parceria com as outras docentes, neste ano em específico demonstra que o trabalho foi muito fragmentado e pouco dialogado. Isadora confessa ter ficado sozinha na elaboração do trabalho que foi apresentado pelos alunos no início do segundo semestre, uma vez que as outras colegas optaram por fazer a associação de músicas com países e Isadora não quis trabalhar com o tema sobre países, uma vez que ela acha que não acrescentaria tanto como meio para discutir o mundo atual. Nesse caso, o movimento de isolamento partiu de uma opção da própria professora que escolheu por associar a música aos ícones femininos da música pop demonstrando que seus valores, princípios e ensejos precisavam estar marcados no trabalho e que ela não estava disposta a negociar ou (re)significá-los para atender outras demandas, demonstrando confiança e altivez para uma professora iniciante.

Na perspectiva de aceitação e empenho das turmas, Isadora relata que, de três turmas, duas de segundo ano foram excepcionais e fizeram o trabalho em diálogo com que Isadora desejava. Ao falar da turma de primeiro ano Isadora demonstra-se satisfeita e elogia o engajamento da turma. Isadora confirma o elogio e boa recepção dos alunos com o tema e relata inúmeras vezes que os alunos estavam ali pelo projeto e não para a obtenção de uma nota e conceito.

Embora o início da carreira seja um período crítico, Isadora parece ter tido confiança nesta escolha e demonstrou respeito pela opção dos outros colegas, o que me faz confirmar que a professora não entra em conflito com suas concepções e ideais.

O isolamento pedagógico em relação aos pares também se manifestou em relação à equipe gestora. A professora relatou que em 2016 a escola vivenciou um período atípico, com determinada nebulosidade no que concerne à coordenação pedagógica principalmente por

conta de uma greve estudantil. Primeiro, menciona que há certo distanciamento dos professores e da coordenação. Demonstra, contudo, não saber claramente o porquê de enfrentar essa situação e atribui isso ao pouco tempo em que está na escola. Neste caso, parece que a professora está aprendendo a entender como viver nesta escola, entendendo sua lógica, seus sujeitos; por outro lado, enfatiza que valoriza a parceria, o diálogo com outro e isso é marcado tanto pela forma como lamenta o não diálogo com a coordenação quanto pela parceria com a professora de Espanhol.

I: “(...) eu gostaria de ter mais parcerias com o professor, mas ... é complicado. Não vou dizer que eu entenda isso com profundidade porque eu entrei há pouco tempo na escola. Quem tá lá há mais tempo deve saber muito mais disso do que eu. Mas a minha impressão é essa. Então no fundo nós professores e professoras nos organizamos ali e tentamos fazer algumas coisas. No ano passado, eu me juntei com espanhol e fiz apresentações de dança. Eu escolhi assim Ásia e África, países falantes de inglês... as minhas duas turmas pegaram Índia e pegávamos coreografias assim dos países. Isso foi um projeto da Maisa também que fez o trabalho da base. E a gente que se junta e arma as coisas. Geralmente a gente oh vamos fazer isso tal dia... a gente leva bronca, mas acaba fazendo mesmo assim” (ENTREVISTA, dia 03/5/2016).

Peculiarmente, Isadora não demonstra se preocupar com o posicionamento da direção ao declarar e admitir que já foi chamada a atenção quando elaboram atividades que não eram esperadas pelos gestores da escola. Contudo, valoriza sua experiência e sua forma de insistir e acreditar em seu trabalho deixando claro que mesmo assim seguiu com a feitura do trabalho.

A análise do processo de inserção de Isadora como professora de Inglês no Ensino Médio nos permite depreender que sua concepção e prática docente são marcadas pelo trabalho com gêneros textuais e ensino interdisciplinar, atenção às orientações oficiais para o ensino de Línguas, sem abdicar de sua autoria na elaboração de material didático próprio e da relação cuidadosa com os alunos durante o processo ensino-aprendizagem. Sua concepção de ensino de Inglês considera em especial a função social da Língua, a perspectiva da linguagem enquanto performance e o trabalho em torno da leitura. Essas características evidenciam uma profissional que, apesar de jovem em idade e de debutante na carreira, se destaca pela altivez e intrepidez na forma de conduzir o seu exercício profissional. Mesmo iniciante, Isadora parece que sabe o que faz e porque faz para ensinar.

CAPÍTULO 5– INSERÇÃO DE ISADORA COMO PROFESSORA NO ENSINO SUPERIOR

O segundo caminho percorrido neste estudo foi olhar para a inserção profissional da professora Isadora sob o espectro de sua profissionalização enquanto professora formadora de futuros professores. Com isso, neste capítulo, proponho abordar e discutir os dados relacionados à sua entrada no ensino superior como professora de Didática específica e Prática de ensino Inglês. Seguindo a mesma linha de raciocínio analítico do capítulo anterior, descrevo aspectos associados à concepção de docência de Isadora e como a professora procurava dimensionar e validar este conhecimento no seio da formação de professores. Ainda destaco seus ideais no que concerne ao ensino de Línguas e aos aspectos teórico-metodológicos que balizam sua base de conhecimento profissional relativos à formação de professores de LE.

5.1. Concepção e prática docente

Isadora no ensino superior lida com questões muito específicas e centrais na formação de professores. Conforme destaquei no decorrer deste estudo, a professora após sua entrada na educação básica, resolve ingressar enquanto substituta de Prática de Ensino e Didática específica. Embora este estudo não procure desenvolver uma extensiva discussão sobre o campo da Didática, não tenho como desgarrar-me das discussões centrais e específicas que lidam com o ensino de Didática e, em especial, a relação deste com a Prática de ensino e a iniciação ao trabalho docente. Desse modo, neste capítulo, além de tratar da inserção de Isadora enquanto professora substituta universitária, também discuto a forma como ela trata do ensino e da formação de futuros professores de Inglês, ressaltando os aspectos sobressalentes de sua *práxis* docente enquanto formadora.

5.1.1 O entrelaçamento amalgamar entre didática e prática de ensino

As disciplinas sob a responsabilidade de Isadora no Ensino Superior estão diretamente ligadas à formação de professores. A didática específica nas Licenciaturas da instituição onde atua é parte pertencente a uma tríade cuja composição engloba: (1) Didática específica da(s)

disciplina(s); (2) Prática de ensino; (3) Estágio curricular obrigatório. Estes três componentes ficam sob a articulação, geralmente, de um mesmo docente.

Por isso, ressalto a especificidade do trabalho da professora investigada pela possibilidade que a mesma tem de (i) estar/transitar na(s) escola(s) e na universidade; (ii) refletir, problematizar com seus alunos questões sobre ensino e aprendizagem de Inglês na escola pública; (iii) estabelecer contato com outros professores de outras instituições (professores regentes que cooperam, co-formadores de licenciandos durante o estágio curricular); (iv) (re)significar, refletir criticamente acerca do que acontece na(s) escola(s), o que é feito nas aulas e o que poderia ser feito (MENEZES, 2015).

Pensando no ensino de Didática e na sua dimensão epistemológica, recorro ao posicionamento de Cruz (2017) que o defende enquanto meio para compreensão, problematização e proposição sobre o ensino. A autora declara que

A didática se elabora no ensino, produzindo conhecimento sobre e para ele. Trata-se de garantir ao professor formação e em atuação condições de propor formas de mediação da prática pedagógica, fundamentadas em concepções que permitam situar a função social de tais mediações. Trata-se, pois, de enfatizar não o como fazer, porém o como fazer (mediação) em articulação com o porquê fazer (intencionalidade pedagógica). (...) a didática compreende um domínio específico não apenas de investigações, mas também disciplinar e profissional, que versa sobre o ensino. Nessa perspectiva, a didática envolve as teorizações e consequentes escolhas conceituais e procedimentais sobre a relação entre professores e alunos diante do conhecimento em situações determinadas de ensinar e aprender (CRUZ, 2017, p. 79).

Cruz (2017) defende que o ensino de Didática no curso de formação de professores é crucial para enfrentar a fragmentação entre o foco da Didática e o ensino e aprendizagem, de forma que seja promovido a imbricação, o amalgamar entre o conteúdo e a forma. Grosso modo, é necessário não tratar de forma periférica, mas central, a abordagem dos conteúdos das disciplinas e dos saberes e habilidades necessários para o ensino dos mesmos.

Neste espectro, Cochran-Smith e Zeichner (2005) advertem que o estudo sobre a formação de professores é ancorado em premissas que enxergam a aprendizagem da docência enquanto um problema a ser investigado, dialogando com pesquisas em psicologia cognitiva, cujo objetivo centra-se no entender como o conhecimento é desenvolvido, utilizado e organizado por indivíduos. Simultaneamente, há questões sobre a aprendizagem docente, com grifo na formação de professores, que estão em consonância com perspectivas antropológicas e/ou outros elementos interpretativos da ecologia das salas de aula, pois delimitam o conhecimento do professor como uma construção orgânica, dialógica e espontânea. Sob esta

ótica, o ensino é compreendido enquanto atividade profissional, intelectual, de tomada de decisões, enquanto, ensino e aprendizagem são frutos de uma interação dinâmica do contexto sócio-cultural do espaço escolar, das salas de aula.

Conjugado pelas determinadas proposições teórica, no excerto abaixo sinalizo como a professora Isadora concebe o ensino de Didática e o interliga ao trabalho na prática de ensino pela organização programática que a mesma faz das referidas disciplinas. Neste momento, percebo uma construção amalgamada posto que questões referentes à Didática são colocadas e discutidas em proximidade com aspectos burocráticos, organizacionais referentes à prática de ensino, promovendo o diálogo entre os determinados eixos.

Primeiro dia de aula: Professora orienta os alunos sobre as questões específicas da didática de Inglês e Português e prática de ensino. Explica sobre o processo de avaliação para didática que consiste nos seminários, elaboração de planos de aula, uma prova escrita para ser feita em casa (take-home test) e outra avaliação escrita que será feita em sala. Sobre a prática de ensino, professora explica como serão os encontros semanais: carga horária dividida em 30 horas para semestre 1 e 30 horas para semestre 2. O terceiro semestre não contará com esses encontros, apenas com pequenas orientações de acordo com a necessidade do licenciando. Há 20 horas (total de 60 horas) referentes à participação em eventos de formação docente e atividades pedagógico culturais. No terceiro semestre, as 40 horas serão focadas em estágio em escola municipal e estadual de escolha do licenciando. Professora enfatiza que está organizando de forma diferente da professora de prática de ensino efetiva que prefere a inserção na escola municipal e/ou estadual depois do trabalho com as escolas parceiras da universidade. O estágio em escola selecionada- parceira da universidade será centrado no semestre 1 e 2 com total de 120 horas (240 total) para inglês e português respectivamente. Professora deixa claro que os alunos para segunda prova não terão direito à consulta, mas deverão olhar material escrito por eles durante os seminários. Para isso, professora entregará por e-mail um panfleto com quadros específicos para observação. Este material será permitido e utilizado no dia da prova. A ficha para análise de seminário e debate consta de 5 categorias:

- 1) Identificação
 - a) Nome do analista
 - b) Nome do apresentador
 - 2) Visão geral
 - a) Assunto
 - b) Temas centrais
 - 3) Argumentação (encadeamento entre assunto e temas centrais)
 - 4) Exemplificação
 - 5) Considerações finais
- (ANOTAÇÕES NO DIÁRIO DE CAMPO, dia 09/3/2017).

A organização dos referentes eixos e disciplinas fica a critério das concepções teórico-metodológicas do professor formador. Neste caso, ao falar do estágio curricular enquanto explica questões avaliativas e referentes ao conteúdo da disciplina de didática, Isadora parece promover a associação e interligação entre os dois eixos, aproximando-se da concepção de didática levantada por Cruz (2017). No entanto, a organização programática das disciplinas da

professora Isadora não necessariamente revelaria a composição e relevo que a mesma dá ao ensino de didática e seu diálogo ou não com a prática de ensino. Ademais, era necessário perceber não apenas o posicionamento da professora, mas, em profunda imersão, verificar a maneira com suas aulas eram direcionadas e se, de fato, aquilo que ela propunha neste primeiro contato coaduna com a perspectiva teórica aludida pelos referidos autores.

Cruz e Campelo (2016) destacam a importância da didática enquanto meio para promover a superação de pelo menos duas limitações presentes nos cursos de licenciaturas: a desconexão entre escola e universidade; e a falta de diálogo entre as dimensões teóricas, técnica, humana e política da formação de professores. Posto isso, volto a reiterar que a presença da professora Isadora na prática de ensino a obriga, de certa forma, a repensar questões que são caras à formação de professores: o início do magistério de seus alunos, o contato com a cultura escolar, o período de estágio. No contexto do trabalho de Isadora, estes elementos podem ser mais acentuados especificamente pelo fato da professora estar em contato com a escola básica, aliás, ter sua inserção profissional simultânea ao momento em que aprende a formar professores. Dentro desta esteira conceitual e empírica, Isadora trouxe para o contexto de suas aulas seus relatos, na perspectiva de uma professora de educação básica, procurando explicitar, interpretar situações vivenciadas na escola. Destaco, com isto, este relato em que Isadora descreve:

(...) uma conversa com seu aluno (não desse período) da escola que se diz inquieto com a falta de interesse de sua turma, que espera tudo pronto. Ela comenta que nosso sistema tem feito o aluno acreditar que informação é sinônimo de conhecimento ou ainda que quantidade de informação é o mais importante. Fala disso associado ao ensino da Literatura e ao conhecimento de mundo do aluno. Participação ativa e criativa do aluno. Isadora menciona que há uma questão paradigmática que envolve as concepções pedagógicas de cada professor e a compreensão que os mesmos têm de como precisam atingir seus alunos, dialogar com eles (ANOTAÇÕES NO DIÁRIO DE CAMPO, 22/6/2017).

No caso, a professora procura problematizar com seus licenciandos da prática de ensino a forma como eles enquanto professores precisam enxergar seus aprendentes, mobilizando o conhecimento sobre os discentes (SHULMAN, 2004), posto que sinaliza sua preocupação a respeito da maneira como o saber, a informação pode chegar aos alunos. Isadora deixa claro que o professor precisa saber que decisões tomar e, mais importante, saber confiar no seu trabalho e entender que muitas vezes suas ideias e concepções precisam pensar e dialogar a respeito do/com o lugar em que estão atuando, com quem lidam, para quem ensinam. A professora, aqui, incentiva um trabalho mais reflexivo do licenciando balizado por um relato consciente, crítico sobre o que ela presencia na escola básica. Este posicionamento

é adensado no seguinte excerto:

Professora menciona um caso em uma escola pública do Rio de Janeiro que, posicionando-se em relação ao ensino tradicional decidiu “mudar” mesmo que isso signifique que ela não terá apoio institucional tampouco dos colegas. Ela, motivada por episódios de machismo, recorrentes na escola ou na vida das alunas, decidiu desenvolver com seus alunos a temática da diversidade e da relação com a diferença. Assim, ao longo de um semestre (menos disso), ela entrelaçou ao currículo oficial temas como raça, classe social, estereótipos, preconceito e sexualidade dentro de um projeto aparentemente (a professora usa esse termo de forma a enfatizar sua fala neste momento) interdisciplinar em conjunto com outros professores). Ela pergunta se os alunos enxergam temas ou trabalhos semelhantes nas escolas em que estagiam? Se enxergam essa possibilidade de trabalho em parceria? (ANOTAÇÕES NO DIÁRIO DE CAMPO, 25/5/2017).

Isadora demonstra ter um traço de formadora híbrida (ZEICHNER, 2010) possibilitando a entrada de uma narrativa verídica, exclusiva, própria e pertencente ao espaço escolar. Neste contexto, Isadora se aproxima parcialmente do caso narrado por Zeichner (2010) quando nos anos 70 o autor atuava como líder de equipe no projeto *National Teacher Corps*, em Syracuse, estado de Nova Iorque, Estados Unidos. Assim como Zeichner (2010), Isadora supervisiona o trabalho de alunos estagiários em um contexto de formação docente, está intimamente familiarizada com o que é estudado nas disciplinas de prática de ensino e didática e com o trabalho dos licenciandos. A diferença, que limita o trabalho de Isadora, é que a supervisão por parte dela ocorre de forma unilateral, por intermédio do diálogo com professores regentes das escolas onde alunos estagiavam e pelo contato com seus alunos na prática de ensino. Diferentemente, Zeichner (2010) funcionava como membro do corpo docente tanto da escola na qual ele lecionava, como também da universidade e para que Isadora estivesse analogamente atuando dentro desta perspectiva, precisaria levar o estágio para a escola em que atua, saindo da tessitura discursiva, do relato por parte dela daquilo que há na escola e permitindo que seus alunos a experimentassem, observassem, sentissem.

Contudo, no posicionamento de Isadora predomina a postura de ensinar aspectos teóricos que fundamentam as práticas dos professores de línguas estrangeiras; o trabalho com olhar para as diferenças, cuja ênfase recai sobre o conhecimento escolar, local, específico com destaque para o grupo de discentes, ressaltando seu contexto social, econômico e conhecimento de mundo; a professora também enfatiza questões referentes ao papel do professor enquanto profissional procurando em suas aulas dar atenção para os aspectos teórico-metodológicos que balizam o trabalho do professor de línguas. Isadora

parece procurar promover um ensino sobre a docência em uma perspectiva reflexiva e crítica sobre aspectos teóricos e seus possíveis desdobramentos no contexto escolar.

Isadora deliberadamente promove um ensino de Didática que se afasta de uma concepção técnico-instrumental centrada apenas no como ensinar. A professora procura promover o diálogo com seus licenciandos, marcado especificamente pelo repertório de suas aulas que são organizadas em torno de seminários e discussões que são coordenadas semanalmente por cada aluno. No caso, o licenciando precisa se apropriar de um elemento teórico que fundamenta a ementa da disciplina e promover um seminário em uma perspectiva dialógica, com questões, reflexões, indagações sobre o referido material conceitual e seus desdobramentos no contexto do estágio, da escola em que ele transita. Isadora trata do ensino de didática de forma holística procurando convergir as dimensões técnica, humana, político-social, sob um fim específico: o ensino de inglês.

Ademais, a professora enquanto formadora junto com seus alunos da universidade trabalha dentro de uma perspectiva idiossincrática, específica, local, de forma que o aporte teórico sirva para problematizações, reflexões e críticas sobre o que, o porquê, para que e quando ensinar (ANDRÉ; CRUZ, 2014). A professora formadora, em contato com seus alunos, trabalha em uma perspectiva situada, problematizadora, pensando em vivências de sala de aula e que balizam a realidade de uma escola.

Neste percalço Isadora tem e, evidentemente, se apropria de um traço híbrido, conforme aludido por Zeichner (2010), já que o espaço escolar, além da perspectiva que os licenciandos têm sobre o estágio, também aparece pelo olhar da professora, pelo discurso de Isadora que se apropria de forma autoral, consistente e contínua de relatos específicos daquilo que ela acompanha na educação básica. Pela prática artesanal de Isadora e de seus saberes mobilizados rotineiramente no contexto da escola e transpostos para a universidade é que há um trabalho sincrônico da professora de estabelecer uma relação teoria e prática imbricada.

A narrativa do que acontece na escola, por parte de Isadora, também é percebida em:

Isadora também diz: “Diante da minha experiência docente, entre todos os temas da vida social, que tendem a ser silenciados na sala de aula, eu continuo a achar que a sexualidade é a principal de todas. Mas, sem dúvida, não é a única. Temos a questão da beleza, isto é, dos alunos que fogem do padrão de beleza; os alunos muito tímidos; a questão regional, sobretudo, do ingresso de um aluno nordestino em uma classe na região Sudeste ou Sul; da estética (magro ou gordo), entre outros”.

“São poucos os professores que lidam com esta situação, logo de imediato e

de forma bem enfática, pois de uma forma geral, segundo os relatos dos próprios alunos, muitos tratam como comportamentos infantis e dizem para deixar de lado o colega “implicante” ou diferente que querem trabalhar temas *tabu*”(ANOTAÇÕES NO DIÁRIO DE CAMPO, dia 25/5/2017).

Nos referidos relatos, Isadora lida com questões comportamentais e que envolvem o contexto social dos alunos. A preocupação da professora está muito mais centrada no relacionamento com o discente do que em aspectos estritamente associados ao conteúdo. Esse conhecimento sobre os discentes e o contexto social é colocado para debate na sala de aula universitária demonstrando o processo de reflexão e raciocínio pedagógico da professora enquanto meio de transformação de uma base de conhecimento, sobre os alunos da escola, em informação, em conhecimento formal para ser apresentado e transposto como conteúdo na prática de ensino, afinal é o componente curricular que lida com a formação de professores. Isadora demonstra esforço deliberativo em mobilizar estratégias que favorecem em sua prática a transparência de uma consciência crítica onde a professora consegue, tacitamente ou não, transformar seu conhecimento sobre a escola, seu saber situado em conhecimento ensinável, inteligível e acessível ao discente.

Porém, reitero que a ponte entre escola e universidade se torna frágil por conta dela só ser atingida pela natureza do discurso, da fala e percepção de Isadora sobre os casos. Por mais que a professora procure problematizar com seus licenciandos aspectos centrais e verídicos, esse processo, essa discussão passa a ser muito centrada no crivo de Isadora, naquilo que a professora determina como necessário ou, talvez, em sua compreensão pertinente de ser apresentado aos seus alunos. Há certa lacuna pela não presença e percepção dos licenciandos na escola uma vez que estes não acompanham o processo, a inserção, o trabalho de Isadora em *lócus*. No caso, a relação entre teoria e prática assume uma dimensão exclusiva em um objeto para discussão com pouco ou nenhum relevo sobre as vivências na sala de aula e na escola de Isadora.

5.1.2 Ensinando a ensinar: a aula e a sua construção

Em determinado momento, ainda no primeiro contato com os alunos, Isadora apresenta aos mesmos na ementa do curso a sugestão para elaboração de planos de aula, no sentido que os mesmos contemplem temas específicos de acordo com as diretrizes nacionais para educação básica.

No decorrer das observações, percebia que Isadora demonstrava-se flexível e aceitava as adaptações e escolhas dos licenciandos. Os planos de aula elaborados pelos alunos precisavam ser pensados em um contexto específico, muitas vezes nas escolas em que os graduandos estavam estagiando, trazendo para o debate o documento com sequências específicas para sua implementação em uma determinada aula, de forma que os objetivos pedagógicos fossem salientados.

Sobre o plano de aula: a partir do **dia 23 de março serão apresentados em algumas aulas os planos de aula que estejam em consonância com os temas propostos**. Os alunos devem elaborar uma aula que privilegie, ao menos parcialmente, um dos objetivos que estejam contemplados nas BNCC. Os temas são pensados para os diversos anos e períodos da educação básica (ANOTAÇÕES NO DIÁRIO DE CAMPO, dia 09/3/2017 grifo meu).

No geral, os documentos (planos de aula) elaborados pelos licenciandos apresentavam seis aspectos: (1) passo; (2) tempo destinado à atividade; (3) procedimentos do professor; (4) procedimentos dos alunos; (5) perfil de interação, (6) propósito e objetivo da atividade. Além destes aspectos, os licenciandos apontavam o tempo de duração da referida aula, a disciplina ministrada, a turma em que seria realizada a atividade, o perfil da turma (número de alunos e questões comportamentais), o tópico a ser ensinado, o objetivo geral e os materiais a serem utilizados. Uma vez apresentados, os alunos tinham tempo para expor suas ideias, levar e expor o material com que trabalhariam.

Não era apresentada uma aula modelo, mas feita uma discussão em torno do material e das possibilidades que os mesmos traziam. Ao final da discussão com a turma, Isadora costumava pautar algumas ideias e salientar alguns aspectos pensando na implementação deste material. Muito dificilmente fazia comentários negativos, sendo comum pontuar aspectos positivos, entregar algumas sugestões, sempre provocando os licenciandos a pensarem se determinada atividade estava pertinente na sequência ou se o tempo destinado estava adequado.

O excerto a seguir do diário de campo revela como se dava a interação com os alunos durante o processo de construção dos planos de aula.

Comenta os planos de aula. Sobre o primeiro: professora diz que é muito recorrente alguns alunos se sentirem incapazes de aprender a língua estrangeira. Professora sugere o trabalho que identifique elementos culturais que se distanciam e se distinguem na perspectiva do trabalho com a leitura. Sugere que a licencianda tome cuidado com muitos exemplos por conta do decorrer de uma aula e da quantidade de informação lançadas aos alunos. Professora enfatiza que sistematizar em handout é diferente de engessar o ensino e o conteúdo (ANOTAÇÕES NO DIÁRIO DE CAMPO, dia 01/06/2017).

Assim, é possível notar os princípios e/ou estratégias de organização do trabalho pedagógico considerados por Isadora para formar professores. Neste caso há conhecimentos específicos sobre o processo de ensino e aprendizagem pelo crivo da professora formadora que em debate e diálogo com seus alunos pensam em procedimentos didáticos, motivação e perfil de ensino de forma que o conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 2004) de Isadora (no caso o conhecimento que a mesma tem sobre sala de aula e como isso é colocado e exposto para seus alunos na prática de ensino) favorece a formação de outros professores.

Isadora lança mão de estratégias de ensino que estreitam o contato dos licenciandos com situações reais de ensino. Isso se evidencia em momentos em que a professora problematiza e reflete sobre os propósitos de algumas atividades pensando no contexto dos alunos das escolas onde os licenciandos estagiam.

A professora atenta para as interações e principalmente sobre os tempos delimitados para as atividades, como se já tivesse um conhecimento prévio específico e próprio sobre implementação de atividades em contextos reais. Também procura dialogar com as propostas dos licenciandos sem provocar grandes alterações nos projetos que os mesmos têm para a iniciação à docência.

A professora fala da importância de perguntar aos alunos aquilo que eles sabem sobre determinado tema (filmes que são mostrados no trecho que são referentes a adaptações de obras de Shakespeare. Diz que os alunos mesmo que não tenham visto podem ter ouvido falar sobre determinado tema – Top 5 Shakespeare Movie Adaptations – demonstrando que isso é muito comum em turmas de ensino médio. Concorda com uma licencianda ao falar do trabalho com Meme pensando em uma viagem ou re-significação textual. Pergunta se não acha que o peso do slide sobre as estruturas das peças teatrais não seria mais significativo do que perguntar aos alunos aquilo que eles conhecem. Sobre uma atividade que sugere o trabalho em trios cuja as orientações dizem: “Professora exhibe o sexto slide e entrega uma folha para os alunos com resumos dos atos que compõem a peça de Hamlet e pede para que os alunos formem trios para tentarem identificar e depois justificar qual é a estrutura de cada ato da peça de Hamlet” Isadora alerta para o fato que essa atividade irá levar provavelmente mais que os dez minutos delimitados pela professora (ANOTAÇÕES NO DIÁRIO DE CAMPO, dia 01/6/2017).

Esse excerto demonstra-se de central importância, uma vez que a maneira conforme Isadora coordena e orienta suas aulas na prática de ensino sinaliza o meio que a mesma, por meio de sua postura enquanto professora formadora, tende a fazer a ponte entre seu saber sobre a escola, sobre o contexto de uma aula. A professora procura sinalizar sobre questões referentes à implementação de material autêntico não meramente discutindo o conteúdo

proposto pelo licenciando tampouco a organização estrutural do referido plano. Todavia, demonstra ampliar a discussão para a transposição e aplicação do mesmo dentro de uma sala de aula, com alunos que demonstram especificidades e demandas específicas. Nisto, ao alertar sobre o tempo e também sobre estratégias de interação, Isadora demonstra conhecer e compreender sobre necessidades específicas da escola e evidencia os saberes proeminentes que necessariamente precisariam ser mobilizados por docentes em determinada situação.

Com isso, Isadora novamente marca sua hibridação, já que seu conhecimento a respeito da escola também é fundamentado por aquilo que ela conhece e sabe da sua experiência simultânea de professora iniciante na educação básica.

5.1.3 A Didática situada: o contexto da escola, da sala de aula e dos alunos

Em variados momentos Isadora frisava a importância do contexto de atuação dos licenciandos, procurando criar estratégias para pensar na escola enquanto eixo principal para formar professores. Quando menciona escola, faço referência tanto ao contexto de estágio curricular, quanto às diferentes escolas em que os mesmos poderiam vir a atuar profissionalmente.

Tacitamente ou não, Isadora também recorre à memória de eventos específicos, seja por meio da narrativa, seja pela descrição de situações ou casos que ela presenciou ou já ouviu falar sobre (em alguns momentos, ela deixa claro que fala da e sobre a escola onde atua no Ensino Médio), tal como se pode depreender da transcrição a seguir:

Discussões referentes aos temas englobando teoria e aspectos centrais presenciados no estágio curricular. O debate ocorre ao longo da apresentação mediado pelo Licenciando e, por vez, angariado e ampliado pela fala dos colegas e da professora. Professora argumenta que é necessário saber muito bem do que se trabalha e de seu objetivo (professor especialista naquilo que faz) na sala de aula. Além disso, a questão de gênero deve estar presente na sala de aula. Professores devem estar mais atentos a essa questão que deve passar pelo crivo da formação deles (ANOTAÇÕES NO DIÁRIO DE CAMPO, dia 23/3/2017).

Orientar a discussão dos seminários após fala dos licenciandos serem concluídas. Professora orienta o trabalho com memes em sala de aula e pergunta se é possível adaptá-los a prática pedagógica dos licenciandos ou dos contextos em que eles estão estagiando. Memes podem atuar de forma negativa ou positiva. Podem criticar algo na sociedade ou expor alguém. Isso deve ser visto em sala de aula. Memes can transmit both healthy and toxic ideas rapidly and extensively. Exemplo negative: nazi-meme. Engajamento com causas sociais. Social network também é abordado em sala de aula. Trabalho sobre blogs (ANOTAÇÕES NO DIÁRIO DE CAMPO, dia 23/3/2017).

Pensando na questão da situacionalidade, em algumas aulas Isadora procurava desconstruir por meio de aporte teórico a concepção tradicional acerca de método de ensino recorrendo a diversos autores. De forma geral, sistematizava com os licenciandos a importância do posicionamento crítico do professor, entendendo que eles constroem as próprias teorias de ensino pessoais com base nas: experiências como alunos, formação inicial, o "ethos" da escola, a influência tácita da cultura da sala de professores e eventos da sala de aula, por mais mundanos que sejam, como fenômenos observáveis a serem refletidos exigindo do professor uma postura investigativa e retroativa sobre situações que o mesmo presencia e protagoniza (COCHRAN-SMITH, 2012).

Isadora menciona que há uma questão paradigmática que envolve as concepções pedagógicas de cada professor. No caso ali, ela diz que não está a criticar tampouco a desmerecer qualquer concepção de ensino que cada professor tenha (incluindo seus colegas de Inglês). No entanto, deixa claro que muitas vezes diferentes concepções não dialogam e são contrastantes. Portanto, deixa claro que o professor precisa saber que decisões tomar e mais importante saber confiar no seu trabalho e entender que muitas vezes suas ideias e concepções serão construídas sozinhas, sem grandes apoios (ANOTAÇÕES NO DIÁRIO DE CAMPO, dia 01/6/2017).

Isadora recorre a autores como Brown (2002) e Prabhu (1990), pois os mesmos apontam que métodos não podem ser meramente e acriticamente seguidos por docentes, uma vez que eles prescrevem, quantificam, cristalizam e estereotipam práticas pedagógicas e seus resultados, o que é (contra)produtivo no campo da educação. Por último, trabalha com a concepção da era Pós-método (do inglês: *Post-method era*) cujos teóricos sugerem que não há método que seja melhor (PRABHU, 1990) pelo fato de que: (1) cada contexto educacional apresenta suas próprias contingências; (2) cada método deve ser aplicado de acordo com as circunstâncias e contextos; (3) professores devem ser livres para fazer escolhas pedagógicas. Este posicionamento se apresenta com maior clareza nos seguintes excertos:

Geralmente quem declara que não há melhor método justifica essa afirmação dizendo que tudo depende do contexto (para quem é adotado o método, em quais circunstâncias, com que objetivo,) ou seja, nenhum método sozinho é melhor que outros haja vista as variações no contexto de ensino que são relacionadas à situação social, organização educacional, fatores relacionados ao professor e aos alunos (ANOTAÇÕES NO DIÁRIO DE CAMPO, dia 23/3/2017).

Isadora fala das teorias de ensino de língua que até hoje não dão conta de forma satisfatória de diversidade nos contextos de ensino, para ela deveríamos tentar desenvolver uma teoria mais geral ou compreensiva e provavelmente mais abstrata para dar conta da diversidade (ANOTAÇÕES NO DIÁRIO DE CAMPO, dia 11/5/2017).

Neste momento Isadora entrega pistas possíveis do seu ser, estar e agir na docência (NÓVOA, 2000; 2017) fazendo determinada ponte por meio da tessitura discursiva dos conhecimentos construídos na universidade, balizados por aporte teórico conforme supracitado, aos saberes compartilhados e adquiridos por alguma vivência ou conhecimento na escola básica.

A experiência de circular entre a escola e a universidade pode proporcionar à Isadora momentos de reflexão e percepção de que há saberes e fazeres da docência “(...) que podem ser melhor desenvolvidos nos docentes em formação inicial com a colaboração intencional de professores já atuantes no campo” (CAMPELO, 2016, p. 16,17).

Paralelamente, Isadora também narra eventos de sua experiência na educação básica demonstrando suas preocupações e adaptações para a realidade de ensino em que se encontra. Contudo, não apresenta estas propostas enquanto uma questão de prescrição ou verdade absoluta, demonstrando contemplar os aportes teóricos com os quais ela opera. Isso é verificado quando ao demonstrar determinada narrativa, a professora contesta os alunos sobre a possibilidade ou não de trabalhar determinados temas no contexto em que os mesmos estagiam. Há dois trechos que evidenciam o trabalho de Isadora. O primeiro referente à sua crítica sobre o ensino tradicional, prescritivo e o segundo em que a professora, em entrevista, descreve quais preceitos procura levar para prática de ensino e o porquê de suas escolhas pedagógicas. São eles:

Professora menciona sua experiência na escola pública posicionando-se em relação ao ensino tradicional dizendo que decidiu “mudar” mesmo que isso signifique que ela não terá apoio institucional tampouco dos colegas. Ela, motivada por episódios de machismo, recorrentes na escola ou na vida das alunas, decidiu desenvolver com seus alunos a temática da diversidade e da relação com a diferença. Assim, ao longo de um semestre (menos disso), ela entrelaçou ao currículo oficial temas como raça, classe social, estereótipos, preconceito e sexualidade dentro de um projeto aparentemente (a professora usa esse termo de forma a enfatizar sua fala neste momento) interdisciplinar em conjunto com outros professores. Ela pergunta se os alunos enxergam temas ou trabalhos semelhantes nas escolas em que estagiam. Se enxergam essa possibilidade de trabalho em parceria (ANOTAÇÕES NO DIÁRIO DE CAMPO, dia 01/6/2017).

O trabalho com gêneros vem do currículo mínimo do Estado. Eu não gostava do livro, tentei usar e não rolou, aí decidi seguir o currículo mínimo, o que, no fundo, seria a “regra”. Eu prefiro trabalhar temas da esfera geopolítica porque nenhum gênero é feito pra nada, cada um tem uma função e, no primeiro ano, que foi a série com a qual trabalhei o Trump, os gêneros são mais da esfera jornalística. Isso tem a ver com minha formação porque sempre tentei trazer esse tipo de coisa seja pra regência ou pro plano de aula, e a Larissa Manoela sempre incentivou muito, fora, claro, os textos. Eu levo isso pra Prática incentivando a turma a trabalhar sem se prender à gramática, porque temos muito pouco tempo em sala e precisamos fazer o melhor com nosso tempo. Por estarmos numa escola, acho que temos de pensar na

formação cidadã e democrática antes de qualquer coisa. Eu não compartilho meus materiais porque tenho medo de me xingarem por eu não usar o que teoricamente eu deveria usar, mas se me pedem, eu mostro de boas. Ainda não tenho uma pegada boa pra fazer bons materiais, mas acho que alguma coisa sempre fica e vou continuar melhorando meus materiais. (ANOTAÇÕES NO DIÁRIO, dia 09/12/2017).

Acredito que estes trechos sejam significativos para a pesquisa pois junto de dados coletados, Isadora amalgama outras questões que auxiliaram verificar possível contorno híbrido de sua atuação docente. Conforme mencionado no capítulo anterior, o trabalho com gêneros textuais é pautado pelo conhecimento da mesma dos documentos oficiais bem como sua interpretação e autoria marcada. No mais, ao falar de uma questão relacionada ao ensino na escola, Isadora faz uma ponte com sua formação inicial e atuação na prática de ensino, características essas que merecem ser comentadas e destacadas.

De um lado a professora destaca o trabalho com textos de esferas jornalísticas elencando-os a questões geopolíticas, constatando o trabalho realizado com gêneros textuais que leva o aluno a refletir mais a respeito de seus usos em situações reais de comunicação. Isadora demonstra demasiada confiança naquilo que faz ao deixar ver a tentativa de levar, mesmo que seja na base do discurso, da oratória, da descrição, da narrativa, esses casos vivenciados por ela para a prática de ensino. Sua visão de docência é construída na relação, no diálogo, no relato de suas experiências, não em normatizações, de prescrições de um ensino instrumental e acrítico. Vale ressaltar que no contexto do ensino médio o conhecimento sobre o currículo mínimo do Estado ao ser colado para debate em sala de aula demonstra o processo de reflexão e raciocínio pedagógico de Isadora (SHULMAN, 2004) que procura transformar seu conhecimento adquirido na formação de professora em informação inteligível aos seus alunos.

Por outro lado, na prática de ensino, Isadora parece ser cautelosa ao demonstrar quais aspectos procura transpor e levar da sua atuação no ensino médio. Um deles é o fato de revelar não coletivizar ou tornar público os materiais que cria na escola, marcando também suas altas expectativas e receios consigo mesma (COCHRAN-SMITH, 2012). Ao fazer determinada escolha, Isadora deixa claro que escolhe intencionalmente determinadas estratégias de diálogo com seus alunos licenciandos.

Contudo, ao optar por não mostrar todos os materiais e debater aquilo que efetivamente realiza em sala de aula de forma explícita, Isadora demonstra se distanciar de uma composição mais clara de um formador híbrido neste quesito, uma vez que a natureza do formador híbrido (ZEICHNER, 2010) é a de procurar unir, não separar, o conhecimento local

e os contextos e conhecimentos acadêmicos. Em outras palavras, Isadora iria enxergar sua experiência vicária na escola como conhecimento passível de investigação e reflexão com seus alunos na universidade sem necessariamente ter de filtrar o que estaria acessível a seus alunos.

5.1.4 Relação com seus alunos: professores em formação

O trabalho de Isadora com seus alunos na prática de ensino ultrapassava um relacionamento estritamente habitual de um papel docente, uma vez que a própria professora também ficava a cargo de outras questões organizativas como controlar a presença dos alunos nas escolas e atentar-se para o processo de estágio. Precisava manter contato com os professores das escolas de forma a estabelecerem parâmetros intra-institucionais como forma de prover condições adequadas e profícuas para a aprendizagem da docência de seus alunos. Percebe-se, então, que Isadora tinha como desafio relacionar seus conhecimentos sobre o ensino de línguas com o contexto específico de estágio para os quais seus alunos eram designados. Assim sendo, a professora precisava tomar decisões que iam além da metodologia de ensino utilizada e concepção de ensino de Inglês trabalhado no eixo da universidade.

Uma estratégia utilizada para professora enquanto meio para contornar a demanda de trabalho e os variados contextos era o desenvolvimento de seminários por aula em que seus licenciandos tinham a oportunidade de refletir, problematizar e coletivizar sensações, percepções e relatos sobre o estágio, em especial sobre o início da carreira. De forma geral, Isadora procurava pouco interromper ou intervir nos seminários. Inclusive lançava mão de um relatório em que a turma precisava anotar e relatar questões específicas em cada apresentação.

No que concerne a tessitura discursiva e teórica, Isadora mantinha um bom relacionamento com a turma. Contudo, por conta das variadas especificidades do seu trabalho que externavam os espaços da universidade, Isadora, ocasionalmente encontrava determinados conflitos ou indagações.

A respeito disso, Isadora menciona e destaca o caso de uma aluna que causou certa reflexão e explica como tentou lidar com a situação de melhor maneira o possível. De acordo com Isadora, esta aluna afirmou desde o início do período que trabalhava e deveria sair mais cedo das aulas. Dentro das possibilidades da aluna e do horário determinado (a aluna sairia uns 15 minutos mais cedo), Isadora não havia enxergado nenhum problema específico. Ao que me parecia esta aluna foi aos poucos desarmando a professora Isadora que, em princípio,

teve uma investida de confiança na aluna, provavelmente por serem ambas adultas, demonstrando que as expectativas da professora foram sendo frustradas e ignoradas. No decorrer do tempo a referida aluna cometeu algumas questões que incomodaram Isadora ao nível da professora pedir auxílio de suas colegas, que foram relatadas a seguir:

1) Faltas excessivas ou pouco tempo de participação em sala de aula dentre eles acumulados atrasos ou idas frequentes para casa mais cedo. 2) Feitura da prova de Inglês sem atender o critério específico (respostas em Português sendo a orientação que a prova fosse feita em Inglês). 3) agendamento com professor regente da escola de forma que o horário do estágio curricular atendesse sua agenda. No entanto. Isadora havia delimitado que a aluna não faria estágio na escola de escolha e que ela deveria procurar na escola de escolha de Isadora. A aluna, no caso e pela fala de Isadora, teve a ousadia de procurar o professor de estágio já tendo sido indicada pra outra escola e fechado a parceria sem consultar a professora de Prática de ensino (Isadora) (ANOTAÇÕES NO DIÁRIO DE CAMPO, dia 24/3/2017).

No relato supracitado percebo traços que revelam a alta expectativa da professora Isadora pela estudante e de si mesmo enquanto docente. Especificamente, os alunos são produtores de significados, e todos são capazes de lidar com ideias complexas. Para Cochran-Smith (2012), ter altas expectativas por todos os estudantes significa prover oportunidades para que todos eles aprendam conhecimentos e habilidades academicamente desafiantes,

Pelos relatos da Isadora, percebo um choque do real ou com a realidade (MARCELO GARCIA, 2009), no entanto muito sobressalente sob a perspectiva do relacionamento com esta aluna. Neste primeiro contato Isadora deixa claro que a aluna sempre procurou negociar algumas questões e por ter tido um relacionamento muito equilibrado com sua professora formadora sempre em diálogo, Isadora não preveniu qualquer tipo de conflito ou problemas com a aluna. Retorno, com isto, ao excerto anterior detalhando precisamente os questionamentos e queixas de Isadora e deixando claro quando este relato surgiu.

Contexto do ônibus:

Na prática de ensino, Isadora menciona uma aluna que está causando muito trabalho e explica como tem tentado lidar com a situação da melhor maneira possível. A aluna afirmou desde o início do período que trabalhava e deveria sair mais cedo das aulas. Dentro das possibilidades da aluna e do horário determinado (a aluna sairia uns 15 minutos mais cedo), Isadora não havia enxergado nenhum problema específico. No decorrer do tempo a referida aluna cometeu algumas questões que incomodaram Isadora ao nível da professora pedir auxílio de suas colegas. 1) Faltas excessivas ou pouco tempo de participação em sala de aula dentre eles acumulando atrasos ou idas frequentes para casa mais cedo. 2) Feitura da prova de Inglês sem atender o critério específico (respostas em Português sendo a orientação que a prova fosse feita em Inglês). 3) Agendamento com professor regente da escola de forma que o horário do estágio curricular atendesse sua agenda. No entanto. Isadora havia delimitado que a aluna não faria estágio na escola de escolha e que ela deveria procurar na escola de escolha de Isadora. A aluna, no caso e pela fala de Isadora, teve a ousadia de procurar o professor de estágio já tendo sido indicada pra outra

escola e fechado a parceria sem consultar a professora de Prática de ensino (Isadora)(ANOTAÇÕES NO DIÁRIO DE CAMPO, dias 24/3/2017, 31/3/2017).

Neste momento podemos frisar a responsabilidade do trabalho docente de Isadora ao lidar com o outro conforme Tardif e Lessard (2007) pontuam. O trabalho do professor está ligado à relação dele com outros revelando, portando, as sutilezas que caracterizam as relações humanas. Valendo-se de Goffman (1973, apud TARDIF e LESSARD, 2007), os autores ressaltam a negociação, controle, persuasão, sedução e promessa, características sobressalentes, dentre tantas outras, uma vez que o docente engaja diretamente sua personalidade no contato com outro.

Ademais, o trabalho com o outro levanta e suscita questões de poder e até mesmo conflito de valores, uma vez que ao se relacionar com distintos indivíduos, há uma zona de conflito e negociações constantes que, ao me ver, são recorrentes na prática de ensino, na formação de professores, especificamente pela idade mais madura dos licenciandos que são adultos e pela natureza deste componente que faz com que os mesmos precisem negociar ou ter demasiado controle e diálogo com a professora formadora que na instituição referida continua com os alunos por um período de 3 semestres (um ano e meio).

5.1.5 Estímulo à produção de material didático

O material didático é uma ferramenta importante na preparação de uma aula, principalmente quando o docente trabalha em lugares onde deve segui-lo sem tanta flexibilidade. Desta maneira, o material didático funciona como um instrumento pedagógico a ser seguido, que junto com as informações, noções e conceitos que foram trabalhados pelo professor, possibilita ao aluno a consolidar e demonstrar que domina o que aprendeu. Com isso, a função pedagógica e a social caminham juntas, pois o material didático (assim como o professor) também pode ser considerado um andaime na construção da aprendizagem levando o aluno a pensar criticamente (SANTOS JORGE et al., 2011).

Isadora na ementa da prática de ensino, propôs a elaboração de um plano de aula pensando em uma aula que preencha, ao menos parcialmente, objetivos pedagógicos que estivessem associados aos direcionados presentes na BNCC na secção de LE. A seguir listo os possíveis planos sugeridos:

Quadro 05–Quadro de temas sugeridos para os planos de aula que deveriam ser elaborados pelos alunos da prática de ensino enquanto instrumento de avaliação da disciplina

1. Sexto ano do EF – Reconhecer a existência de várias línguas no mundo, identificando-as a partir da escuta e da leitura de textos variados (canções, depoimentos, memes, filmes, etc.)
2. Primeiro ano do EM – Participar de interações orais em língua estrangeira sobre projetos de vida apropriando-se de recursos linguísticos-discursivos para expressar planos, expectativas, sugestões para lidar com desafios de ser jovem ou adulto na atualidade.
3. Oitavo ano do EF – Produzir textos escritos em língua estrangeira (depoimentos, notas biográficas e autobiográficas, legendas para fotos) que relatem ou comparem características pessoais e eventos ou costumes no passado e no presente.
4. Segundo ano do EM – Participar de interações orais em língua estrangeira para manifestar posicionamentos sobre questões relativas à diversidade e a atitudes cidadãos, usando recursos linguísticos-discursivos para expressar opinião, concordar, argumentar e contra argumentar.
5. Oitavo ano do EF – Reconhecer diferentes variedades da língua estrangeira por meio de textos orais variados (canções, filmes, seriados, etc.), ampliando o conhecimento sobre as relações entre variedades linguísticas, identidades e pertencimentos.
6. Terceiro ano do EF- Participar de interações orais em língua estrangeira (discussões e apresentações de trabalhos, dentre outras) que tratem de questões teóricas e práticas nas diversas áreas do conhecimento, usando recursos linguísticos-discursivos para formular, confirmar e refutar hipóteses, expressar opiniões e argumentar.
7. Oitavo ano do EF – Ler tutoriais de segurança e privacidade, apresentações de sites e portais etc., em língua estrangeira, identificando questões de uso responsável das tecnologias de informação e comunicação.
8. Segundo ano do EM- Compreender modos e estratégias de participação em comunidades virtuais em língua estrangeira, identificando os temas abordados e os pontos de vista.
9. Nono ano do EF – Participar de interações orais em língua estrangeira sobre modos de viver e perceber o mundo, usando recursos linguísticos-discursivos para descrever e opinar sobre comportamentos, valores etc.
10. Primeiro ano do EM – Produzir textos orais e escritos em língua estrangeira (crônicas, contos, roteiros, videoclipes, curta metragens, dentro outros) usando recursos linguísticos-discursivos para descrever, expor, narrar ou argumentar sobre diferentes valores.
11. Primeiro ano do EM -Ler textos literários e assistir a produções artísticas e culturais da língua estrangeira, apreciando valores estéticos, compreendendo temas e identificando elementos que se aproximam e que se distinguem de suas culturas.
12. Sétimo ano do EF – Ler textos literários em língua estrangeira (lendas, mitos, histórias em quadrinho, dentre outros), apreciando valores estéticos e identificando elementos culturais que se aproximam e que se distinguem.

Fonte: Planos de aula sugeridos pela professora Isadora na Ementa da Prática de ensino referente ao semestre de 2017.1

Conforme pontuado, a concepção de docência de Isadora a permitiu amalgamar e entrelaçar o ensino de didática à prática de ensino. Deste modo, os planos de aula sempre tinham dois objetivos centrais específicos: pensar na realidade de estágio em que o licenciando estava e na sua possível futura inserção profissional, possibilitando o fomento de ferramentas suficientes para que este futuro professor crie condições de aprendizagem bem

como esteja engajado no desenvolvimento do seu futuro aluno (GATTI et al, 2016). Em especial, na aula do dia 8 de junho de 2017, sobre material didático, Isadora por meio de aporte teórico adensa a discussão sobre este tema com a turma em Didática.

Ao ser confrontada nesta aula com um pedido de “definição” do conceito de material didático, Isadora disse que, inicialmente, em especial, antes de sua passagem pela universidade, só conseguia pensar no objeto livro, ou em manuais propriamente ditos, cujo objetivo seria orientar a aprendizagem do aluno em certo campo de estudo – ou até mesmo apoiar o professor na sua função de facilitador dessa aprendizagem. Em outras palavras, “material didático” a remetia sempre à ideia de recursos impressos, material escrito, tradicionalmente organizado em forma de livros ou compilações do estilo “apostila”.

No entanto, atualmente, quando reflete sobre o “material” como uma ideia mais abrangente, que engloba diversos tipos de objetos que não somente o livro, defende que outros instrumentos podem ser utilizados com função didática, isto é, podem contribuir na direção/condução do ensino e aprendizagem de determinada disciplina. Isadora menciona as diferentes ferramentas de material audiovisual (vídeos, músicas) como sendo também potencialmente didáticos, desde que utilizados como meios de aprendizagem, contribuindo para a compreensão e desenvolvimento de certo conhecimento.

Da mesma forma, gêneros presentes em jornais, revistas, e outros meios de comunicação que façam parte da realidade em que se está inserido (notícias, charges, propagandas) também apresentam o mesmo potencial de contribuir para a experiência de aprendizagem de um aluno, podendo, portanto, ser transpostos para a sala de aula com um fim didático.

Neste momento, percebo que a professora realiza determinada descrição daquilo que faz e realiza na educação básica com o trabalho sequenciado em torno de gêneros textuais. Continua o debate falando que:

A professora defende a necessidade de ampliar o que se entende por material didático, que isto seja especialmente importante na atualidade, considerando os multiletramentos com os quais temos que lidar cada vez mais no dia-a-dia, já tratados nas orientações curriculares para o ensino médio de 2006, em seu primeiro volume sobre linguagens, códigos e suas tecnologias. Diz ser possível construir a experiência de aprendizado não só a partir de materiais tradicionais como os livros didáticos, mas também a partir de outros recursos disponíveis na realidade cotidiana, com os quais se tem cada vez mais contato. Isto está diretamente relacionado com o que ela pensa ser a função do material didático (ANOTAÇÕES NO DIÁRIO DE CAMPO, dia 8/6/2017).

Percebe-se na fala de Isadora a visão de material didático tanto na sua projeção pedagógica quanto social: ajudar na instrução, no ensino de um determinado conteúdo (função predominantemente pedagógica) e contribuir para o entendimento da relevância desse conhecimento a nível social, como ele é aplicado e para que serve no contexto em que se vive (função social, cidadã). Assim, em grifo, a professora se aproxima do que Gatti et al. (2016) entendem enquanto a dimensão prática profissional do professor. Nas palavras da autora,

A prática profissional compreende os aspectos envolvidos na criação de condições de aprendizagem pelo compromisso com o desenvolvimento de todos os alunos em sua diversidade. Essa dimensão envolve as habilidades de planejar e promover situações de ensino que favoreçam a problematização, as indagações, a curiosidade e a investigação, momentos em que os alunos reelaboram as relações com os conteúdos de aprendizagem. Considera os conhecimentos prévios dos estudantes e diferentes formas de interação e socialização. Compõem essa dimensão a promoção de um clima favorável às relações de confiança e respeito, o uso de procedimentos variados e adequados aos objetivos e conteúdos de ensino, bem como o acompanhamento permanente das aprendizagens com a finalidade de promover apoio aos alunos, considerando seus diferenciais, além do aperfeiçoamento da prática educativa (GATTI et al, 2016, p. 308).

Ainda seguindo esta linha de raciocínio, na aula, Isadora menciona como trabalha no ensino médio dando pistas de como seu trabalho pode ser desenvolvido e entregando descrições para que seus alunos licenciandos possam refletir.

Considerando minha experiência como professora de língua inglesa, além do uso tradicional do livro didático, procuro utilizar outros materiais para auxiliar no ensino/aprendizagem de certo tópico, como canções, vídeos, notícias, gravações, imagens, e outros que achar interessante. Algumas vezes percebo certa resistência por parte dos alunos em relação a esses outros tipos de material didático, o que pode estar associado à crença tradicional de que o livro didático é que deveria ser seguido, sendo ele o material didático genuíno, por excelência. Muitas vezes tal crença é seguida por instituições de ensino, fazendo com que o papel do livro didático nas aulas seja preponderante até mesmo sobre as práticas do professor. Assim, muitas vezes o calendário de estudos é baseado nas unidades do livro, não sobrando tempo para outras atividades que não utilizem este material, o que reforça a relutância do aluno em reconhecer valor em outros modos de construir conhecimento. No meu caso especificamente, como o local onde trabalhava oferece maior liberdade na preparação das aulas, eu podia lançar mãos desses outros recursos. (TRANSCRIÇÃO DE GRAVAÇÃO DA AULA DO DIA 08/6/2017).

Isadora costuma problematizar os planos de aula na perspectiva de entender se tal implementação apresenta objetivos de aprendizagem que ofereçam aos alunos desafios adequados com variadas habilidades e características (GATTI et al, 2016). Estas questões continuam sobressalentes no segundo eixo analítico que lida com a concepção de ensino de inglês da professora.

5.2 Concepção de ensino de Línguas

Tal qual havia sido marcado no capítulo quatro, neste momento volto a destacar as concepções de ensino que balizam a base de conhecimento profissional da professora Isadora enquanto docente formadora de futuros professores de Inglês.

5.2.1 Relação com os documentos oficiais e associação a direitos humanos

Por se tratar de uma disciplina, no tocante à didática específica para o Inglês, Isadora lança mão do debate acerca das orientações oficiais para o ensino de línguas estrangeiras, refletindo sobre os PCN (BRASIL/MEC 1998), a OCEM (BRASIL/MEC,2006) e a BNCC (BRASIL/MEC, 2016), entregando pistas sobre os saberes da formação profissional e pedagógicos e, principalmente, os saberes curriculares, nas perspectivas defendidas por Tardif (2002) e Shulman (2004).

Assim como faz no ensino médio, a professora reforça a importância de entender o objetivo destes documentos e aquilo que eles se propõem. Isadora novamente deixa claro que não os entende dentro de uma perspectiva normativa, mas passíveis de adaptações aos possíveis contextos escolares. Adensando a discussão, Isadora reflete sobre o ensino de inglês ao dizer:

Professora comenta sobre o papel da BNCC de língua estrangeira – fundamental fazer com que o aluno enxergue o outro como igual, aprenda sobre o outro e aprenda também mais sobre ele mesmo. Nesse contexto, é correto que apenas o inglês seja a língua estrangeira presente nas escolas? (Questionamento da Isadora). Professora comenta o mito do falante nativo e diz que ele ainda é muito forte recorrente e presente na cultura docente na concepção de professores de Línguas atuantes (ANOTAÇÕES NO DIÁRIO DE CAMPO, dia 30/3/2017).

Ao falar com propriedade e refletir criticamente sobre os documentos oficiais, Isadora dá pistas de que suas escolhas didático-pedagógicas são teoricamente informadas, seja por conta de sua formação profissional, por sua experiência, inclusive na escola básica, e por seus saberes curriculares (TARDIF, 2002). Além de falar sobre o documento, Isadora aborda a questão do falante nativo e sobre a compreensão do inglês enquanto língua.

A professora costuma pontuar também que a existência dessas orientações não é garantia de que as propostas sejam colocadas em prática, tampouco de que as mesmas reflitam as expectativas e interesses dos professores em seus reais contextos de trabalho. Para Isadora, especificamente no decorrer do debate com os licenciandos, não há um rótulo dos

documentos enquanto bons ou ruins, mas dependentes do uso, crítico ou acrítico, que é feito deles pelos professores, em especial durante a formação dos mesmos. Isso se reflete nesta passagem:

Professora costuma dizer que é importante que os alunos façam uma leitura crítica dos documentos com olhar sobre o contexto em que eles estarão imersos de forma que eles estejam cientes de que o principal agente de implementação e mudança é o professor. Caso contrário, podem cair em contradição e o documento pode se tornar prescritivo (ANOTAÇÕES NO DIÁRIO DE CAMPO, dia 30/3/2017).

Ainda na mesma aula os eixos centrais dos documentos são ressaltados pelo licenciando e professora, conforme pontuado abaixo:

Aluno demonstra claramente que os documentos oficiais (PCN, OCN-EM) se embasam na visão de língua que se realiza no uso das práticas sociais, no espaço em que os indivíduos (em diferentes momentos, lugares e contextos) se apropriam dos seus conhecimentos através da ação com e sobre eles, tal como estão postos no mundo, em situações de uso de fato. (ANOTAÇÕES NO DIÁRIO DE CAMPO, dia 30/3/2017)

Reitero, portanto, que durante as aulas a professora e os alunos elencaram que os documentos supracitados são orientados por três perspectivas, complementares, a respeito do ensino e aprendizagem de LE, que são: 1) autopercepção do discente como ser humano e cidadão; 2) aprendizagem sobre si e um mundo plural ao entender o Outro³³ e sua alteridade; 3) ênfase em direitos humanos em uma perspectiva intercultural. Reitero, contudo, que estas perspectivas partem de uma leitura da professora sobre os referidos documentos revelando sua base de conhecimento sobre o currículo (SHULMAN, 2004) e as possíveis inferências e trabalho intelectual que a mesma realizou sobre as diretrizes.

Professora destaca os temas centrais dos PCN e OCEM: cidadania, consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sócio-políticos da aprendizagem de LE. Professora também destaca o caso na escola estadual em que atua cujo o currículo mínimo delineia o trabalho com gêneros (ANOTAÇÕES NO DIÁRIO DE CAMPO, dia 30/3/2017).

Isso é colocado de forma mais expressa quando a professora faz um pequeno relato durante uma de nossas entrevistas articulando a leitura dos documentos ao modo como trabalha na escola.

³³ A defesa da ideia, mesmo que contingencial, de que o conhecimento escolar, entendido como atos de significação, é agência cultural criadora de modos de subjetivação e justiça social permitindo que o Outro exista e resista em sua dimensão política, humana e social.

Eu prefiro trabalhar temas da esfera geopolítica porque nenhum gênero é feito pra nada, cada um tem uma função e, no primeiro ano, que foi a série com a qual trabalhei o Trump, os gêneros são mais da esfera jornalística. Isso tem sim a ver com minha perspectiva de língua como prática social no sentido de que tento conversar com as turmas sobre como as escolhas linguísticas constroem posicionamentos, no caso, desfavoráveis ao Trump. Isso tem sim a ver com minha formação porque sempre tentei trazer esse tipo de coisa seja pra regência ou pro plano de aula, e a Larissa Manoela sempre incentivou muito, fora, claro, os textos. Eu levo isso pra Prática incentivando a turma a trabalhar sem se prender à gramática, porque temos muito pouco tempo em sala e precisamos fazer o melhor com nosso tempo. Por estarmos numa escola, acho que temos de pensar na formação cidadã e democrática antes de qualquer coisa. Eu não compartilho meus materiais porque tenho medo de me xingarem por eu não usar o que teoricamente eu deveria usar, mas se me pedem, eu mostro de boas. Ainda não tenho uma pegada boa pra fazer bons materiais, mas acho que alguma coisa sempre fica e vou continuar melhorando meus materiais (ENTREVISTA, dia 31/7/2017).

O conceito de geopolítica aproxima-se do que Candau (2012) menciona ao falar de uma abordagem intercultural na escola aqui pautando-se em uma perspectiva multicultural crítica de McLaren (1997), cuja ênfase recai na resistência provocada por uma agenda política de transformação. Este aspecto ou concepção de mundo quando transferido para o trabalho docente entende que o simples fato de ignorar ou pormenorizar este fator, em especial no ensino de línguas adicionais, há o risco de se reduzir a outra forma de acomodação à ordem social vigente.

Vale destacar que este posicionamento sobre a docência, embora construído no diálogo entre professora formadora e licenciandos, é amplamente favorecido pela concepção sobre o conhecimento do conteúdo defendido por Shulman(2004) que Isadora trouxe ainda do Ensino Médio, adensou na universidade e realiza na formação de professores. Ressalto ainda a dissertação de Mestrado de Isadora que operava com questões feministas e cujos professores formadores, tanto no âmbito científico da Faculdade de Letras quanto nas disciplinas de formação docente – de professores filiados à Faculdade de Educação, endossaram seu posicionamento empoderador de minorias sobre representações de raça, gênero e classe como produto das lutas sociais sobre signos e significações.

Por fim, neste eixo analítico percebo o desenho imbricado da inserção simultânea de Isadora uma vez que a base de conhecimento mobilizada pela professora na educação básica se encontra difusa com a que ela carrega, mobiliza para o ensino superior. Respaldo-me, novamente, em Shulman (2004) que compreende a base de conhecimento profissional docente enquanto o corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que um professor, no caso descrito Isadora, precisa para uma efetiva situação de ensino.

No caso, enquanto professora formadora de licenciandos, a mesma se vale da leitura e

discussão dos documentos oficiais, sejam eles os PCNs (1998), OCEM (2006), BNCC (2006), de esfera macro, ou, em contexto micro, conforme ela mesma descreve o currículo mínimo do estado do Rio de Janeiro, para que os alunos de prática de ensino tenham acesso à base de conhecimento do conteúdo. Na esfera do ensino superior a leitura dos documentos e estudo sobre os mesmos auxiliam os futuros professores a entender como a disciplina é organizada e a ampliar o conhecimento da matéria que será objeto de ensino.

Para além de questões estritamente associadas à disciplina, é necessário para Shulman (2004) entender os fundamentos de uma área de conhecimento. A compreensão do ensino de Inglês não se resume ao domínio da estrutura da disciplina ou à detenção bruta de conceitos do conteúdo, mas também à sua produção, representação e validação epistemológica tal qual é balizado nos documentos oficiais.

Por outro lado, não há como ignorar que esta professora também tem outras turmas e atua na educação básica e que estes mesmos documentos são necessários e significativos para sua atuação profissional. No entanto, ao falar destes documentos para a sua atuação na escola, expressa sua base de conhecimento curricular (SHULMAN, 2004) ou saber curricular (TARDIF, 2002).

Ao interligar esse eixo, seu papel de formadora e o trabalho na educação básica, pareceu-me que Isadora intencionalmente se preocupa com este ramo da formação dos professores de Inglês, excepcionalmente, para incentivar, para que seus alunos também aprendam e saibam criar seus próprios materiais. Isso se confirma na ementa da disciplina que propõe planos de aula dialogando com as BNCC (2016), com a postura de Isadora no ensino médio e com essa sua fala em um relato de *Whatsapp* em que diz: “Eu não gostava do livro, tentei usar e não rolou, aí decidi seguir o currículo mínimo, o que, no fundo, seria a regra” (ANOTAÇÕES NO DIÁRIO DE CAMPO, dia 31/07/2017).

5.2.2 Trabalho com imagens e concepção de letramento

O ensino para Shulman (2004) começa com a compreensão do professor sobre o que dever ser ensinado (o conteúdo) e como ele deve ser ensinado (conhecimento pedagógico). No entanto, para que isto ocorra é necessário que uma série de informações e conhecimentos passem pelo crivo do professor de forma que por intermédio deste os alunos recebam instruções claras, específicas e personalizadas que auxiliem sua aprendizagem.

No contexto da prática de ensino e na didática específica de Inglês, conforme descrito, a professora Isadora lança mão de seminários que são organizados e direcionados pelos próprios alunos, demonstrando uma estratégia da professora para que determinado conhecimento seja inteligível e alcançável aos licenciandos. Entendo que por se tratar de uma turma de ensino superior, cuja formação já teve início minimamente há uns três anos anteriores às disciplinas (há uma série de pré-requisitos para que o aluno possa cursar didática em inglês e fazer a prática de ensino, dentre eles ter cursado a didática geral), a professora precisou lançar mão de estratégias que mobilizassem e desafiassem seus alunos em uma perspectiva de aprendizagem dialógica, não normativa ou transmissiva. De forma geral, Isadora estimulava o trabalho que se propõe a articular os dois ou mais textos designados para os seminários como uma unidade. Para a professora era interessante estimular a relação (ou melhor, relações) que os licenciandos constroem entre os textos.

Dentre os vários eixos e temas que apareciam nos seminários, houve um que além de ter um dia específico dedicado à discussão permaneceu em debate por outras aulas e até mesmo nas discussões sobre o estágio, contexto das escolas em que os alunos estagiavam e elaboração de planos de aula que foi o trabalho com imagens, gêneros textuais e letramento.

Paulatinamente, a professora, em colaboração com seus alunos da prática de ensino, procurava, intermediada por material teórico, meios para estimular nos alunos das escolas a habilidade e o uso de conhecimentos e estratégias de leitura. Para isso, Isadora salienta a necessidade da redefinição do conceito de texto, do conceito de leitura; apresentando os propósitos de leitura explícitos e implícitos; o contexto de uso dos textos procurando deixar claro a necessidade de conscientização e uso de estratégias de leitura por parte do professor. Este pensamento se revela, dentre outras, nesta passagem:

Discussão na forma de seminário. Memes são considerados textos fixos no tempo, são produzidos pelos usuários da rede devido ao que está acontecendo à sua volta, servem como crítica muitas vezes. (ANOTAÇÕES NO DIÁRIO DE CAMPO, dia 13/4/2017).

Como pôde ser observado na descrição, o trabalho com estratégias de leitura não foi pormenorizado; ele permanece entre os variados itens que compõem a prática de ensino e o ensino de didática. Ao confrontar a ementa e o planejamento em busca por semelhanças e diferenças que tornassem mais nítidas as especificidades atribuídas ao curso na turma de 2017.1, observou-se que o trabalho com a leitura é o elemento central, sendo ela descrita pelo

planejamento junto a uma grande preocupação com sua relação contextual através do uso de gêneros textuais (conforme sugerido nos planos de aula) e letramento crítico (nos seminários e debates nas aulas), o que se encontra previsto na ementa entregue pela professora Isadora no primeiro dia de aula e acaba ganhando maior relevo pelas discussões em sala. Há passagens que relatam isso, como:

Licenciandas entregam o Lesson Plan. A primeira trabalha com ensino de gênero textuais – história em quadrinho em uma suposta sala de aula de uma turma do ensino fundamental de sétimo ano da Rede Municipal do Rio de Janeiro (ANOTAÇÕES NO DIÁRIO DE CAMPO, dia 01/6/2017).

Segundo plano de aula orienta um trabalho com uma turma de primeiro ano do Ensino Médio. Trabalho em torno de William Shakespeare e a influência de sua obra no mundo contemporâneo (ANOTAÇÕES NO DIÁRIO DE CAMPO, dia 01/6/2017).

Assim, concluo que o planejamento de planos de aula contempla a perspectiva teórica adotada pela professora, o interacionismo sociodiscursivo, que apregoa o trabalho com a linguagem como prática social e a compreensão escrita a partir de gêneros textuais (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Neste caso, assim como no contexto do ensino médio, Isadora parece dar muita ênfase ao trabalho com a leitura e embora os propósitos de suas aulas sejam completamente distintos para públicos diferenciados, os pressupostos teóricos que as embasam não são distintos, sendo, contudo, expostos de forma distintas demonstrando possível articulação entre o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico do conteúdo desta professora na perspectiva de Shulman (2004).

5.3 Inserção profissional

A inserção desta jovem professora no ensino superior, considerando que ela é principiante na educação básica, suscita a problematização de diversas questões no que se refere à sua atuação profissional docente enquanto formadora de futuros professores. A professora Isadora optou por fazer o mestrado e poderia ter desenvolvido uma investida exclusivamente acadêmica. Nesse sentido, a sua inserção como substituta pode se configurar como uma estratégia para essa trajetória acadêmica. E mais, não obstante, ao terminar a sua graduação em Letras e entrar para o mestrado, ela entrou para uma escola pública também.

Questiono-me se, em um primeiro momento, seria isso uma estratégia para favorecer a

possível futura trajetória acadêmica. Interessou-me, portanto, para além das questões sobressalentes sobre a inserção profissional e do período de autoafirmação do docente (HUBERMAN, 1992), verificar que tipo de desenho Isadora fez e faz de percurso da sua trajetória profissional. Destaco aqui que ela se inseriu em dois espaços como absolutamente professora, deixando à condição de pesquisadora um papel coadjuvante. Ademais, sua inserção na docência também é onde esses movimentos se encontram e desencontram: o de ser pesquisadora, formadora de professores e estar se inserindo na rede pública de ensino como professora de Inglês.

Pensando essencialmente na inserção profissional de Isadora no ensino superior algumas características foram depreendidas da análise, dentre elas: 1: tensão ocasionada por altas expectativas; 2. menção de pares; 3. autonomia no trabalho que pretende realizar.

5.3.1 Tensão ocasionada por altas expectativas sobre si mesma

Outro fator interessante característico de Isadora são as altas expectativas sobre si mesma, trabalhando a partir de um senso de sua própria eficácia enquanto tomadora de decisão, gerador e gerenciador de conhecimento, agente de mudanças. Este posicionamento se confirma na segunda entrevista de Isadora, na seguinte passagem:

Isadora: (...) quando eu entrei nas escolas e universidade eu acho que o difícil foi isso que às vezes eu fazia alguma coisa que eu não ficava bem ou que eu não achava que tinha sido bem feita ou alguma ideia que eu tinha que não deu certo seja lá por qual motivo. Então isso me fazia ficar muito mal e até esse ano mesmo isso acabou acontecendo. É.. que obviamente sempre tem os percalços da vida, as vezes a gente fica chateado por alguma coisa, triste por alguma coisa (ENTREVISTA, dia 12/12/2017).

De forma geral, a prática de ensino, conforme pontuado no início deste capítulo, envolve uma série de questões para além de um componente disciplinar acadêmico. Há vários vieses burocráticos que ficam a cargo e controle da professora e pelo perfil de Isadora ser de uma professora que procura organizar o curso da melhor maneira possível, de forma que os alunos possam percorrê-lo sem grandes problemas, as impossibilidades ou intercorrências causam certo desconforto a ela.

Outro exemplo de negociação e diálogo, característico de Isadora, aparece no primeiro dia de aula quando a professora explica as demandas do curso:

cara horária por semestre nas escolas) podem ser adaptáveis. Professora diz que isso depende do caso e que precisaria avaliar a situação de cada aluno, mas ressalta que o quadro é uma aproximação (ao menos aos dois primeiros semestres) da quantidade de horas desejada para os Licenciandos. Embora não tenha gerado nenhum grau de irritação ou contestação, percebo as feições e entre olhares dos alunos quando Isadora ressalta que nenhuma bolsa é concedida para realização do estágio. Também percebo a surpresa dos alunos com a quantidade de trabalhos que serão realizados ao longo do período, pois os mesmos demonstram certo anseio e insegurança (comentários do tipo: cambara! Nossa! Aí meu deus! Tudo em tom amigável, no entanto) (ANOTAÇÕES NO DIÁRIO DE CAMPO, dia 09/3/2017).

Diferentemente do primeiro exemplo, a professora parecia estar mais confiante do seu papel e também estar ciente de que estas instruções precisavam ser dadas. Embora os alunos reagissem com comentários, o clima amistoso não chegou a ser desfeito.

5.3.2 Menção de pares enquanto referência

A inserção de Isadora no ensino superior constrói-se de maneira muito específica, uma vez que ela retorna ao espaço onde cursou a graduação e o mestrado. Ao mesmo tempo, alguns de seus pares e colegas foram os mesmos professores que participaram ativamente de sua formação inicial. Em especial, há uma professora que foi amplamente mencionada por Isadora, seja no meu contato com ela, antes ou depois das observações, seja nas entrevistas. Esta professora é a mesma que ministrava as disciplinas que Isadora ministra atualmente como docente, sendo um par de referência.

Uma pessoa que me ajudou muito é a Paula. Ela marcou reunião comigo logo que eu passei, me mostrou tudo, me explicou tudo. Ela me disse muito assim: eu vou te mandar meu planejamento. A Larissa Manoela vai mandar o planejamento dela, mas você é a professora Isadora, é o seu planejamento. Você não vai botar os textos que eu botei aqui porque você acha que tem que botar, você vai botar os seus (ENTREVISTA, dia 12/12/2017).

O que é importante perceber neste diálogo é que o suporte de ambas professoras potencializou a autonomia da professora, oferecendo-lhe material, mas deixando claro que as escolhas são de Isadora. A professora continua entregando pistas do seu relacionamento com pares:

I: A culminância disso para mim é o evento acadêmico que organizamos, como a gente se interage, a forma como ele sai, realmente parece que cada um faz uma coisa e dá certo sabe. É meio que é muito integrada e aí naquele meio tempo a gente está lá na mesa dos monitores conversando sobre alguma coisa, falo de alguma coisa que eu fiz também na prática e eu sempre conversei muito com a Larissa Manoela né, Larissa Manoela sabe que é minha maior referência.

G: Mentora digamos assim...

I: Sim totalmente! E ela é muito engraçada e ela não se coloca desse jeito. É muito engraçado. Eu não sei nem se ela percebeu. Quando eu era aluna ela me chamava muito de Isa, hoje eu acho que ela se policia para me chamar de Isadora para me colocar no mesmo patamar. Eu acho isso muito interessante (ENTREVISTA, dia 12/12/2017).

Grosso modo, o trabalho de Isadora na universidade não foi concebido como uma atividade altamente individual e privada, fomentado pelo isolamento da professora. Percebo que sua entrada na universidade não foi um trabalho solitário, isolado (COCHRAN-SMITH, 2012). Contudo, ao insinuar que a professora tem total autonomia sobre seu trabalho, suspeito que a colaboração e diálogo com o outro partem muito mais de uma postura ou desejo do próprio docente do que de uma característica que seja comum a todos na instituição.

5.3.3 Autonomia

A liberdade em criar, administrar e construir um trabalho autoral foi um dos traços mais fortes e sobressalentes da inserção de Isadora no ensino superior. Esta característica é destacada pela mesma na fala que se segue:

(...) ninguém quer vê o que eu fiz de avaliação, ninguém pergunta sabe? Se pergunta, é puramente atitude de curiosidade pra ouvir outras ideias, então eu já conversei com uns colegas pra eles olharem minha aula. Não teve ninguém que questionasse: ah você fez isso? Não. É tipo, ah você fez isso, que bacana. Nesse sentido é bem diferente, porque aqui é uma autonomia exacerbada e eu acho isso bom sim, principalmente porque acho que aqui na universidade é um universo imenso e eu acho que o que conta é o professor; não tem que ser uma coisa tipo: ah é a ementa, é isso que vou seguir (ENTREVISTA, dia 12/12/2017).

A entrada de Isadora no ensino superior parece balizar sua autoconfiança, determinação na forma como a própria configurava sua relação com a instituição e com seus alunos. Tal percepção se justifica pela fala da professora destacando sua autonomia, deixando-a unicamente responsável pelo cumprimento de prazos e atividades, sem nenhuma fiscalização, possibilitando, desta forma, um envolvimento autoral maior com as disciplinas.

A partir do que foi constatado nas respostas e nas observações em campo, percebia autonomia de Isadora para lidar com a ementa do curso e cumprimento de prazos bem como para organizar e distribuir os alunos para as variadas escolas no que era referente ao estágio curricular. Por conta do bom relacionamento de Isadora com a professora Larissa Manoela, a coletivização de questões bem como o diálogo sobre aquilo que acontecia em suas aulas partia de uma motivação própria de Isadora em procurar um par mais experiente com o qual poderia

problematizar, refletir e (re)pensar sobre questões recorrentes.

Sublinho também o fato de Isadora estar em um período de inserção que é peculiar e efêmero. Enquanto na escola ela dispõe do tempo como um fator favorável para a maturação do seu ritual de entrada na escola, tendo margem temporal para evidentemente perceber e sentir a cultura escolar do conjunto em que leciona (MARCELO GARCIA, 2009), na universidade, por outro lado, este processo acontece de forma abrupta, incerta e descaracterizada, visto que Isadora é substituta, com contrato fixo e tempo certo para deixar a instituição.

A respeito disso, vejo a experiência de Isadora como substituta ambígua para que ela se constituísse efetivamente uma formadora híbrida (ZEICHNER, 2010). A contratação dela enquanto substituta, de fato, balizou esta pesquisa uma vez que a não exclusividade, comum a professores efetivos, foi fator preponderante que permitiu este desenho tão específico de inserção simultânea de Isadora. Uma professora formadora de professores que está na escola básica, que tem experiência simultânea em campo. Por outro lado, a cronologia de sua inserção na universidade torna difícil o desenvolvimento de um terceiro espaço ou de amadurecimento de um trabalho enquanto formadora híbrida

CAPÍTULO 6 – À GUIA DE CONCLUSÃO

Tratei aqui de um estudo de caso sobre a inserção profissional simultânea de uma professora na educação básica e no ensino superior, o que me levou a engajar-me em uma descrição acurada dos fatos, tendo em vista o entendimento de que as complexidades da inserção simultânea da professora investigada, tal qual sua possível composição enquanto formadora híbrida são fontes de conhecimento com o qual é possível aprender a apreender informações (ANDRÉ, 2005).

A inserção à docência de Isadora é um caso amalgamado pertencente a um sistema integrado. Embora as partes deste processo pudessem parecer desarticuladas, independentes, isoladas, ainda assim, é um sistema cujo estudo do mesmo derivou-se de um questionamento próprio, específico (STAKE, 1995). Destaco com isso os eixos centrais que orientaram este estudo: (i) a percepção de quais necessidades formativas emergiriam durante o processo de inserção na educação básica e no ensino superior; (ii) a percepção de aspectos que diferenciam a inserção em cada um dos contextos, (iii) a delimitação de que tipo de saber e de fazer docente se situa na interseção dos dois espaços de atuação – universidade e escola básica; e (iv) a verificação se a inserção profissional poderia se constituir em um tempo/espaço de atuação docente favorecedor à formação e composição de um professor-formador híbrido na perspectiva teórica de Zeichner (2010, 2015).

As necessidades formativas emergentes durante o processo de inserção na educação básica e no ensino superior reiteram a autonomia, a autoria e a confiança de Isadora sobre seu trabalho. Isadora tem ciência de que, grosso modo, o movimento mais recorrente é de professores iniciantes que tendem a se decepcionar com a falta de atratividade da carreira, com questões burocráticas e subordinação do trabalho de ensino aos ditames curriculares e prescritos. Diferentemente, ela busca contornar esses limites e superar os obstáculos por eles provocados evocando os seus traços mais fortes: a capacidade de criação, expressa sobretudo na elaboração de materiais didáticos próprios. A autoria reforça sua autonomia e, portanto, a sua confiança em si mesma e no seu trabalho.

Um aspecto intrínseco à inserção de Isadora na educação básica refere-se à cultura institucional da escola em que atua endossado pelo fato de que, no primeiro ano de inserção, precisou cumprir horários em outras duas escolas de locais distintos e afastados. Embora a narrativa deste estudo não esteja centrada na perspectiva de Isadora sobre as outras escolas, uma vez que isto foi uma condição temporária, a mesma marca que este fator foi decisivo e

influenciou sua socialização nos primeiros anos, posto que o deslocamento entre as mesmas, além das tarefas cotidianas enquanto docente, não permitiu que Isadora sentisse ou focalizasse especificamente sob um único contexto. Isadora precisou ter um tempo maior para que pudesse aprender e interiorizar as normas, os valores, as condutas que caracterizam a cultura escolar.

Contudo, a partir do segundo ano, pela socialização com seus pares é que houve certo assentamento da professora em apreender conhecimentos e habilidades sociais necessários para assumir um papel na organização a que pertence (TARDIF e RAYMOND, 2000). Posto isso, Isadora colocou que determinadas questões precisavam ser levadas à prática de ensino, exatamente por conta de intercorrências que não estavam previstas na inserção e, claro, pelo fato de que sua entrada no ensino superior como docente acontece em momento posterior a esta questão, quando a referida experiência estava recente e recorrente em sua memória.

Sobre o ensino superior e sua condição de docente formadora de futuros professores, Isadora adentra um espaço cuja formação academicista é mais evidenciada. Todavia, a mesma revela que com o tempo passou a questionar se o caminho exclusivamente acadêmico é o percurso que a mesma prefere ter, deixando claro que a pesquisadora está a serviço da docente, da professora.

Ademais, a escola em que atua é reconhecida por ter uma cultura institucional cheia de visibilidade, pois a leitura, o imaginário, a representação que essa escola nos permite construir acerca dela é de um espaço cujo trabalho é significativo e valorado, com destaque para a interação com pares.

No entanto, a relação com pares é revelada muito mais no intento de coletivizar e dialogar a partir de um movimento, de um posicionamento de Isadora, enquanto, por ocorrência, no que tange aos aspectos científicos e teóricos do campo, da disciplina, ela demonstra certo isolamento e preocupação, em especial na escola, em desprivatizá-los (COCHRAN-SMITH, 2012).

Assim como demonstra certa maturidade, Isadora, igualmente, revela forte autonomia profissional na perspectiva de conseguir, apesar de todos os aspectos burocráticos, poder consolidar seus ensejos, objetivos, pois a mesma parece saber aquilo que faz, para quem faz, onde faz e o porquê faz. A forma como Isadora se coloca diante do contexto escolar também chama a atenção positivamente, saber mais sobre o movimento da escola e organização do fenômeno exige de uma professora iniciante uma imersão aprofundada e reflexiva de forma que a mesma possa lidar com a dificuldade de organizar tudo o que emerge da experiência.

Ao pensar nisto e na relação que a mesma estabelece entre a escola e a universidade, percebia que o diálogo entre os eixos não se tratava apenas de um relato aplicado, mas de um esforço deliberativo de Isadora de gerar teorizações a partir dessas vivências, todas dinâmicas e autorais dentro de uma área (ensino de línguas) costumeiramente pautada em um ensino neotecnista.

De modo recorrente, o ensino de Línguas pautado no trabalho com gêneros textuais coube enquanto pano de fundo para que a professora desenvolvesse essa temática em ambos os contextos que atua, mostrando determinado trabalho imbricado, entrelaçado. Reitero, contudo, que não há ligação explícita na feitura de atividades do ensino médio com a turma de prática de ensino na universidade. Sem embargo, a composição teórico-metodológica que baliza o repertório conceitual de aulas de Isadora é que permite a ligação, a associação entre os contextos, posto que aquilo que ela aplica na turma de ensino médio mobiliza uma base de conhecimento sobre o currículo e seu conteúdo (SHULMAN, 2004), cuja a descrição e os traços aparecem e são apercebidos analogamente na prática de ensino.

Uma justificativa palatável para determinada escolha encontra-se nos aspectos de sua formação inicial, incluindo os saberes de sua experiência (TARDIF, 2002; PIMENTA, 1999) desenvolvidos enquanto discente (seja na escola, seja na universidade) pelos quais Isadora amadureceu sua concepção de ensino e profissionalidade. Isadora demonstra ter uma observação e atentar-se para o trabalho do professor mesmo enquanto aluna na educação básica. Por isso, aparenta ter um olhar enviesado para docência e para aquilo que, realmente, enseja ensinar demonstrando autonomia e segurança.

Ademais, o espaço escolar em que se iniciou seu trabalho docente aparenta ser um espaço favorável para que Isadora pudesse colocar o seu projeto de professora, de docência e de ensino em andamento. Estes aspectos apontam que a assimilação da realidade de trabalho de Isadora nos aspectos que tocam o ensino, especificamente, não foram traumáticos tampouco fizeram com que a professora questionasse seu papel, sua função enquanto docente (MARCELO GARCIA, 2009).

Seja no ensino médio, seja no ensino superior, Isadora não procura realizar um trabalho simples de inferência ou interpretação com seus alunos pela retirada de eixos específicos de determinados temas. Especificamente, trabalha com a conscientização do tema debatido, ampliando o escopo teórico dos alunos, fazendo com que, em cada atividade realizada, os discentes passem a ter consolidados os objetivos, necessidades e especificidades

do ensino de LE na escola básica (independentemente da natureza da instituição ou da condição do aluno – da escola básica ou licenciando na universidade).

A ciência e exposição sobre os preceitos que balizam o ensino de línguas adicionais parece ser uma preocupação ímpar da professora para ambos contextos demonstrando, neste caso, o primeiro traço de imbricação de suas práticas pedagógicas. Isadora emaranha, então, o aspecto científico e curricular que diz respeito a estratégias e abordagens ao conteúdo (o trabalho com a leitura, conceito sobre ensinamentos na perspectiva de gêneros textuais) transformando um conhecimento seu, provavelmente adquirido na sua formação enquanto docente, em traços que são pedagogicamente complexos, mas adaptativos às habilidades e contextos de seus alunos da escola e de seus licenciandos.

A professora, neste caso, recorrendo à imagem de uma orquestra, desempenha o papel de maestro que coordena, orienta e alinha à direção de uma sintonia. No entanto, Isadora criva, filtra e seleciona aquilo que precisa ensinar, como ensinar e a maneira como dialoga com os seus. A professora mobiliza de forma redobrada sua base conhecimento sobre os aprendentes demonstrando ampla fluência e inteligibilidade em adaptar, recortar, transpor o conhecimento ao grupo de alunos que tem.

No caso, ao trabalhar sobre a conscientização do ensino de Línguas e do seu papel para formação holística do aluno enquanto cidadão em ambos os contextos, Isadora bebe da mesma fonte de conhecimento formal, realizando de forma quase que artesanal a adaptação, a seleção da linguagem e do meio que determinado saber precisa atingir seu alunado e sobre os propósitos de determinada informação estar ali acessível (tendo em vista que as motivações são distintas).

No tocante ao processo de hibridação, Isadora apresenta muitos traços específicos que a assemelham a uma formadora híbrida conforme Zeichner (2015) elucidada. No entanto, seu processo de inserção profissional na esfera do ensino superior, embora marcada de forma positiva em vários aspectos, apresenta uma lacuna que impede a maturação do trabalho de Isadora. A professora parece procurar realizar determinada aproximação entre os contextos, principalmente e, quase que exclusivamente, pela base discursiva, pela narrativa e debate.

No caso da formação dos licenciandos, não houve terceiro espaço tampouco hibridação, mas para o ensino básico, em especial, pensando na inserção de Isadora como professora de inglês de uma escola estadual, a interligação destes processos alterou sua entrada e posicionamento docente como formadora. Principalmente, na maneira como entende a docência e como se sente professora, posto que ao perceber que forma docentes que cedo ou

tarde passariam pelos mesmos processos, teriam sentimentos análogos sobre a profissão, sua responsabilidade sobre a profissionalidade e o ser docente, assim, é acentuada.

Ressalto que no âmbito desta pesquisa não estive diretamente abordando um caso de terceiro espaço conforme estudado por Zeichner (2010, 2015), visto que a permanência na Educação Básica não foi condição específica para o ingresso da professora Isadora enquanto substituta no Ensino Superior. Outrossim, não foi percebida durante a pesquisa qualquer tentativa em institucionalizar parceria entre a escola de atuação desta professora e a disciplina de Prática de Ensino. Contudo, destaco que Isadora tem no hibridismo de sua inserção à docência simultânea um processo identitário, legítimo, autoral, que torna possível a resistência e a construção de novos caminhos de identificação como professora híbrida (formadora) de língua inglesa.

O estar, ao mesmo tempo, no lugar de professora de uma LE e professora formadora de professores desta mesma LE a coloca em um espaço fronteiro, entrelaçado, exigindo da professora a capacidade de negociar, articular o que há de antagônico e contraditório entre as identificações disponíveis a ela.

O contorno de hibridação de Isadora pode ser sobressalente na formação de professores bem como na sua inserção profissional. Interessou-me, portanto, destacar os traços, contornos e estratégias adotados pela professora que revelaram um meio menos hierárquico de servir a sua aprendizagem docente nestes dois espaços onde atua. Além disso, reitero que, embora timidamente perceptível as características de hibridação, há em Isadora uma professora de fronteira, que permite o diálogo, a transformação de binaridades em aspectos significativos para sua atuação docente.

A partir de um paralelismo entre as análises da inserção docente no ensino médio e no ensino superior, foi possível, então, concluir que o posicionamento da professora perante sua inserção profissional pôde constituir estratégia potencial para superar a desconexão entre a universidade e a escola referente à formação docente; a formação da professora e a sua forma de ser e agir enquanto docente permitiram-na experienciar os primeiros anos da profissão de forma menos conflituosa, mais autônoma e criativa; a inserção no espaço universitário decorreu-se de forma distinta pela natureza temporária do trabalho de um professor substituto; embora apresente traços de similaridade ao que Zeichner desenha como uma postura de uma formadora híbrida, esta condição revelou-se predominantemente na base do discurso da professora e dos seus saberes mobilizados, mas não nas condições institucionais formais para criação de programas específicos de parceria escola-básica e universidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 36, n.º 129, setembro/dezembro, 2006, p. 637-651.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2005.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979].

BARROSO, J. (2005). Liderazgo y autonomía de los centros educativos. **Revista Española de Pedagogia**, n.º 332, pp. 423-442.

BASSEY, M. (2003). Case study research. In: COLEMAN, M and BRIGGS, A. (Eds), **Research Methods in educational leadership and management**, (London: Sage Publication), pp. 108-121.

BEATO-CANATO, A. P. M. O trabalho com línguas para fins específicos em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva. **Revista brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.11, n.4, p.853-870, 2011.

BELIGOLI, C.L. 2015. **Professor de inglês: um olhar sobre a atuação docente e profissional**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo/São Paulo, 2015.

BHABHA, H. K. (1994) **The Location of Culture**, London and New York: Routledge.

_____. The Third Space: interview with HomiBhabha. In: RUTHERFORD, J. **Identity: community, culture, difference**. London: Lawrence & Wishart, 1990. Disponível em: <http://www.wspkultur.unibremen.de/summerschool/download%20ss%202006/The%20Third%20Space.%20Interview%20with%20Homi%20Bhabha.pdf> Acesso: Outubro, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira**, Brasília: MEC/SEB, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Resolução CNE/CP01/2002. Resolução CNE/CP 02/2002.

_____. Ministério da Educação. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras. In: **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Volume 1: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**, Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Resolução CNE/CP 02/2015.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília: MEC/SEB, 2015.

BRONCKART, J.P. Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguísticas. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 49-69, 2003.

BROWN, D. English language teaching in the ‘post-method’ era: toward better diagnosis, treatment, and assessment. In: Richards, J.C; Renadya, W.A. *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. USA: cup, 2002, p.9-18.

CAMPELO, T. da S. **Atuação de professores supervisores do PIBID na formação de pedagogos docentes: diferenciais da parceria universidade-escola básica**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro/Rio de Janeiro, 2016.

CANAGARAJAH, A. S. (Ed). Navigating language politics: a story of critical praxis. In: NICOLAIDES, C.S.; SILVA, K.A.; TÍLIO, R.C.; ROCHA,C.H. (orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013, P.43-61

CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ:Vozes, 2012.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, jan.abr. 2006.

COCHRAN-SMITH, M. A tale of two teachers: Learning of teach over time. 2012. In: **Kappa Delta pi Record**, july-sept, 2012 (p. 108-122).

_____;LYTLE, S. L. 1999. **Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities**. In *Review of research in education*, ed. A. Iran Nejad and P. D. Pearson, 24(1): 249–305. Washington, DC: American Educational Research Association.

_____.;LYTLE, S. L. 2009. **Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation.** New York: Teachers College Press.

_____.;ZEICHNER, K. (2005). **Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

CRISTOVÃO, V. L. L.; BEATO-CANATO, A. P. M. A necessidade de formação de professores para o trabalho com línguas para fins específicos. **D.E.L.T.A**, São Paulo, 2015.

CRUZ, G. B. Ensino de didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. **Caderno de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 47, p. 1166-1195, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010015742017000401166&lng=pt&nrm=iso> Acesso: Fevereiro, 2017

_____.; ANDRÉ, M. Ensino de didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte|v.30|n.04|p.181-203|Outubro-Dezembro 2014.

_____.; CAMPELO, T. S. C. O professor formador e o ensino de didática no curso de Geografia: a perspectiva dos alunos. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 851-870, out./dez. 2016

DARLING-HAMMOND, L. (2009). 'Teacher Education and the American Future Journal of Teacher Education'. **American Association of Colleges for Teacher Education** 61(1-2) pp. 35-47.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Pour un enseignement de l'oral. Initiationauxgenresformels à l'école. Paris: ESF ÉDITEUR, 1998. (DidactiqueduFrançais).

_____.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J-P. L'acquisition dès discourse: emergence d'une competence ouaprentissage de capacities langagières? **Études de LinguistiqueAppliquée**, n. 92, p.23-37, 1993.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. . In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

_____-.; SCHNEUWLY, . Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). . In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**. Campinas, V.24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003.

FANFANI, E. T; TEDESCO, J. C. Novos docentes e novos alunos. In: **Ofício de professor na América Latina e Caribe: trabalhos apresentados na Conferência Regional**. O desempenho dos professores na América Latina e no Caribe - novas prioridades. Brasília, julho de 2002. SP: Fundação Victor Civita; Brasília: UNESCO. Brasília, 2004.

FELÍCIO, H. M. O PIBID como terceiro espaço de formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR. Impresso), v. 14, p. 415, 2014.

FIGHERA, A.C.M. 2014. **O ser formador e o seu professor sem álibis no processo de formação**: O curso de licenciatura em Língua Inglesa. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria/Santa Maria, 2014.

FIorentini, D.; CRECCI, V. Interloquções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. **Revista Brasileira de Educação**. V.21; n.65, abr.-jun. 2016

FREIRE, P. (2005). **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: editora UNESP.

_____.; A sociedade brasileira em transição. In:_____. Educação como prática da liberdade. São Paulo: paz e terra, 2014, p-55-88

GARCÍA CANCLINI, N. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. 4. ed. 4. reimpr. São Paulo: Edusp, 2008. (Ensaio Latino americanos, 1)

GATTI, B. A.; SILVA, Vandrê; ALBIERI, Patrícia. Referentes e Critérios para a Ação Docente. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.46 n.160 abr-jun, 2016 (p. 286-311)

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores** .2. ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1992

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

IVENICKI, A. & CANEN, A.G. (2016), Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras

curriculares. Rio de Janeiro: Ed. Ciência Moderna

JORDÃO, C. M.; BUHRER, E. C. A Condição de Aluno-Professor de Língua Inglesa em Discussão: estágio, identidade e agência. **Educação e Realidade**, v. 38, p. 669-682, 2013.

_____.;ila – ilf – ile – ilg: quem dá conta?.**Revista brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 1, 2014, p. 13-40.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997

MAIA, S.F. 2012. **As aprendizagens docentes da prática educativa do professor de língua inglesa no ensino superior**: narrativas da profissão docente. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Piauí/Piauí, 2012.

MARCELO GARCIA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992, P.51-76.

_____. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1993.

_____. **Formação de Professores: Para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto, 1999.

_____. **Identidade docente: constantes e desafios**. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, Autêntica, v. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

_____. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência**. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v.03, n.03, p.11-49, 2010.

MARCO. F. M. **Construções discursivas de virgindade como dispositivo de controle de corpos e desejos femininos**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MARCUSCHI, L.A. **Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação**. In KARWOSKI, Acir Mário.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. Orgs. **Gêneros textuais reflexões e ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MENEZES, D. A. **Ensino de inglês e formação de professores: reflexões sobre o contexto brasileiro**. **Educação & Linguagem**, v. 18, p. 101-119, 2015.

_____.; SANTOS, I. V. O. . Ensino de inglês em escolas públicas do Rio de Janeiro: uma análise do que dizem professores sobre sua prática. **Práxis Pedagógica**, v. 1, p. 13-36, 2017.

MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R R. (Org.). Educação: pesquisas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 139-161.

_____. Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. In: NACARATO, Adais Mendes (org), PAIVA, M. A. V. **A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisa**.1ª. ed. –Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 213-231

MONTEIRO, A. M. F.C.. A Prática de Ensino e a produção de saberes na escola. In: Vera Maria Candau. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 1ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000, v. 1, p. 129-148.

MONTEIRO, A.M.F.C. 2001 Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade** 74: 121-142.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MORETTI, L.V. 2011. **Os formadores e o desenvolvimento profissional de professores de inglês: diferentes olhares, diferentes práticas**. Dissertação (Mestrado em linguagem e educação) – Universidade Estadual de São Paulo (USP)/São Paulo, 2011

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. N. **Processos de Formação de Professoras Iniciantes**. 20. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08>>. Acesso em: 15 de junho de 2016.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: _____. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto, 2000. p. 11-31

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Caderno de Pesquisa**. [online]. 2017, vol.47, n.166, pp.1106-1133. Acesso em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010015742017000401106&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: Fevereiro, 2017.

PAIVA, V. L. M. “A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa”. In: STEVENS, C. M.T e CUNHA, J.C. **Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

PIMENTA, S.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. Revisão técnica José CerchiFusari.7ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____.; LIMA,_____.; **Estágio e Docência**. 8. ed. SAO PAULO: Cortez Editora, 2017. v. 1. 310p .

PIMENTA, S. G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**, São Paulo: Cortez, 1999.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro: Ed UFRJ, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992

PRABHU, N.S. **There is no best method – why?** *Tesol quarterly*, v.24, n.2, 1990, p. 161-176.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poesis Pedagógica**, v. 9, p. 07-19, 2011.

SANTOS JORGE, M. L.; TENUTA, A. M. O lugar de aprender língua estrangeira é a escola: o papel do livro didático. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão de múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 121-132.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. How professional think in action. New York: Basic Books ed., 1983.

SHULMAN, L. **The Whisdom of Practice**: Essays on Teaching, Learning and Learning to Teach. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

SILVA, J.L.M. 2014. **Trajetórias de vida e formação de professores de Língua Inglesa**: a construção do desenvolvimento profissional. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Piauí/Piauí, 2014.

SOJA, E. (1995). **Third space**. Malden (Mass): Blackwell.

STAKE, R. E. **The art of case study research**. Thousand Oaks, CA: Sage; 1995.

_____. Case studies. In N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (eds.) **Handbook of qualitative research**, Thousands Oaks, Sage, 1998.

_____. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

SZUNDY, P.T.C.; CRISTOVÃO, V.L.L. Projetos de formação pré- serviço do professor de Língua Inglesa: seqüências didáticas como instrumento no ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, p. 115-137, 2008.

_____. A base nacional comum curricular: implicações para a formação de professores/as de línguas(gens). In: MATEUS, E.; TONELLI, J. R. A.. (Org.). **Diálogos (Im)pertinentes entre Formação de Professores e Aprendizagem de Línguas**. 1ed.São Paulo: Blucher Open Access, 2017, v. 1, p. 77-98.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In:**Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação** / Centro de Estudos Educação e Sociedade, ano XXI, n. 73, SP: Cortez; Campinas: CEDES, 2000, pp. 209-244.

_____.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

_____.; LESSARD, C. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In:_____.**O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3.ªedição. Petrópolis: Vozes, 2007, p.15-54.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (coord.). **Perspectivas, problemas de la función docente**. Madrid: Warcea, 1988.

YANGUAS, I.; FLORES, A. Learners' willingness to communicate in face-to-face versus oral computer mediated communication. *JaltCallJournal*, Tokyo, v. 10, n. 2, p. 83-103, 2014. Disponível em: <Disponível em: http://journal.jaltcall.org/articles/10_2_Yanguas.pdf >. Acesso em: 17 out. 2017.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, SantaMaria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

_____.; PAYNE, K. & BRAYKO, K. Democratizing teacher education, **Journal of Teacher Education**, vol. 66(2), 2015, pp. 122-135

ANEXOS

- Roteiro de entrevista no âmbito da pesquisa do GEPED



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LEPED – LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIDÁTICA E FORMAÇÃO
DE PROFESSORES
GEPED – GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES
COORDENAÇÃO: PROFª GISELI BARRETO DA CRUZ

ENTREVISTA

Concepções e práticas didáticas de egressos de cursos de licenciatura (2015-2018)

EIXO	INFORMAÇÕES/QUESTÕES	CHECK LIST
Identificação	1- Nome 2- Curso e ano de conclusão 3- Ano de entrada na Rede e na escola da pesquisa 4- Idade 5- Escolas onde cursou educação básica 6- Etapas e anos de escolaridade em que já atuou e em que atua 7- Atuação em outras instituições 8- Razões para a escolha da profissão e da área de ensino 9- Expectativas sobre ser professor/a antes de ingressar no magistério? 10- Como se vê hoje na posição de professor/a 11- Como se deu a escolha da Rede e da escola 12- Primeiras impressões da escola e dos alunos	Tempo: Até 20 minutos Observar se fez ou faz mestrado e doutorado
Avaliação da formação em Didática no curso de licenciatura	1- Você considera que a disciplina de Didática contribuiu para a sua formação de professor/a? Por quê? 2- A sua formação para professor tem auxiliado você no dia a dia da sala de aula? Como? Em que sentido? 3- Que aprendizado referente à docência, presente em sua prática hoje, você atribuiria ao que aprendeu na sua formação em Didática?	Tempo: Até 30 minutos Base de conhecimento profissional docente Conteúdo Forma Atuação do professor Docência
Concepções e práticas didáticas	4- O que você faz para ensinar? Como você planeja e como você desenvolve e avalia suas aulas? 5- Onde e quando você aprendeu a ensinar desse modo? 6- Conte-nos uma situação de ensino: <ul style="list-style-type: none">• O que você pretendia ensinar?• Como você organizou a aula e a desenvolveu para que os alunos aprendessem?• Como você avalia essa aula e a aprendizagem dos alunos?	Tempo: Até 30 minutos Base de conhecimento profissional docente Planejamento Aula Avaliação

		<p>Currículo</p> <p>Gestão da classe (organização do tempo, do espaço, resolução de conflitos)</p>
Aprendizagem da docência	<p>7- Atualmente, você é professor da Rede X. Conte-nos como foi a sua entrada na escola. (acolhimento/a quem recorre/como é a gestão pedagógica)</p> <p>8- Quais são as principais demandas, necessidades, dificuldades, exigências do dia a dia da sala de aula?</p> <p>9- O que você tem feito para superar as demandas, os desafios, os problemas da docência?</p>	<p>Tempo: Até 20 minutos</p> <p>Engajamento profissional</p> <p>Trabalho colaborativo</p> <p>Cultura institucional</p> <p>Aprendizagem da docência</p> <p>Desenvolvimento profissional</p>

- Roteiro de observação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LEPED – LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIDÁTICA E FORMAÇÃO
DE PROFESSORES
GEPED – GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES
COORDENAÇÃO: PROFª GISELI BARRETO DA CRUZ

OBSERVAÇÃO

Concepções e práticas didáticas de egressos de cursos de licenciatura
(2015-2018)

Questão investigativa:

- 1- **Questão de fundo:** Como professores iniciantes em seu trabalho docente no contexto de escola pública da educação básica avaliam a sua formação em Didática?
- 2- **Questão central:** Que concepções e práticas didáticas definem o ensino que realizam?

Objetivos:

- 1- Analisar a contribuição da formação em Didática para a docência de professores em início de carreira;
- 2- Mapear e categorizar concepções e práticas didáticas que balizam o ensino dos professores investigados.

ROTEIRO

- 1- **Como é a organização da sala e da turma para a aula?**
- 2- **O que acontece durante a aula?**
 - a. O que é ensinado?
 - b. Como é ensinado?
 - c. Qual é o trabalho da professora?
 - d. Qual é o trabalho dos alunos?
 - e. Que tipo de materiais (recursos) são utilizados?
 - f. Como é a distribuição do tempo da aula?
 - g. Que tipo de problemas, intercorrências acontecem durante a aula? Qual é a postura da professora para enfrenta-los?
- 3- **Interação e relacionamento** (Descrever gestos, atitudes, falas, situações observadas que evidenciem como se estabelece a relação entre professora e alunos)
- 4- **Estratégias mobilizadas** (Descrever gestos, atitudes, falas, situações observadas que evidenciem o que faz a professora para ensinar)
- 5- **Conquistas e aprendizagens** (Descrever gestos, atitudes, falas, situações observadas que evidenciem que tipo de influência a professora exerce para que seus alunos aprendam)

- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LEPED – LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

GEPED – GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

COORDENAÇÃO: PROF^aGISELI BARRETO DA CRUZ

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Concepções e práticas didáticas de egressos de cursos de licenciatura da UFRJ.

Nome do Pesquisador responsável: Prof^aDr^aGiseli Barreto da Cruz.

Natureza da pesquisa: Você está sendo convidada a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar a contribuição da formação em Didática para a docência de professores em início de carreira; mapear e categorizar concepções e práticas didáticas que balizam o ensino dos professores investigados.

Participantes da pesquisa: Professores que concluíram curso de licenciatura na UFRJ no período compreendido entre os anos de 2013 a 2015, que ingressaram em uma rede pública de ensino municipal, estadual ou federal, localizada no Estado do Rio de Janeiro, também no período de 2013 a 2015, e que não cursaram anteriormente curso de formação de professores, seja na modalidade do curso normal, seja no contexto de outro curso de licenciatura.

Envolvimento na pesquisa: Sua adesão implicará o consentimento de entrevista que será gravada e posteriormente transcrita. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio do telefone da pesquisadora coordenadora do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Procedimentos metodológicos: O processo de coleta de dados consistirá em entrevista com todos os sujeitos, observação de um conjunto de dez aulas de parte dos participantes e análise de registro escrito de casos de ensino obtidos durante as observações.

Riscos e desconforto: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Pelanatureza da pesquisa, os riscos que existem estão relacionados ao possível desconforto ou constrangimento do

participante. Faz-se necessário reiterar que você tem total liberdade para recusar sua participação, assim como solicitar a exclusão dos seus dados, retirando seu consentimento, sem qualquer penalização ou prejuízo. Ocorrendo desconforto social, moral ou emocional no preenchimento do questionário, na realização da entrevista ou na elaboração do relato de experiência, você tem total liberdade de se negar a responder e, até mesmo, a prosseguir com sua contribuição. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente os pesquisadores envolvidos terão acesso aos dados na íntegra. No texto final serão utilizados nomes fictícios, sem identificação das participantes, e apenas trechos da entrevista. Os resultados deste estudo comporão o relatório final da pesquisa e poderão ser publicados em artigos e/ou livros científicos ou apresentados em congressos profissionais.

Benefícios: Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que a sua participação neste estudo possibilite momentos de reflexão sobre o seu próprio processo de desenvolvimento profissional. E você terá acesso ao conhecimento que será produzido a partir desta pesquisa.

Pagamento: Você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre e esclarecida para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem. No entanto, se ainda tiver dúvida a respeito da sua participação na pesquisa, não assine esse termo.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do Participante da pesquisa:

Assinatura do Participante da pesquisa:

Assinatura do Pesquisador responsável:

Caso as participantes queiram denunciar ou reclamar sobre a ética da referida pesquisa, estes devem procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no seguinte endereço: Av. Pasteur, 250, Campus Praia Vermelha – Botafogo – Rio de Janeiro/RJ – Prédio da Decania do CFCH – 3ª andar – Sala 30. O telefone para contato é: 3938-5167.

- Textos e roteiros de leitura utilizados por Isadora na EB

Name: _____

G1 **MUNDO**

EUA têm protestos contra veto de Trump a imigrantes

Taxistas de Nova York anunciaram paralisação nas redes sociais; centenas de pessoas protestaram em aeroportos de Washington, Chicago, New Jersey e Dallas.

Por G1 • 28/01/2017 21h26 Atualizado 28/01/2017 22h34

A decisão do presidente dos Estados Unidos, Donald Trump, de proibir a entrada de imigrantes e estrangeiros de sete países de maioria muçulmana, gerou protestos na noite deste sábado (28).

Em sua página no Twitter, os taxistas de Nova York anunciaram uma paralisação dos trabalhos no Aeroporto Internacional John F. Kennedy das 18h às 19h (das 20h às 21h, horário de Brasília). "Os motoristas prestam solidariedade aos milhares em protesto contra medida desumana e inconstitucional", escreveram na rede social.

No Aeroporto Internacional de Washington Dulles, centenas levaram faixas em oposição à nova política de Trump no início da noite. O veto irá estender também a entrada de imigrantes que tenham autorização de residência no país, os chamados "green cards".

Nos aeroportos de New Jersey, Dallas e Chicago, grupos também protestaram contra a medida. Mais cedo, também nos terminais aéreos de Nova York, manifestantes se reuniram na parte de fora após dois iraquianos, que tinham visto para entrar no país, serem detidos.

A restrição, válida por 90 dias, atinge pessoas que tenham nascido no Iraque, Iêmen, Síria, Irã, Sudão, Líbia e Somália. Além disso, o plano seria suspender o programa americano de refugiados por 120 dias. Em retaliação, o Irã anunciou que vai aplicar a reciprocidade e proibirá a entrada de americanos durante esse período.

De acordo com o jornal "The New York Times", já neste sábado, foram barrados um cientista iraniano que iria a um laboratório de Boston, um iraquiano que trabalha como intérprete há uma década e uma família de refugiados que iria recomeçar a vida em Ohio, entre inúmeros outros casos.

Sábado de medidas

Além da decisão de vetar a entrada de imigrantes, Trump conversou com líderes e apresentou um plano para derrotar ~~o~~ o Estado Islâmico (EI).

O presidente dos EUA conversou com o presidente da Rússia, Vladimir Putin, sobre ações coordenadas entre os dois países contra o grupo terrorista na Síria. Eles também discutiram o programa nuclear iraniano, segundo a Reuters.

Nesta sexta-feira (27), Trump manifestou seu desejo de trabalhar com Moscou, mas reconheceu que ainda é "muito cedo" para discutir a remoção das sanções que o ex-presidente dos EUA, Barack Obama, impôs ao país, segundo a CNN.

Ele também conversou com outros líderes neste sábado, como a chanceler da Alemanha, Angela Merkel, o premiê japonês, Shinzo Abe, e o presidente da França, François Hollande.

Após as conversas, ele assinou algumas medidas. Uma ordem executiva com instruções pede que o Pentágono apresente em até 30 dias uma estratégia para derrotar o EI. Na sexta-feira (27), Trump já havia se reunido com os comandos militares para tratar a forma de acelerar o combate ao grupo terrorista.

Adaptado de <http://g1.globo.com/mundo/noticia/eua-tem-protestos-contraveto-de-trump-a-imigrantes.ghtml> (Acesso: 30 de janeiro de 2017)

Guia de leitura da reportagem "Donald Trump under fire over travel ban"

Part 1

1. De acordo com a notícia, e falando sobre Trump, qual é o "first real test of his nine-day administration"? _____

2. Como o veto ("the ban"):
 - a) foi recebido pelos aliados ("allies")? _____

 - b) teve sua implementação ("implementation") caracterizada? _____

 - c) foi utilizado pelas/os Democratas ("Democrats")? _____

 - d) foi recebido pelas/os legisladoras/es Republicanas/os ("Republican lawmakers")? _____

3. Como agiram quatro juízas/es federais? _____

4. O que aconteceu com cerca de ("around") 300 pessoas ao redor do mundo ("worldwide")? _____

5. Qual foi o alerta feito por advogadas/os de direitos civis dos EUA ("US civil right lawyers")? _____

6. O que faz o decreto ("the decree") de Trump? _____

7. Quantas/os manifestantes ("demonstrators") foram às ruas contra a ordem executiva ("executive order")? _____

8. Contra o que advogadas/os ("lawyers") lutaram? _____

9. Como Trump reagiu ao posicionamento das/os senadoras/es John McCain e Lindsey Graham? _____

Part 2: Thousands protest

1. Como a notícia se refere a Donald Trump? _____

2. Como Trump declara ("declares") e defende seu veto? _____

3. O que aconteceu com viajantes ("travelers") após o veto? _____

4. Como oficiais ("oficiais") caracterizaram o veto? _____

5. Em quais cidades dos EUA ("US cities") houve protestos? _____

6. Quais cidades são usadas como exemplo para afirmar que houve protestos? _____

7. Em que data Trump assinou o veto? _____

Name: _____

Guia de leitura da reportagem "Trump defends his travel ban as thousands protest nationwide"

1. O que o presidente Donald Trump fez no domingo? _____

2. De acordo com a notícia, Trump foi claro ou não em relação a sua medida? _____
3. A que outra medida de 2011 Trump comparou seu veto? _____

4. Como a notícia caracteriza a medida de Trump em relação àquela com a qual ele estabeleceu uma comparação? _____

5. Trump afirma que seu veto não é uma coisa, mas sim, outra. Que coisas são essas? _____

6. Sob quais condições Trump afirma que continuará emitindo vistos para todos os países? _____

7. Como McCain e Graham se posicionaram sobre o veto? _____

8. A quem se aplica o veto de Trump? _____

9. A ação agressiva de Trump gerou protestos de quais classes? _____

10. Quantas pessoas tiveram sua entrada negada nos EUA no sábado? _____

11. Em quais situações essas pessoas se encontravam quando o veto foi assinado? _____

12. Onde aconteceram os protestos contra o veto? _____

13. Manifestantes conseguiram chegar perto dos portões da Casa Branca? _____

BOA CHANCE

Brasileiros não sabem falar inglês: apenas 5% dominam o idioma

Pesquisa mostra que só 36% do grupo que se declara fluente tem verdadeiras habilidades com a língua estrangeira



Aula de inglês no Brasas com turma formada por profissionais - Mônica Imbuzeiro

por Maíra Amorim • 30/09/2012 8:54 / Atualizado 30/09/2012 9:35

Formada em gestão de recursos humanos, a jovem Elivania Franco, de 21 anos, trabalha como recepcionista por não conseguir um emprego na sua área. O motivo ela logo reconhece: é porque não sabe falar inglês. O caso de Elivania é apenas mais um que reflete o cenário brasileiro: o país tem um dos piores índices de proficiência em inglês do mundo, segundo pesquisa da escola EF Cursos no Exterior.

Além disso, apenas 5% da população sabe falar inglês, de acordo com levantamento feito pelo British Council. Em épocas pré-eventos esportivos, em que os olhos do mundo todo começam a se voltar cada vez mais para o Brasil, a falta de fluência na língua inglesa representa risco de perda de oportunidades, para profissionais e para as empresas.

— Participei de processos seletivos de grandes companhias e, em alguns casos, até levava vantagem em termos de conhecimentos técnicos, mas fui descartada porque não tinha o conhecimento da língua — conta Elivania.

— O inglês, hoje, é um elemento econômico, que te coloca numa posição diferenciada — diz

Claudio Anjos, diretor de Exames do British Council no Brasil.

Para piorar, muitas vezes o brasileiro exagera em suas qualificações linguísticas no currículo. Um estudo do site Vagas.com feito com 37.389 candidatos em 12 estados mostrou que 51% informam ter inglês avançado ou fluente para escrita e leitura. Porém, destes, ficou provado, após teste de proficiência, que somente 36% podem ser considerados avançados ou fluentes.

E nem mesmo os funcionários de multinacionais se destacam quando o assunto é fluência na língua estrangeira. A GlobalEnglish, empresa especializada em fornecer soluções corporativas para o ensino de inglês, fez uma pesquisa com 108 mil empregados de multinacionais em 76 países. Os 13 mil brasileiros que responderam ao teste tiraram nota 2,95 (em um total de 10), deixando o país em 67º lugar.

— A maioria das empresas ainda não atentou para a importância de ter funcionários falando bem inglês — ressalta o diretor-geral da GlobalEnglish, José Ricardo Noronha.

Name: _____

• Number: _____

• Class: _____

Guia de leitura da reportagem "Brasileiros não sabem falar inglês", publicada em 30/09/2012, no jornal O Globo

Parte 1:

1. Por que Elivania Franco não consegue um emprego em sua área?
2. Como é caracterizado o cenário do país em relação ao índice de proficiência em inglês de acordo com a pesquisa realizada pela EF Cursos no Exterior?
3. Qual a porcentagem da população que sabe falar inglês de acordo com o levantamento feito pelo British Council?
4. Levando em consideração a data de publicação da reportagem, quais eventos esportivos são referidos e quais as consequências de não se saber inglês para os profissionais e para as empresas?
5. Por que motivo Elivania conta que era descartada em processos seletivos?
6. Como Claudio Anjos caracteriza o inglês hoje?
7. O que o estudo realizado pelo site Vagas.com mostrou em relação ao que o brasileiro acredita ser seu nível de proficiência?
8. De acordo com a pesquisa realizada pela GlobalEnglish, qual a média dos brasileiros que trabalham em multinacionais em teste de proficiência em inglês?
9. O que José Ricardo Noronha aponta como causa para o problema da baixa proficiência em inglês dos funcionários de multinacionais?

Interlúdio:

EF Cursos no Exterior
British Council
Vagas.com
GlobalEnglish

Parte 2:

1. De acordo com José Ricardo Noronha e ~~Marcelo Barros~~, o que está acontecendo com a ~~contratação e~~ promoção de funcionários em relação à proficiência em inglês?
2. Em quais áreas os profissionais com menos fluência podem perder posições de acordo com Jorge Martins?
3. Em relação a 2010, a pesquisa que está sendo realizada pela EF aponta que houve aumento ou queda do índice de proficiência em inglês dos brasileiros?
4. A que Luciano Timm relaciona a queda de índice de proficiência em inglês?
5. Como Luciano Timm caracteriza o inglês como requisito para um funcionário brasileiro?
6. A que o British Council atribui o problema da baixa proficiência em inglês?
7. Alexander Vieira aponta qual fator negativo destacado pelo Comitê Olímpico Brasileiro à época de sua candidatura para receber o evento em 2016?
8. O que Alexander Vieira utiliza como argumento para afirmar que as empresas estão acordando para a necessidade de se ter uma equipe de funcionários fluentes em inglês?

Interlúdio:

~~CNA~~
Consultoria Robert Half
Brasas

Synopsis & Details



Release Dates

Rating
PG-13

Runtime
146 min

Genre

Action, Fantasy, Adventure

Cast

Chris Evans, Robert Downey Jr., Scarlett Johansson, Sebastian Stan, Anthony Mackie, Don Cheadle, Jeremy Renner, Chadwick Boseman, Paul Bettany, Elizabeth Olsen, Paul Rudd, Emily VanCamp, Tom Holland, Frank Grillo, William Hurt, Daniel Brühl, Martin Freeman, Alfre Woodard, Jim Rash

Synopsis

Political pressure mounts to install a system of accountability when the actions of the Avengers lead to collateral damage. The new status quo deeply divides members of the team. Captain America (Chris Evans) believes superheroes should remain free to defend humanity without government interference. Iron Man (Robert Downey Jr.) sharply disagrees and supports oversight. As the debate escalates into an all-out feud, Black Widow (Scarlett Johansson) and Hawkeye (Jeremy Renner) must pick a side.

Distributor

Walt Disney

Official Site

<http://marvel.com/captainamerica>

Source: www.cinemark.com

General questions

1. Qual é o gênero do filme? _____
2. Por que classificamos filmes, por exemplo, de acordo com o gênero? _____

3. Quais detalhes são fornecidos sobre o filme? _____

4. Qual é o objetivo de fornecer detalhes sobre o filme? _____

5. Quais informações são encontradas na sinopse? _____

6. Qual é o objetivo de escrever uma sinopse de filme? _____

Specific questions

1. Preencha a tabela de acordo com informações encontradas na sinopse:

Narrative analysis	
Who	
When	
Where	
What	
How	
Why	

2. De acordo com a synopsis, decida se as informações abaixo são TRUE (T) ou FALSE (F), corrigindo as FALSE:

() The Avengers caused collateral damage with their actions.

() Captain America believes the government should interfere with superheroes' actions.

() Iron Man defends oversight.

() Black Widow and Hawkeye do not have to pick a side.

Vocabulary study

1. Relacione as palavras destacadas abaixo aos seus significados de acordo com o texto:

(a) pressure	
(b) accountability	
(c) sharply	
(d) oversight	
(e) feud	

2. Observe a ocorrência das palavras do exercício anterior no texto e complete com os termos que os antecederem ou sucederem, respeitando o número de espaços:

- a) _____ pressure
- b) _____ accountability
- c) sharply _____
- d) _____ oversight
- e) _____ feud

Tense study

1. Complete as lacunas abaixo com os verbos que sucedem as seguintes expressões:

- a) Political pressure _____ (to mount)
- b) the actions of the Avengers _____ (to lead)
- c) The new status quo deeply _____ (to divide)
- d) Captain America (Chris Evans) _____ (to believe)
- e) Iron Man (Robert Downey Jr.) sharply _____ (to disagree) and _____ (to support)
- f) As the debate _____ (to escalate)

- 2. Em que combinação de tense e aspect se encontram os verbos utilizados no exercício anterior?
- 3. Qual o efeito do uso de tais combinações em relação ao objetivo de se produzir uma synopsis?

Modal verbs study

1. Observe os trechos abaixo e complete as lacunas de acordo com o significado das palavras em destaque:

"Captain America (Chris Evans) believes superheroes **should** remain free to defend humanity without government interference"

"As the debate escalates into an all-out feud, Black Widow (Scarlett Johansson) and Hawkeye (Jeremy Renner) **must** pick a side"

- a) _____ expresses something someone is compelled to do
- b) _____ expresses obligation, duty, or correctness

2. Explique porque "**should**" foi utilizado no primeiro trecho e "**must**" no segundo de acordo com os possíveis significados que esses termos constroem no texto. _____

- Avaliação, ficha de análise dos seminários e ementa da prática de ensino e didática

take-home test (5.0 points)

in this take-home test you should choose one of the questions below and develop your answer based on what is proposed on each topic and on your experiences as a pre-service teacher. you can either use english, portuguese, or both. you must add references and direct quotations, and explain why you are using the chosen quotation.

question 1

according to breunig and hooks, what is understood as "social justice" and "justice oriented"? why would those concepts be useful in a foreign/additional language classroom?
take into consideration the activities you could elaborate if you based your practice on the ideas of the so-called critical pedagogy or engaged pedagogy.

question 2

considering halberstam's notion of "low theory", how does the author explain it? do you think it could be useful to your future work as an efl/eal teacher? how?
take into consideration if the activities you prepare could be oriented towards those ideas.

question 3

how can you relate pratt's ideas to the english language classroom you are inserted in and will be inserted in?
take into consideration possible activities you could use in your classroom: can and how can they be oriented towards those ideas?

*and the heart is hard to translate
it has a language of it's own
it talks in tongues and quiet sighs
and prayers and proclamations
in the grand days of great men
and the smallest of gestures
in short shallow gasps*

*but with all my education
i can't seem to commend it
and the words are all escaping me
and coming back all damaged
and i would put them back in poetry if i only knew how,
i can't seem to understand it*

-florence and the machine, "all this and heaven too"



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Faculdade de Educação – Departamento de Didática
Prática de Ensino de Português – Inglês (Currículo Novo)
Professora: [REDACTED] Tel.: (21) 99173-6566
Semestre: 2017.1 / Quinta-feira

Ementa:

Reconhecimento de instituições, projetos e experiências de desenvolvimento curricular em diferentes espaços educativos. Observação e análise de experiências docentes, em escolas de Educação Básica, com respaldo teórico e crítico. Capacitação do licenciando como profissional do magistério. Desenvolvimento de práticas pedagógicas, reflexivas, criativas e críticas, teoricamente fundamentadas..

Avaliação

Duração: três semestres. A nota final é a média dos seguintes trabalhos:

1. *Memorial de formação* (5,0) – entregue no *semestre 1*
2. *Memorial de estágio* (5,0) – entregue no *semestre 3*
3. Participação ativa nos encontros (10,0)
4. Prova-aula de inglês e nota do estágio (10,0 – peso 2)
5. Prova-aula de português e nota do estágio (10,0 – peso 2)
6. Pesquisa em estágio (10,0) – desenvolvida em duplas ou trios, durante os *semestres 2 e 3*.

Distribuição aproximada da carga horária de Prática de Ensino: 400 horas

	Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3
Encontros semanais	30	30	-
Participação em eventos de formação docente e atividades pedagógico-culturais	20	20	20
Estágio em escola estadual ou municipal	-	-	40
Estágio em escola selecionada	120	120	-
	170	170	60

- a. **Encontros semanais:** carga horária atribuída para o acompanhamento do estágio, elaboração das oficinas e demais atividades de estágio, discussões teóricas e orientação.
- b. **Participação em eventos de formação docente e atividades pedagógico-culturais:** ao longo dos três semestres, para a participação em eventos de formação docente e o desenvolvimento de atividades culturais, serão concedidas 60 horas da carga horária do estágio. É considerada atividade pedagógico-cultural a elaboração de propostas de trabalho direcionadas à educação básica, a partir de visitas a espaços como bibliotecas públicas, museus, teatros, exposições etc.
- c. **Estágio e pesquisa em escola estadual ou municipal:** cada licencianda/o escolherá uma escola estadual ou municipal próxima de sua residência para atividades de observação e, opcionalmente, coparticipação, em turmas de língua materna e estrangeira (30 horas para cada habilitação). A/O licencianda/o deverá desenvolver diários reflexivos das aulas observadas, do espaço escolar e de suas opcionais coparticipações, visando à realização de uma pesquisa nesse mesmo espaço.
- d. **Estágio em escola selecionada:** local de estágio indicado pela professora para acompanhamento e atuação sistemáticas/os a partir do *semestre 1*. Será o local em que a/o licencianda/o fará suas provas de aula. **Para garantir a qualidade do estágio e facilitar o contato com as escolas e professores regentes, procurem fazer o estágio em duplas!**

Cronograma

Março	09	introduction
	16	
	23	apresentação dos lesson plans 1 e 2
	30	
Abril	06	apresentação dos lesson plans 3 e 4
	13	
	20	apresentação dos lesson plans 5 e 6
	27	
Maio	04	apresentação dos lesson plans 7 e 8
	11	
	18	apresentação dos lesson plans 9 e 10
	25	
Junho	01	apresentação dos lesson plans 11 e 12
	08	
	15	
	22	in-class test
	29	final results

Lesson plans

Students are supposed to elaborate a class that fulfills, at least partially, one of the objectives below, taken from the BNCC

1. 6º ano do EF - Reconhecer a existência de várias línguas no mundo, identificando-as a partir da escuta e da leitura de textos variados (canções, depoimentos, memes, filmes etc.).

Responsável: _____

2. 1º ano do EM - Participar de interações orais em língua estrangeira sobre projetos de vida, apropriando-se de recursos linguístico-discursivos para expressar planos, expectativas e sugestões para lidar com desafios de ser jovem ou adulto na atualidade.

Responsável: _____

3. 8º ano do EF - Produzir textos escritos em língua estrangeira (depoimentos, notas biográficas e autobiográficas, legendas para fotos) que relatem ou comparem características pessoais, eventos ou costumes no passado e no presente.

Responsável: _____

4. 2º ano do EM - Participar de interações orais em língua estrangeira para manifestar posicionamentos sobre questões relativas à diversidade e a atitudes cidadãs, usando recursos linguístico-discursivos para expressar opinião, concordar, discordar, argumentar e contra-argumentar.

Responsável: _____

5. 8º ano do EF - Reconhecer diferentes variedades da língua estrangeira por meio de textos orais variados (canções, filmes, seriados, etc.), ampliando o conhecimento sobre as relações entre variedades linguísticas, identidades e pertencimentos.

Responsável: _____

6. 3º ano do EF - Participar de interações orais em língua estrangeira (discussões e apresentações de trabalhos, dentre outras) que tratem de questões teóricas e práticas nas diversas áreas do conhecimento, usando recursos linguístico-discursivos para formular, confirmar e refutar hipóteses, expressar opiniões e argumentar.

Responsável:

7. 8º ano do EF - Ler tutoriais, termos de segurança e privacidade, apresentações de sites e portais etc., em língua estrangeira, identificando questões de uso responsável das tecnologias de informação e comunicação.

Responsável:

8. 2º ano do EM - Compreender modos e estratégias de participação em comunidades virtuais em língua estrangeira, identificando os temas abordados e os pontos de vista.

Responsável:

9. 9º ano do EF - Participar de interações orais em língua estrangeira sobre modos de viver e perceber o mundo, usando recursos linguístico-discursivos para descrever e opinar sobre comportamentos, valores etc.

Responsável:

10. 1º ano do EM - Produzir textos orais e escritos em língua estrangeira (crônicas, contos, roteiros, vídeos, curta metragens, dentre outros) usando recursos linguístico-discursivos para descrever, expor, narrar ou argumentar sobre diferentes valores.

Responsável:

11. 1º ano do EM - Ler textos literários e assistir a produções artísticas e culturais da língua estrangeira, apreciando valores estéticos, compreendendo temas e identificando elementos que se aproximam e que se distinguem de suas culturas.

Responsável:

12. 7º ano do EF - Ler textos literários em língua estrangeira (lendas, mitos, histórias em quadrinho, dentre outros), apreciando valores estéticos e identificando elementos culturais que se aproximam e que se distinguem.

Responsável:

ementa:

a construção do saber do professor de inglês como língua estrangeira: teorias de linguagem, ensino e aprendizagem. metodologias de ensino aplicadas ao inglês. a construção do currículo em disciplinas de língua inglesa. introdução a metodologias de pesquisa aplicada à sala de aula.

▪ **evaluation procedures:**

avaliação (= média da nota 1 e da nota 2):

- seminars (5,0) – *reflexive class* about selected texts } Grade 1
- lesson plan + activities (5,0)
- *written evaluation 1* (take-home test) (5,0) } Grade 2
- *written evaluation 2* (in-class test) (5,0)

▪ **tentative program:**

MARCH:

09 – introduction

16 – research and teacher formation

1. andré, m. pesquisa, formação e prática docente. in: _____. (org). **o papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. campinas: papyrus. 2002, p. 55-69.

2. gamboa, s. s. quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. in: santos filho, j. c.; gamboa, s. s. **pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. são paulo: cortez, 1995, p. 83-107.

23 – from method to post-method: general overview

seminar:

1. brown, d. english language teaching in the ‘post-method’ era: toward better diagnosis, treatment, and assessment. in: richards, j.c.; renandya, w. a. **methodology in language teaching: an anthology of current practice**. usa: cup, 2002, p. 9-18. (pdf)
2. prabhu, n.s. there is no best method – why?. **tesol quartely**, v. 24, n. 2, 1990, p. 161-176. (pdf)
3. canagarajah, s. navigating language politics: a story of critical praxis. in: nicolaides, c. s.; silva, k. a.; tílio, r. c.; rocha, c. h. (orgs.). **política e políticas linguísticas**. campinas: pontes, 2013, p. 43-61.

30 – teaching english in brazil: political guidelines and official documents

seminar:

1. mec/sef. **parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília, 1998, p. 19-67. (pdf)
2. mec/sef. conhecimentos de línguas estrangeiras. in: **orientações curriculares para o ensino médio – volume 1: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: mec/sef, 2006, p. 87-124. (pdf)

APRIL:

06 – language policy

seminar:

1. rajagopalan, k. política linguística: do que é que se trata, afinal? in: nicolaides, c. s.; silva, k. a.; tílio, r. c.; rocha, c. h. (orgs.). **política e políticas linguísticas**. campinas: pontes, 2013, p. 19-42.
2. almeida, r. l. t. de. the teaching of english as a foreign language in the context of brazilian regular schools: a retrospective and prospective view of policies and practices. **revista brasileira de linguística aplicada**, v.12, n.2, 2012, p.331-348. (pdf)

13 – issues on literacies

seminar:

1. menezes de souza, l. m. t. para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. in: maciel, r. f.; araujo, v. a. (orgs.). **formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. jundiaí: paco editorial, 2011, p. 128-140.
2. lewis, c. new literacies. in: knobel, m.; lankshear, c. (eds.) **a new literacies sampler**. new york: peter lang, 2007, p. 229-237. (pdf)
3. knobel, m.; lankshear, c. online memes, affinities and cultural production. in: _____. (eds.) **a new literacies sampler**. new york: peter lang, 2007, p. 199-227. (pdf)

20 – english in brazil: how do they see us?

seminar:

1. british council. **english in brazil: an examination of policy, perceptions and influencing factors**. education intelligence: may, 2015, p. 4-57. available at: <https://ei.britishcouncil.org/sites/default/files/latin-america-research/english%20in%20brazil.pdf>

27 – schools have to teach at least a foreign/additional language. why english? + *take-home test proposal*

seminar:

1. mec/sef. **base nacional comum curricular**. área: linguagens. componente curricular: língua estrangeira moderna. bráslia, 2015, p. 29-36; p. 67-81. (pdf)
2. jordão, c. m. a língua inglesa como 'commodity': direito ou dever de todos?. in: romanowsky, j. p.; martins, p. l. o.; junqueira, s. r. a. (orgs.). **conhecimento local e conhecimento universal**. curitiba: champagnat, 2004, p. 287-296. (pdf)

MAY:

04 – paulo freire

seminar:

1. freire, p. a sociedade brasileira em transição. in: _____. **educação como prática da liberdade**. são paulo: paz e terra, 2014, p. 55-88.
2. freire, p. sociedade fechada e inexperiência democrática. in: _____. **educação como prática da liberdade**. são paulo: paz e terra, 2014, p. 89-112.

11 – critical pedagogy and engaged pedagogy + *hand in take-home test*

seminar:

3. breunig, m. teaching for and about critical pedagogy in the post-secondary classroom. **studies in social justice**, v. 3, n. 2, 2009, p. 247-262. (pdf)
4. hooks, b. introdução: ensinando a transgredir. in: _____. **ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. tradução: marcelo brandão cipolla. são paulo: martins fontes, 2013, p. 9-24. (pdf)
5. hooks, b. pedagogia engajada. in: _____. **ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. tradução: marcelo brandão cipolla. são paulo: martins fontes, 2013, p. 25-36. (pdf)
6. hooks, b. a língua: ensinando novos mundos/novas palavras. in: _____. **ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. tradução: marcelo brandão cipolla. são paulo: martins fontes, 2013, p. 223-233. (pdf)

seminar:

1. halberstam, j. introduction: low theory. in: _____. **the queer art of failure**. durham: duke university press, 2011, p. 1-25. (pdf)
2. nelson, c. d. a teoria *queer* em linguística aplicada: enigmas sobre "sair do armário" em salas de aula globalizadas. in: moita lopes, l. p. (org.) **por uma linguística aplicada indisciplinar**. são paulo: parábola, 2006, p. 215-232.
3. rocha, l. l. thinking outside the box: queer theories and the tradition of english teaching at school. **ecos de linguagem**, v. 3, p. 124-140, 2014. disponível em: <docplayer.com.br/10008922-thinking-outside-the-box-queer-theoriesand-the-tradition-of-english-teaching-at-school.html> (acesso em 06 de fev de 2017).

25 – language ideologies

seminar:

1. blommaert, j. ideologias linguísticas e poder. in: silva, d. n.; ferreira, d. m. m.; alencar, c. n. (orgs.). **nova pragmática: modos de fazer**. são paulo: cortez, 2014, p. 67-77.
2. pratt, m. l. utopias linguísticas. **trabalhos em linguística aplicada**, v. 52, n. 2, 2013, p. 437-459. (pdf)
3. oliveira, a. p. tips for teaching culture in a globalized world. in: lima, d. c. (ed.). **language and its cultural substrate: perspectives for a globalized world**. campinas: pontes, 2012, p. 83-107.

JUNE:

01 –(what) literature in the language classroom?

seminar:

1. festino, c. g. os avanços tecnológicos: o fim da literatura?. in: takaki, n. h.; maciel, r. f. (orgs.). **letramentos em terra de paulo freire**. campinas: pontes, 2015, p. 89-100.
2. wielewicki, v. h. g. narrativas multimodais e possibilidades para uma educação pluralista. in: takaki, n. h.; maciel, r. f. (orgs.). **letramentos em terra de paulo freire**. campinas: pontes, 2015, p. 77-88.
3. collie, j.; slater, s. teaching literature: why, what and how. in: **literature in the language classroom**. cambridge: cup, 1987, p. 5-11. (pdf)

08 – instructional materials

seminar:

1. crowford, j. the role of materials in the language classroom: finding the balance. in: richards, j. c.; renandya, w. a. **methodology in language teaching: an anthology of current practice**. cambridge: cup, 2002, p. 80-91. (pdf)
2. santos jorge, m. l.; tenuta, a. m. o lugar de aprender língua estrangeira é a escola: o papel do livro didático. in: lima, d. c. (org.). **inglês em escolas públicas não funciona?: uma questão, múltiplos olhares**. são paulo: parábola editorial, 2011, p. 121-132.

15 – assessment and evaluation

seminar:

1. duboc, a. p. m. ensino e avaliação de línguas estrangeiras: tendências em curso. in: mulik, k. b.; retorta, m. s. **avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões**. campinas: pontes, 2014, p. 21-47.
2. duboc, a. p. m. a avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta. in: jesus, d. m.; carbonieri, d. **práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. campinas: pontes, 2016, p. 57-79.
3. oliveira, l. a. avaliação do aprendizado e do ensino. in: _____. **aula de inglês: do planejamento à avaliação**. são paulo: parábola, 2015, p. 235-260.

22 – in-class test

29 – final results

