

PERCEÇÃO DE ESTAGIÁRIAS DE UM CURSO DE LETRAS- LÍNGUA INGLESA ACERCA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Luciana Parnaíba de Castro

Universidade Federal de Campina Grande – Centro de Formação de Professores. lucianaparnayba@gmail.com

Resumo: Apesar das transformações pelas quais a formação de professores de línguas vem passando nas últimas décadas, ainda podemos perceber as dificuldades do Estágio Curricular Supervisionado, sobretudo das relações universidade-escola, estagiário-professor regente, estagiário-alunos. Com isto em mente, entendemos que essas questões também devem ser problematizadas na sala de aula da universidade, além dos estudos teóricos e elaboração de planos de aula, para que esses professores em formação possam compreender melhor o contexto no qual eles estão inseridos, contexto que, para alguns estudiosos, pode constituir-se como um espaço de conflitos e sofrimentos, enquanto que, para outros, pode ser entendido como oportunidade de agência. Portanto, o objetivo deste trabalho foi analisar a percepção de estagiárias de um curso de Letras-Língua Inglesa acerca do processo de estágio supervisionado. Este trabalho expõe parte dos resultados de uma pesquisa que analisou os ‘movimentos do conhecimento’ de estagiárias de um curso de Letras-Língua Inglesa, tendo como aporte teórico a Aprendizagem por Design, abordagem teórico-metodológica originada na pedagogia dos Multiletramentos. Trata-se de uma pesquisa descritiva, qualitativa e de cunho etnográfico. Os sujeitos da pesquisa foram duas alunas da disciplina Estágio Curricular Supervisionado IV do curso de Letras-Língua Inglesa de uma universidade pública, localizada na cidade de Cajazeiras-PB. O campo da pesquisa foi uma escola estadual também localizada na cidade de Cajazeiras, onde as estagiárias ministraram suas aulas. Os resultados apontam para um sentimento de frustração e desvalorização das estagiárias acerca de seu papel na escola, o que pode gerar desmotivação e desistência da profissão. Ao mesmo tempo, pudemos constatar as contribuições trazidas pela experiência do estágio quanto à compreensão dos estagiários em relação àquele contexto. Acreditamos, ainda, que essa situação conflituosa pode gerar oportunidades de agência, algo que pode ser estimulado e discutido na disciplina ECS. Esperamos que a presente pesquisa possa colaborar para uma transformação dessa realidade, onde as parceiras universidade-escola reconheçam a importância do estagiário e lhe possibilitem os meios para desenvolver seu trabalho e aprender com aquele contexto.

Palavras-chave: Percepção de estagiárias, Letras-Língua Inglesa, Estágio Supervisionado.

Introdução

A formação de professores de línguas no Brasil tem passado por diversas transformações, desde mudanças nas grades curriculares das universidades até transformações nas abordagens e métodos de ensino. Passou-se de treinar professores para, de fato, educá-los, ao se reconhecer que o professor em formação é carregado de conhecimentos prévios que constituem sua identidade e contribuem para sua aprendizagem e formação docente. Além disso, compreendeu-se que, ao adentrar a sala de aula como professor, esse sujeito irá se deparar com situações que não poderiam ser previstas nos cursos de formação, pois a relação com cada aluno, com suas dúvidas e questionamentos, lhe trará novos desafios. Devido a esse e outros motivos, na década de 90, surge o paradigma do professor reflexivo, que buscava e

ainda busca tornar o professor um ser reflexivo e preparado para tentar solucionar tais desafios (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010).

As disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado (doravante ECS) trazem um desafio a mais para os sujeitos em formação, por inseri-los no que Miller (2016) chama de “entrelugar” ou, conforme Jordão e Bühner (2013), em um terceiro espaço, carregado de desafios e conflitos, pois, nesse contexto, esse sujeito encontra-se ora em posição de aluno, ora de professor, causando essa situação conflituosa, na qual o professor em formação, muitas vezes, não entende qual o seu papel. Além disso, ele deve lidar com a teoria vista na universidade com o professor-formador, com a direção e funcionários da escola, com o professor regente da sala de aula na qual ele adentrará, além dos alunos.

Acreditamos, portanto, que nos cursos de formação de professores de línguas deve haver espaço para tratar de todas essas questões, das relações pessoais entre os sujeitos que fazem parte desse novo contexto, para que a experiência do ECS seja a mais abrangente possível, envolvendo não apenas questões teórico-didáticas, mas também questões de autonomia do estagiário, de sua agência e de seu poder.

Assim, nosso objetivo é analisar a percepção de estagiárias de um curso de Letras-Língua Inglesa acerca do processo de estágio supervisionado. Esperamos que o presente estudo possa instigar a reflexão e discussão acerca do ECS, contribuindo, dessa forma, para melhorias nessa área.

Metodologia

Este trabalho expõe parte dos resultados de uma pesquisa que analisou os ‘movimentos do conhecimento’ de estagiárias de um curso de Letras-Língua Inglesa, tendo como aporte teórico a Aprendizagem por *Design* (COPE; KALANTZIS, 2005), abordagem teórico-metodológica originada na pedagogia dos Multiletramentos.

Trata-se de uma pesquisa descritiva, qualitativa e de cunho etnográfico. Os métodos de geração de dados foram: a observação participante com notas de campo, gravações em áudio com posterior transcrição das aulas (doravante TA), a entrevista semiaberta e a análise dos Relatórios Finais de Estágio (doravante RFE).

Os sujeitos da pesquisa foram duas alunas da disciplina ECS IV do curso de Letras-Língua Inglesa de uma universidade pública, localizada na cidade de Cajazeiras-PB, as quais designamos de EA (Estagiária A) e EB (Estagiária B). O campo

da pesquisa foi uma escola estadual localizada na mesma cidade, onde ambas as estagiárias ministraram suas aulas, no entanto, em turmas diferentes. Por cursarem o ECS IV, a série na qual elas ministraram aulas foi o 3º ano do ensino médio.

O recorte feito da referida pesquisa buscou demonstrar as percepções das estagiárias acerca de seu papel na escola que as recebeu, bem como sua relação com todos os sujeitos envolvidos nesse processo.

Resultados e Discussão

Para buscarmos compreender as percepções das participantes de nossa pesquisa acerca do ECS, observemos o excerto 1:

Excerto 1

EB: [...] vamos estudar hoje sobre os verbos modais ou modal verbs... éh:...você já ouviram falar dos verbos modais? ((alunos falam ao mesmo tempo)) ((risos)) certeza... terceiro ano... então vamos lá... o que são os verbos modais? os verbos modais são um tipo especial de verbos auxiliares que alteram ou completam o sentido do verbo principal... de um modo geral esses verbos expressam ideias como capacidade... possibilidade... obrigação... permissão... proibição... dedução... suposição... pedido... vontade... desejo ou ainda indicam o tom da conversa... (EB, TA, Aula 1).

O excerto 1 foi retirado da primeira aula da EB, que iniciou o conteúdo, *modal verbs*, por uma breve verificação do conhecimento dos alunos acerca dele, seguida da definição e dos usos desses verbos. Pudemos constatar uma preocupação da EB com o tópico gramatical, optando por uma abordagem explícita e abstrata do mesmo. Também por meio do plano de aula, foi possível identificar a centralidade que a EB conferiu ao conteúdo em questão. No quadro 6 a seguir temos um trecho¹ do plano de aula 1 da EB:

QUADRO 1 - PLANO DE AULA 1 DA EB

III. Tema: - Modal verbs e interpretação textual

IV.

Objetivo geral: Trabalhar os verbos modais a partir do texto.

Objetivos específicos: Ao final da minha aula meus alunos serão capazes de:

- Identificar no texto apresentado os verbos modais e seus usos;
- Interpretar o texto através das estratégias de leitura Skimming and Scanning

¹ Expusemos apenas as informações que julgamos relevantes para a análise.

- Listar as novas palavras do vocabulário apresentado.

V. Conteúdo: Modal verbs e texto autêntico em língua inglesa.

VI. Desenvolvimento do tema:

1º Momento: Warm-up – Farei perguntas se eles já conhecem alguns dos verbos modais e seus usos.

2º Momento: Explicação sobre os verbos modais.

3º Momento: Leitura do texto sobre Bullying onde vamos reconhecer nele o conteúdo gramatical estudado e fazer a interpretação textual sobre o tema abordado.

Fonte: (Planos de Aula; Aula 1; EB).

O tópico gramatical, *modal verbs*, aparece nos itens ‘tema’ e ‘conteúdo’, e sua identificação no texto foi posta como um dos objetivos, conferindo a um tempo verbal centralidade na aula. No entanto, ao observarmos o relato da aula 1 da EB, constatamos que a escolha pelo tópico gramatical como tema da aula não foi uma escolha da própria estagiária:

Excerto 2

[...] então para minhas duas primeiras aulas práticas que foram realizadas dia 18 de abril preparei **a pedido da professora** uma aula sobre *Modal verbs*, levei em slides **um pequeno texto onde eles identificariam os modal verbs e as regras gramaticais**, pois a professora disse que seria assunto para a prova **e que eu tinha que detalhar a parte gramatical**. (EB, RFE, grifo nosso).

Pelo fato de a elaboração dos planos de aula ter sido realizada após os encontros com a professora regente, a EB incorporou ao seu plano alguns pontos discutidos entre elas e, de acordo com o excerto 2, compreendemos que a EB julgou importante atender ao pedido. Percebemos, aqui, uma relação de conflito que, a nosso ver, não pode ser desvinculada da análise das práticas pedagógicas da EB, uma vez que ele faz parte do contexto no qual ela estava inserida e influenciou suas escolhas e o desenvolvimento do estágio. No excerto 3, a EB demonstra como ela se sentiu enquanto estagiária naquele contexto:

Excerto 3

Para as aulas 5 e 6 que foi dia 02 de maio **combinei com a professora que daria o conteúdo dela genitive case que era o próximo assunto que ela daria**. Para esse dia eu levei um livro de casa que tinha toda a parte gramatical bem fácil de explicar e um exercício, resolvi que copiaria tudo no quadro. Essa foi uma das aulas que não gostei, eles conversaram demais, eu tive que pedir silêncio muitas vezes, tinha sempre os poucos alunos da frente que prestavam atenção, mas dessa vez a maioria não se comportou, foi muito cansativo e estressante, nesse momento eu tive dúvidas se era isso que eu realmente queria, mas também **pensava que por ser só uma estagiária eles não me levariam muito a sério eu não tinha os instrumentos de poder da professora titular**, não podia dar nota nem tirar, se você tem uma turma que é sua com certeza dá para fazer um trabalho com mais tempo, que envolva também outros aspectos que muitas vezes influenciam no comportamento dos alunos como saber um pouco sobre a vida deles, etc. (EB, RFE, grifo nosso).

No relato acima, a EB chama a atenção para a forma como ela percebe o papel do estagiário na escola e como esse sujeito, segundo ela, não possui os “instrumentos de poder” para agir conforme considera ideal. Além disso, ela sente que os alunos não a levavam a sério por ela ser “só uma estagiária”. Dessa forma, percebemos que as escolhas pedagógicas da EB estavam atreladas a fatores que escapam de seu controle e que essa falta de controle ou poder se evidenciam em sua prática.

De modo semelhante, a EA discorre sobre a forma como ela percebe a relação do estagiário com a escola e o professor que o recebem:

Excerto 4

Na semana seguinte, mais precisamente no dia 11 de abril, fui a aula para continuar minha observação e encontrei a professora um pouco desestabilizada, me dizia que outro professor havia faltado e que ela precisaria “subir” aula em outra turma, me dizia isso recolhendo suas coisas e saindo da sala, num pedido discreto para que eu a substituísse sem qualquer aviso prévio e, portanto, sem preparação para isso. **Neste momento, a minha percepção acerca do trabalho do estagiária sob a perspectiva dos profissionais daquele contexto, era negativa, não era atribuído o respeito que se deve ao profissional em formação na busca de trazer contribuições e de receber também daquele contexto.** Entretanto, atendi ao pedido da professora e ocupei o birô dela, com o livro em mãos e apenas a leitura prévia que eu havia feito em casa. (EA, RFE, grifo nosso).

Logo no início de sua experiência na sala de aula da escola, a EA se encontrou nessa situação conflituosa, na qual o papel de professora foi imposto a ela devido aos imprevistos que normalmente ocorrem nas escolas, especialmente nas públicas. Contudo, por não fazer parte daquele contexto no dia-a-dia e tendo um cronograma e um plano de aulas a seguir, ela se sentiu desvalorizada enquanto estagiária, pelo fato de seu planejamento não ter sido respeitado. Nos excertos a seguir, também retirados do RFE, ela relata esse sentimento de desvalorização:

Excerto 5

Os alunos não chegam a nos conhecer para nos respeitar como professores, **estamos sujeitos a determinações do professor titular** que, evidentemente, é quem decide como podemos ou não agir, a escola não nos vê como funcionários, **portanto, o papel que ocupamos é diferente do papel do professor que vive a experiência de ser responsável por uma turma**, dar notas, tem autonomia, autoridade, reconhecimento da escola e dos alunos, etc., são muitos os fatores que nos diferenciam da condição de professor, como se o estagiário fosse professor apenas até certo ponto, **talvez este problema seja um empecilho para o desempenho do estagiário, desmotivando de certo modo** (EA, RFE, grifo nosso).

Excerto 6

[...] **é preciso garantir maior autonomia para o estagiário**, pois somos profissionais em formação trilhando uma etapa fundamental para nossa configuração profissional futura: a prática em sala de aula. Discutimos a formação do professor e refletimos sobre soluções para os problemas detectados, assim como discutimos a qualidade do ensino que o aluno tem acesso e as condições que são criadas para o aprendizado dele,

mas talvez se faça necessária uma maior reflexão acerca do papel do estagiário na instituição de ensino que o recebe (EA, RFE, grifo nosso).

Nos excertos 5 e 6, a EA expõe como ela se sentiu enquanto estagiária na escola e como esse sentimento de falta de reconhecimento pode se refletir na prática do estagiário, gerando desmotivação. Assim, ela reforça a importância de se refletir sobre o papel do estagiário nas escolas, fortalecendo a autonomia desses sujeitos. Essas colocações nos levam a crer no que afirmou Miller (2016):

Outra questão refere-se ao sofrimento humano na formação de professores. Um desses sofrimentos é o dos estagiários, que habitam um “entrelugar” (Miller *et alii*, 2008), já que na universidade eles são considerados alunos e futuros colegas e, nas escolas, ora são tratados como “professores”, ora como alunos-estagiários. (MILLER, 2016, p. 113, grifos da autora.).

Apesar dos relatos das estagiárias parecerem, a princípio, negativos, pois percebemos esses sentimentos de sofrimento, conflito, desvalorização, ausência de poder etc.; compreendemos o momento do estágio como conflituoso por natureza: o estagiário sempre ocupará esse “entrelugar”, sempre estará na posição ora de aluno, ora de professor. Conforme Jordão e Bühner (2013), esse espaço de fronteira entre ser aluno e ser professor acaba por constituir um terceiro espaço onde, apesar das limitações do sistema (da escola, da disciplina ECS, do professor regente etc), em vez da binaridade (JORDÃO; BÜHRER, 2013), esse ambiente pode proporcionar oportunidades de escolhas, negociações, articulações que podem transformar o espaço de conflito em um ambiente propício à produtividade. Naquele momento, apesar das influências do professor formador e das imposições/sugestões das professoras regentes, as estagiárias eram os agentes que, de certa forma, detinham poder. É primordial, portanto, que elas tenham consciência de seu poder de escolha naquele contexto e que essa situação, que comumente ocorre na prática de ensino, seja problematizada na sala de aula da disciplina ECS, para que os professores em formação estejam conscientes de que esses conflitos e sentimentos fazem parte do processo e de que eles podem transformá-los em seu favor e dos alunos da escola, a partir de suas escolhas.

Observemos, agora, os excertos a seguir:

Excerto 7

É importante esclarecer, que os primeiros contatos com a escola se deram dias antes, primeiro com a direção, que mostrou uma certa resistência à minha intervenção na escola, primeiro alegaram que os estagiários não dão aula de fato e depois disseram que era essencial que eu não atrapalhasse o andamento dos conteúdos planejados pela professora, depois de um pouco de conversa

tentando passar segurança para os membros da direção da escola, apesar da má reputação deixada por alguns estagiários que, pelo visto, não cumpriram o que se comprometeram a fazer, consegui a autorização da direção para então procurar a professora de inglês. (EA, RFE).

Excerto 8

[...] ela (a professora regente) mostrou ainda maior resistência que a direção, dizia que quando assinava os papéis, os estagiários não iam mais dar as aulas as quais se comprometiam, então após outra conversa explicando minha intenção de trabalhar de fato o que havia preparado para a turma, e falando um pouco do meu projeto de intervenção, surgiu outra resistência: a professora não queria que eu mudasse o que ela havia planejado, ela me mostrou todo o planejamento para o ano letivo que ela havia feito que se baseava no que trazia o livro didático, propus então refazer meu planejamento em correlação com os conteúdos programáticos dela, utilizando métodos e propostas diferentes, sem deixar de abranger o conhecimento gramatical estipulado... (EA, RFE).

Sabemos que antes do início da prática de ensino nas escolas, existe uma burocracia realizada, primeiro entre o professor da disciplina e as escolas que receberão os estagiários, depois entre os estagiários e as escolas/professores regentes, portanto antes mesmo do início da observação de aulas, todas essas questões já estão determinadas e acordadas. É desconcertante verificar, por um lado, que direção e professor regente precisem ser “convencidos” pelos estagiários a realizarem seu trabalho. Além disso, conforme já discutimos, ainda há o conflito dos conteúdos do programa do professor regente e o planejamento desenvolvido pelos estagiários, algo que também faz parte do processo de estágio e que já deveria ser aceito de imediato. Por outro lado, também é alarmante constatar que alguns estagiários, de acordo com a escola e por meio do relato acima, não chegam a cumprir seu papel na escola, sem ministrar de fato as aulas que deveriam. Compreende-se, assim, o receio da escola e dos professores regentes em relação a receber esses professores em formação. Esse é um aspecto bastante conflituoso e delicado do processo de estágio nesse contexto e que, a nosso ver, não pode ser negligenciado, pois ele pode interferir imensamente no desempenho do estágio e é uma das tantas dificuldades apontadas pelas estagiárias em sua análise crítica.

Os excertos 7 e 8 ainda nos remontam às escolhas pedagógicas das estagiárias e nos leva a crer que algumas das alterações feitas em seus planos de aula estavam atreladas a questões que escapavam de seu controle, como é o caso das imposições da direção da escola e da professora regente, relatadas por elas nos mencionados excertos.

A EA elenca as consequências das dificuldades enfrentadas no estágio:

Excerto 9

As inegáveis dificuldades persistentes em todos os estágios, apontam para um grave problema no

ensino de Língua Estrangeira Moderna nas escolas de ensino básico, a carga horária inviabiliza um trabalho de maior efetividade, além disso, muitas escolas não contam com recursos tecnológicos suficientes, ou ainda, como acontece na escola em questão, quando contam, não possuem estrutura física ou funcionários capacitados para gerenciar tais equipamentos na instituição, enfim, muitas são as travas que podem ser citadas, mas ainda assim, os professores da rede pública realizam diariamente o trabalho de motivar, conscientizar, educar, enfim, enfrentam os desafios encontrados a cada aula. (EA, RFE).

Aqui, a EA se volta para os problemas do contexto da escola que são independentes ao processo de estágio, demonstrando uma criticidade e uma reflexão sobre o que de fato ela observou e entendeu daquele contexto, desde os problemas estruturais até a relação professor e alunos. Isso evidencia como a experiência de estágio promove a compreensão de um contexto no qual essas professoras em formação poderão ser inseridas futuramente e uma empatia com relação aos sujeitos que fazem parte dele.

A EB, por sua vez, reflete sobre a importância da parceria dos professores em formação com toda a comunidade escolar:

Excerto 10

Durante o estágio o graduando e futuro professor começa a construir sua imagem, observando os outros professores, a rotina da escola, a convivência com os diversos funcionários que compõem a escola, tomando ciência do que é ser um professor, convivendo com os mais diversos tipos de alunos, pois como pessoas, todos têm suas características e tentam se impor também. (EB, RFE).

Majocha et al (2017), em pesquisa sobre professores iniciantes de quatro países (Brasil, Canadá, África do Sul e Paquistão), afirmam que muitos desses professores deixam o magistério nos três primeiros anos da profissão, período no qual há mais obstáculos para eles, devido à pouca experiência e insegurança. Para minimizar essa desistência da profissão, segundo esses autores, é primordial que o professor iniciante tenha o suporte necessário para enfrentar esses obstáculos. O suporte deve vir principalmente de seus colegas professores, para que eles possam construir juntos uma comunidade de aprendizagem onde um auxilia o outro. Além disso, eles também evidenciaram a necessidade de esses professores ocuparem posições de liderança dentro da escola e a importância de terem mentores, a quem possam recorrer para melhorar sua confiança e prática docente. Considerando todos os obstáculos naturais que os estagiários já enfrentam durante o processo de estágio, faz-se urgente mudanças nessa relação entre universidade e escolas, professores regentes e estagiários.

Conclusões

A presente pesquisa surgiu da preocupação com a formação de professores de línguas no contexto brasileiro, sobretudo no Estágio Curricular Supervisionado, momento no qual os professores em formação passam por situações de conflitos e inseguranças em relação à sua futura profissão. A relação universidade-escola, portanto, deve ser cuidadosa ao lidar com esses sujeitos que tanto necessitam de atenção nesse momento particular de sua formação. Além disso, essas questões devem ser problematizadas em sala de aula, para que os professores em formação percebam que os conflitos pelos quais eles passam são, na maioria das vezes, vivenciados por seus colegas; assim, eles podem compartilhar dificuldades e construir, juntos, possibilidades de mudanças.

A análise dos dados desta pesquisa nos permitiu adentrar um pouco nesse contexto, entendendo as percepções das estagiárias em relação à sua prática na escola, sua percepção da direção, do professor regente, do professor formador, dos alunos e do seu próprio papel. É alarmante verificar, no entanto, a frustração desses sujeitos ao constatar que sua presença naquele contexto não é tão respeitada como elas esperavam. Ao mesmo tempo, pudemos constatar as contribuições trazidas pela experiência do estágio quanto à compreensão das estagiárias em relação àquele contexto quando elas, através das dificuldades de estarem naquele “entrelugar” (MILLER, 2016), naquele espaço de conflito, passaram a entender o funcionamento de uma escola, o comportamento dos alunos, a relação com outros professores, os problemas encontrados em todo esse contexto e o que precisa ou poderia ser feito por elas e por outros professores para tentar transformar essa realidade. Apesar de todos os obstáculos, acreditamos que esse já é um ponto bastante positivo sobre o estágio: suscitar a conscientização do ‘mundo real’ da sala de aula de uma escola. Reiteramos que esse espaço de conflito pode constituir-se como um ambiente propício à construção de novas práticas e, dado que nesse contexto o estagiário ocupa um papel central, apesar da insegurança e sentimento de desvalorização relatado pelas estagiárias, elas são os sujeitos que podem transformar esse ambiente em um lugar no qual elas fazem escolhas, apropriando-se de um status de poder.

Referências

COPE, B; KALANTZIS, M. **Learning by Design**. Common Ground. Melbourne, 2005.

JORDÃO, C. M; BÜHRER, E. A. C. A Condição de Aluno-Professor de Língua Inglesa em Discussão: estágio, identidade e agência. **Educação & Realidade**. V. 38. n. 02. p. 669-682. Porto Alegre. Abr./jun., 2013.

MAJOCHA, E. F.; COSTA, M. A. M.; MPETA, M.; ARA, N.; WHALEN, C. A.; FERNANDES, T. A. Sustaining growth of novice teachers to leadership through mentorship process: a study of praxis in Brazil, Canada, Pakistan, and South Africa. In: **Cultures of leadership: global and intercultural perspectives**. 1ed. Huddersfield, W. Yorkshire, UK: Palgrave Macmillan, 2017, p. 195-219.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. Parábola Editorial. São Paulo, 2013. 2ª reimpressão 2016.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação de professores de línguas: passado, presente e futuro. In: **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Coleção: novas perspectivas em linguística aplicada. Vol. 1. Pontes. Campinas, 2010.