

### **3 O registro da experiência**

Este capítulo destina-se a apresentar a finalidade de minha pesquisa e questões relacionadas à construção e coleta de dados. Para tanto, julgo necessário neste momento descrever o contexto da situação pesquisada incluindo aqui informações que considero importantes para um melhor entendimento de meu trabalho.

Cabe apresentar, então, o perfil da IES onde trabalho e onde realizei a pesquisa, aspectos relevantes do Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras (PPP daqui por diante) a estrutura do curso, a disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa situada em todo esse contexto, bem como sua ementa oficial e o programa de curso pensado conjuntamente com meus professores-aprendizes.

Tão importante quanto tudo isso, apresento as metodologias utilizadas por mim para dar conta das discussões surgidas no contato com os professores-aprendizes durante o período de Estágio Curricular Supervisionado e o processo de construção e aplicação dos planos de aula. Traço um perfil dos meus professores-aprendizes, suas realidades e necessidades ao cursarem a disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa.

Cabe mencionar que é neste ponto da pesquisa que apresento como a desenvolvi, visando à construção, obtenção e registro de dados, bem como discuto as linhas mestras de condução do trabalho em busca de entendimentos sobre o período de estágio em si e sobre o processo de construção do plano de aula.

#### **3.1 Os contextos**

Nesta seção, apresento os contextos que serviram de base para o desenvolvimento de minha pesquisa. Apresento brevemente como minha trajetória profissional se constituiu, traço um breve perfil dos outros participantes e da IES onde realizei a pesquisa.

### 3.1.1 Minha trajetória profissional

Iniciei minha carreira profissional como professora de inglês quando tinha apenas 16 anos, em 1989. Recordo-me ainda do dia em que meu pai compareceu, junto comigo, a instituição onde iria trabalhar para assinar meu livro de registro, pois ainda era menor de idade. Estudava inglês em uma escola de idiomas, quando um professor me convidou para dar aulas em uma concessionária do mesmo curso. Por ocasião cursava o *Advanced* e me senti atraída pelo convite, principalmente porque era jovem e era uma oportunidade de começar a trabalhar e a ganhar meu próprio dinheiro. Naquela época fui admitida como instrutora e trabalhei no primeiro semestre com crianças (*Kids*). Do segundo semestre em diante, vendo que tinha potencial, a coordenadora começou a me oferecer grupos de adolescentes e adultos.

Naquela época, minha prática pedagógica se baseava em um treinamento sobre a metodologia criada e utilizada pelo próprio curso de inglês. Bastava entrar em sala de aula e reproduzir fidedignamente os passos constantes no manual do professor para que toda a aula funcionasse. Trabalhei neste curso por mais ou menos dez anos, concomitante com meus estudos na faculdade de Letras na Universidade Federal Fluminense (UFF).

Como citado anteriormente, durante todo o tempo que trabalhei nesta instituição, minhas aulas se limitavam a “passar o conteúdo” tendo como base uma metodologia orquestrada e completamente vigiada pelos coordenadores de ensino do próprio curso. Com o contato com o mundo universitário e após ter terminado minha especialização em lingüística aplicada para o ensino de língua inglesa como língua estrangeira na própria UFF, meus horizontes se ampliaram e de 1997 em diante procurei trabalhar em contextos variados, talvez tentando, inconscientemente, encontrar uma metodologia ou forma de trabalhar que se adaptasse melhor a mim e a minha nova maneira de pensar o ensino-aprendizagem de língua inglesa. Trabalhei em cursos, escolas, universidades e empresas, ocupando as funções de professora, coordenadora de línguas inglesa e portuguesa e coordenadora geral.

Em 2000, assumi, por meio de concurso público, meu cargo de professora de língua inglesa no ensino fundamental na Prefeitura Municipal de Duque de

Caxias e desde então pude assumir uma postura mais flexível em relação ao ensino-aprendizagem de língua inglesa. Como não posso adotar livro didático e como a língua inglesa ainda não está incluída como disciplina contemplada com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), tenho a possibilidade de ensinar de uma forma mais livre e flexível, utilizando materiais que eu mesmo seleciono ou confecciono e adaptando-os a realidade de meus alunos.

No segundo semestre de 2002 me mudei para Macaé por conta de um concurso público que acabei por exonerar no início de 2003. Trabalhei como professora de inglês e português para estrangeiros (*onshore e offshore*) em muitas empresas na área de petróleo e meu campo de atuação e conhecimento se ampliou significativamente, principalmente no que tange à elaboração de materiais para o ensino de inglês técnico e instrumental para esta área.

Em 2004, conheci a FAFIMA, Faculdade de Filosofia e Letras de Macaé, e comecei a trabalhar no curso de Letras, especialmente com as turmas de língua inglesa e como orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso (daqui por diante TCC). Em 2007, fui eleita vice-coordenadora do Curso de Letras (área de Língua inglesa) e juntamente com a coordenadora re-estruturamos todo Projeto Político Pedagógico do curso. Continuo trabalhando na FAFIMA como professora de línguas inglesa e portuguesa, de Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa e orientadora de TCC. Posso dizer que é nesta instituição que me encontro enquanto professora, que me seduzo e encanto a cada dia com o magistério e com o trabalho que desenvolvo. É neste ambiente que melhor dialogo com minha escolha profissional.

Em fins de 2006, conheci o grupo da Prática Exploratória da PUC-Rio e me surpreendi. Mesmo após 18 anos atuando no magistério percebi o quanto ainda tinha que aprender acerca de como lidar com meus alunos, com situações da sala de aula e como podia conjugar e utilizar o que estava aprendendo naquele momento com o trabalho que desenvolvia tanto com meus adolescentes, na Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, como nas minhas turmas de Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa, com meus professores-aprendizes no curso de Letras em Macaé.

Em 2007, não satisfeita com o que já sabia sobre o ofício de ser professora, ingressei no programa de Mestrado da PUC-Rio, ambicionando ampliar ainda mais meus conhecimentos e entendimentos em relação ao fazer pedagógico.

Confesso, hoje, que o contato estabelecido ao longo de minha trajetória profissional com toda essa diversidade de realidades, ampliou, significativamente, minha maneira de ver e entender o que faço em sala de aula e o que proponho aos meus professores-aprendizes enquanto professora-formadora. Consigo ver que minha prática pedagógica jamais poderá ser orquestrada por um simples manual de técnicas, um passo a passo de uma aula que se pretende perfeita, utópica. Minha prática hoje se constrói e se reconstrói no que aprendo ao aprender e no que aprendo ao ensinar.

### **3.1.2 Os outros participantes**

Conheci a turma de Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa no segundo semestre letivo de 2007. Teoricamente, foi nosso primeiro contato, pois nenhum desses professores-aprendizes tinha estudado comigo anteriormente. Uns poucos me conheciam por ocupar o cargo de Vice-Coordenadora do Curso de Letras e por atendê-los enquanto tal. A turma era composta por 26 professores-aprendizes, dos quais cinco rapazes. A faixa etária da turma variava entre 19 e 40 anos.

É importante mencionar, para efeito desta pesquisa, que somente 14 professores-aprendizes autorizaram a publicação de sua produção acadêmica ou dados pessoais. Sendo assim, o perfil que traço desse grupo baseia-se principalmente nos dados desses participantes.

Grande parte do grupo de professores-aprendizes residia na cidade de Macaé. Um dos rapazes morava em Campos dos Goytacazes (cidade localizada a uns 160 km de distância de Macaé), mas só ia para sua residência no fim de semana e outra professora-aprendiz residia em Barra de São João, localidade a apenas 40 km de distância da faculdade. Esta professora-aprendiz, entretanto, era contemplada por um projeto de incentivo para o acesso ao ensino superior, que se caracterizava em oferecer transporte gratuito a alunos que comprovassem estarem matriculados em uma faculdade ou universidade.

Quase todos os professores-aprendizes participantes desta pesquisa trabalhavam em Macaé e um número significativo destes trabalhava em empresas do ramo petrolífero. A maioria desses aprendizes se inscrevia no curso de Letras

(Português/Inglês) porque as empresas para as quais trabalham exigiam que seus funcionários falassem inglês fluente ou que tivessem bom conhecimento da língua. Isso se deve ao fato de Macaé abrigar muitas empresas multinacionais e uma média de 1500 estrangeiros residentes (incluindo suas famílias) e falantes do inglês.

O primeiro interesse pelo curso de Letras não é o magistério. Muitos de nossos professores-aprendizes acreditam que o curso de Letras os ensinará a falar inglês fluente e então poderão conciliar suas profissões, normalmente na área técnica, com a formação que receberão em inglês. Outro fator que faz com que esses aprendizes procurem a licenciatura é que muitas empresas exigem que seus funcionários possuam formação em nível superior. Então, ao invés de fazerem o curso de Pedagogia, que normalmente não é muito valorizado por essas instituições, optam pela formação em Letras.

Uma outra parte do grupo, que já trabalhavam na área do magistério, dando aulas na rede municipal ou estadual por via de concurso ou contrato, prática muito comum em cidades do interior, ou que se sentiam atraídos ou gostam de dar aulas, viam no magistério uma perspectiva de profissão.

Passo a uma descrição dos componentes do grupo de Estágio Curricular Supervisionado. É necessário mencionar neste momento que alguns professores-aprendizes não autorizaram a utilização de seus nomes completos, somente as iniciais de seus nomes.

A turma era integrada por:

**André:** 33 anos, trabalhava na Prefeitura Municipal de Macaé como estagiário. Decidiu estudar Letras somente por causa do inglês. Seu interesse inicial não era o magistério. Optou pela FAFIMA por ser a única na cidade. Seus estudos eram financiados pelo PROUNI.

**Arnaldo:** 35 anos, trabalhava em uma empresa do ramo do petróleo. Decidiu estudar Letras para crescimento profissional. Escolheu a FAFIMA por ser a única instituição que oferece esse curso em Macaé. Seu interesse inicial não era o magistério.

**Camila:** 20 anos, já trabalhava há alguns meses como professora estagiária na Educação Infantil da Cooperativa Omega (instituição bilíngüe) antes de ingressar

no curso. Decidiu estudar Letras por causa da língua inglesa e optou pela FAFIMA por ser a única instituição que oferece esse curso em Macaé. Seu interesse inicial também não era o magistério.

**Danka:** 19 anos, já trabalhava como professora de inglês em um CIEP antes de ingressar no curso. Decidiu estudar Letras porque gosta da parte de línguas e optou pela FAFIMA por indicação de uma amiga. Seu interesse inicial era o magistério.

**Douglas Motta:** 27 anos, trabalhava na Secretaria Municipal de Saúde de Macaé no ramo de Educação e Saúde, apresentando esquetes teatrais com o objetivo de prevenir doenças. Decidiu estudar Letras porque queria melhorar seu conhecimento em línguas e literaturas e optou pela FAFIMA por ser uma instituição muito respeitada. Seu interesse inicial não era o magistério.

**Elaine:** 37 anos, trabalhava como assistente administrativo em uma empresa em Macaé. Decidiu estudar Letras porque queria aprimorar sua leitura e escrita e optou pela FAFIMA por ter boas referências da instituição. Seu interesse inicial não era o magistério, apesar de ter feito o curso de formação de professores no ensino médio.

**Fernanda:** 24 anos, já trabalhava como professora de língua portuguesa há três anos em um colégio municipal antes de ingressar no curso. Decidiu estudar Letras porque gosta das línguas inglesa e portuguesa e optou pela FAFIMA por ser a única no ramo na cidade. Seus estudos eram financiados pela prefeitura de Macaé. Seu interesse inicial não era o magistério.

**K.C.N.P:** 32 anos, do lar. Decidiu estudar Letras porque se identificava com as disciplinas e optou pela FAFIMA por ser a única no ramo na cidade. Seu interesse inicial era o magistério apesar de nunca ter tido contato com o mesmo antes de cursar o Estágio Curricular Supervisionado.

**Marcela:** 25 anos. Apesar de trabalhar como administradora de sistemas em uma empresa multinacional na área de petróleo, tinha interesse pelo magistério.

Decidiu estudar Letras por causa da língua inglesa e porque a utilizava muito no seu ambiente de trabalho. Optou pela FAFIMA por ser a única a oferecer o curso na cidade. Seus estudos eram parcialmente financiados pela empresa onde trabalhava.

**Roberto:** 36 anos, trabalhava como balconista em uma farmácia. Decidiu estudar Letras porque viu neste curso a oportunidade de concluir seus estudos. Optou pela FAFIMA por dois motivos: proximidade de sua residência e valor de mensalidade acessível. Seu interesse inicial não era o magistério. Obteve desconto para financiamento de seus estudos.

**S.S.A:** 21 anos, já trabalhava como professora por um ano antes de ingressar no curso. Seu interesse inicial era o magistério. Decidiu estudar Letras porque gosta da área de Educação e optou pela FAFIMA por ser a única no ramo na cidade. Seus estudos eram financiados integralmente pelo PROUNI.

**Sirléia:** 27 anos, já trabalhava como professora estagiária na AMADA (Associação Macaense de Assistência a Deficientes Auditivos) como professora de LIBRAS com educação especial de surdos. Decidiu estudar Letras porque queria aprofundar seus conhecimentos nas línguas portuguesa e inglesa e optou pela FAFIMA porque é uma instituição muito conhecida. Seu interesse inicial não era o magistério.

**T.R.C:** 27 anos, trabalhava, na época, na área administrativa da Petrobrás, mas já tinha exercido o cargo de professora por um ano antes de ingressar no curso. Decidiu estudar Letras porque desejava se tornar uma professora de inglês e optou pela FAFIMA por ser a única no ramo na cidade. Seus estudos eram financiados integralmente pelo PROUNI.

**Valdeir:** 40 anos, trabalhava como técnico de segurança na área de intervenção e estimulação de poços de petróleo em uma empresa multinacional. Decidiu estudar Letras porque acreditava que estava aperfeiçoando-se profissionalmente. Optou pela FAFIMA pelo nome que a instituição tinha na região. Nunca trabalhou como professor e seu interesse inicial não era o magistério.

No geral, o grupo demonstrou muito interesse pelas questões levantadas em sala de aula durante o semestre letivo, teve boa frequência e realizou os trabalhos com muita dedicação. Mesmo aqueles que declararam, logo no primeiro dia de aula, que não seriam professores e questionaram por que teriam de fazer estágio, se comprometeram com o curso.

### **3.1.3 A Instituição de Ensino Superior**

A FAFIMA, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Macaé, foi fundada em 1978 em regime de instituição mantida pela Fundação Educacional Luiz Reid. A IES em questão está localizada no centro da cidade de Macaé, considerada hoje uma cidade próspera devido à extração e produção de petróleo.

Seu curso de Letras foi implementado em 1973 e apresenta hoje as habilitações em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas e Língua Portuguesa/Língua Inglesa e Respectivas Literaturas, ministradas no período noturno e estruturadas em 6 semestres letivos com disciplinas cursadas no modelo presencial, podendo o aluno permanecer na instituição por até 10 semestres letivos. O ingresso é feito por meio de Concurso Vestibular realizado semestralmente no qual são oferecidas 90 vagas.

A matriz curricular do curso de Letras sofreu várias alterações, sempre objetivando adequar seu currículo às mudanças orientadas pelo MEC, às necessidades oriundas da comunidade onde está inserida bem como de nosso mundo tecnologicamente orientado.

Visando alcançar esses objetivos, a FAFIMA propõe a construção/reconstrução constante de seu PPP, entendido não como mera reorganização curricular orientada pelo MEC, mas como avaliação e retomada constantes dos resultados tanto da prática docente como discente da instituição face à realidade e o desenvolvimento das diversas áreas de conhecimento. Assim entendido, o PPP assume um caráter dinâmico à medida que é pensado tendo como ponto de partida o atendimento das necessidades da comunidade local, oportunizando a formação e o desenvolvimento de ações concretas que se manifestarão atendendo a sociedade de um modo geral.

Em seu PPP, a FAFIMA se compromete em oferecer um ensino de qualidade, visando à produção, a construção e a reconstrução dos saberes, possibilitando aos professores-aprendizes uma formação crítica e procurando promover a compreensão do papel que lhes é inerente. Isto posto, a IES espera que seus egressos possam atuar de forma inteligente e criativa na sociedade, que sejam capazes de pensar estratégias tanto para a superação de problemas como a construção de um futuro pautado na conquista da cidadania.

### **3.1.3.1 Perfil do curso e do graduado em Letras**

O curso de Letras da FAFIMA tem como propostas pedagógicas desenvolver competências e construir habilidades para a docência nos níveis fundamental e médio; formar profissionais com base teórica e prática, sólida e abrangente, levando-os a adquirir habilidades no uso da linguagem formal e culta, além de prepará-los pedagogicamente para atuarem de maneira organizada, expressiva e comunicativa em qualquer contexto em que estiverem inseridos.

A FAFIMA espera que, ao final do curso de Letras, o formado tenha a capacidade de:

- a) compreender, avaliar e produzir textos de tipos variados em sua estrutura, organização e significado – domínio do uso da língua portuguesa e/ou de uma língua estrangeira (Língua Inglesa), nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- b) produzir e ler competentemente enunciados em diferentes linguagens e de traduzir umas em outras; reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- c) descrever e justificar as peculiaridades fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas e semânticas do português brasileiro, com especial destaque para as variações regionais e socioletais e para as especificidades da norma padrão;
- d) apreender criticamente as obras literárias, não somente através de uma interpretação derivada do contato direto com elas, mas também através da mediação de obras de crítica e de teoria literárias e lingüísticas, que fundamentam a sua formação profissional;
- e) estabelecer e discutir as relações dos textos literários com outros tipos de discurso e com os contextos em que se inserem;
- f) relacionar o texto literário com os problemas e concepções dominantes na cultura do período em que foi escrito e com os problemas e concepções do presente;

- g) interpretar adequadamente textos de diferentes gêneros e registros lingüísticos e explicar os processos ou argumentos utilizados para justificar sua interpretação; percepção de diferentes contextos interculturais;
- h) pesquisar e articular informações lingüísticas, literárias e culturais;
- i) utilizar os recursos da informática; enfatizar o uso das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem;
- j) dominar os conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- k) dominar os métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino (PPP, 2007: 17).

Espera-se formar um profissional que esteja preparado para desempenhar o papel de multiplicador, formador de leitores críticos e de produtores de texto de diferentes gêneros, fazendo uso dos vários recursos expressivos da língua.

### **3.1.3.2 O Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras**

De acordo com o próprio PPP, a FAFIMA denomina-se:

uma instituição formadora de recursos humanos para atendimento às demandas do mercado de trabalho e ao mesmo tempo, exerce a função social e política de provocadora e fomentadora da construção/ reconstrução de conhecimentos (PPP, 2007: 7).

Sua missão é garantir:

a produção e a difusão do conhecimento através do ensino, pesquisa e extensão, visando ao desenvolvimento sustentado. Sua crença é ser um agente social, para o desenvolvimento regional, na perspectiva humanística e tecnológica, tendo a produção científica como eixo basilar de atuação (PPP, 2007: 7).

A IES se mantém comprometida com um ensino de qualidade, procurando oferecer formação voltada para situações reais existentes no fazer pedagógico-científico em vários âmbitos, abaixo descritos:

- a) Geral, permitindo aos professores-aprendizes uma visão ampla e compreensiva de sua escolha profissional;
- b) Específica básica, focando conteúdos/ações típicos do magistério;
- c) Específica-orientada para a pesquisa;
- d) Prática, promovendo o exercício real e concreto de atividades típicas da profissão;

- e) Metodológica instrumental, fornecendo os instrumentos e recursos essenciais para o desenvolvimento profissional e;
- f) Político-social, permitindo ao acadêmico uma visão de sua profissão no contexto político e na realidade social.

O PPP da FAFIMA também contempla a rápida evolução tecnológica, a dinamicidade e o pluralismo presentes na sociedade atual, defende um currículo flexível, levando em consideração as forças sociais, o desenvolvimento humano dos educandos e a natureza da aprendizagem e do conhecimento, seja este de ordem prática ou teórico-técnico-científico.

Para tal, a IES e seu corpo docente entendem o currículo não “como plano de estudos, programa pré-estabelecido de disciplinas sujeitas a objetivos e métodos definidos em outras instâncias e lugares sociais, que não os da educação mesma” (PPP, 2007: 14), mas como um instrumento no qual estão contidas a ideologia e determinação do conhecimento escolar historicamente situado e culturalmente determinado.

O currículo do curso de Letras da FAFIMA se resume como:

articulação dinâmica no concreto das relações sociais, das práticas educativas, e do exercício atento e responsável do profissional que se pretende formar, seja ele professor de ensino fundamental, médio ou superior; secretário (bilíngüe); tradutor; redator; revisor; consultor; pesquisador, dentre outros (PPP, 2007: 14).

### **3.1.3.3 Componentes Curriculares dos Cursos de Letras**

Como dito anteriormente, a graduação em Letras objetiva oferecer uma formação que permita ao aluno sua atuação satisfatória em suas diversas áreas. Para tal, os componentes curriculares do curso de Letras estão distribuídos em dois eixos principais: conteúdos básicos e os conteúdos da formação profissional.

Os conteúdos tidos como básicos, focam a percepção de língua e de suas manifestações literárias como prática social, articulando a reflexão teórico-crítica com a prática da docência.

Os conteúdos de formação profissional são entendidos

como toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão, e incluem os

estudos lingüísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos sequenciais dentre outros (PPP, 2007: 18).

e de alguma forma devem se articular com os conteúdos básicos, pressupondo o desenvolvimento de atividades práticas durante o período de sua integralização.

### **3.1.3.4 Atividades Acadêmicas Articuladas ao Ensino de Graduação no Curso de Letras**

Para formar professores que atuarão de forma crítica na sociedade, é imprescindível pensar que as atividades de ensino de sala de aula estejam articuladas com outras atividades relacionadas ao curso e que venham favorecer a participação dos alunos nos mais diversificados setores da Faculdade, ou seja, em eventos culturais, Congressos de Estudos Lingüísticos e Literários, Colóquios, Semanas de Estudos, dentre outros.

Assim sendo, a FAFIMA prevê que além da participação dos alunos em eventos de cunho científico-culturais, estes devem ter conhecimento dos fóruns dos quais podem participar, na representatividade das turmas, junto ao Colegiado do curso e na avaliação do mesmo. Todas essas atitudes, somadas, certamente apresentarão um ponto positivo na qualificação desses futuros professores.

O CNE/CP2, de 19 de fevereiro de 2002, e o CNE/CP 28/2001 estabelecem 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. O cronograma semestral de atividades do curso de Letras contempla atividades complementares oferecidas dentro do âmbito da IES como fora dela. Como é um documento extremamente flexível, o cronograma procura incluir outras atividades de cunho científico cultural que porventura venham a ser oferecidas por outras instituições e em datas variadas. Dessa forma, também oferecem ao aluno a oportunidade de escolher se deseja participar de atividades dentro ou fora da IES.

O resultado das atividades complementares deve interferir na qualidade da docência do formado em Letras, primeiro objetivo do curso, bem como contribuir na formação de um profissional crítico frente aos problemas sociais nos quais estará inserido como docente, pesquisador ou atuante em outra atividade que requer o conhecimento adquirido no curso (PPP, 2007: 110).

A participação do aluno em atividades desse tipo é a oportunidade que ele tem de ver o seu conhecimento se ampliar além das fronteiras das disciplinas pedagógicas como a Prática de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado .

### **3.1.3.5 Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)**

A matriz curricular do curso de Letras da FAFIMA contempla 60 horas de Monografia que visa essencialmente o fomento à pesquisa científica e cujo tema deve priorizar a relação ensino-aprendizagem-docência. Este trabalho é apresentado e defendido diante de uma banca avaliadora (banca pública com professores avaliadores ou apresentação em seminário organizado pelo professor responsável pela disciplina de Monografia, com a presença de professores avaliadores) e é condição básica para a conclusão do curso.

### **3.1.3.6 Importância da Prática como componente curricular e do Estágio Curricular Supervisionado**

A FAFIMA, em acordo com o Parecer CNE/CP28/2001, Lei 9394/96 – LDB e Resolução CNE/CP2 de 19 de fevereiro de 2002, garante em seu Projeto Pedagógico:

a) 400 horas de prática como componente curricular ao longo do curso, pois acredita que a prática, incentivada em cada disciplina e por cada professor, abre o espaço para que o futuro docente tenha contato com as diversas possibilidades de estudos na área, e

b) 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa e de Língua Portuguesa a partir do início da segunda metade do curso.

Para a instituição, estes dois momentos se caracterizam na efetivação de um processo de ensino-aprendizagem que se tornará concreto e autônomo quando o estagiário for um profissional.

Segundo o PPP da instituição, o Estágio Curricular Supervisionado é:

um momento para se verificar as competências exigidas dos formandos com relação à regência de classe, bem como para acompanhar atividades escolares além da regência, tais como, elaboração do projeto pedagógico, matrícula, organização das turmas e espaços escolares. Além de oportunizar ao acadêmico o contato com unidades escolares, objetivo primeiro da formação...(PPP, 2007: 116).

Como dispõe o PPP da IES,

uma das metas do Estágio Curricular Supervisionado é oportunizar ao professor-aprendiz a integração dos conhecimentos teóricos com a prática cotidiana, identificando problemas organizacionais, equacionando-os através da transposição dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas para uma situação correta, bem como a observação e análise de situações práticas que poderão servir de base para a teorização, elaborando e executando propostas de ações articuladas com escolas, instituições públicas e privadas e a sociedade em geral (PPP, 2007, 116).

Por outro lado caracteriza-se numa forma de estreitar as relações entre a IES e o curso de Letras com a realidade das escolas onde o professor-aprendiz irá estagiar.

### **3.2 Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa (Ensinos Fundamental e Médio).**

O curso de Letras da FAFIMA, como apresentado em seu PPP, é um curso com a duração mínima de seis e máxima de 10 semestres. A disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa (Ensinos Fundamental e Médio) é normalmente oferecida no 4º período e consiste de 210 horas semestrais, das quais 60 são cursadas em sala de aula, durante o período designado Laboratório de Práticas de Estágio Curricular Supervisionado, e as restantes são cumpridas em apresentações na Semana Universitária ou no Workshop de Língua Inglesa, preparação e elaboração de projetos e planos de aula, montagem da pasta de estágio e observação/apresentação de aulas em campo.

O Laboratório de Práticas de Estágio Supervisionado é entendido como o espaço que os professores-aprendizes têm para a apresentação de aulas para seus próprios colegas de turma sob a orientação da professora-orientadora. Essas aulas, a meu ver, servem como momentos para a observação, levantamento de críticas, discussões e entendimentos sobre manejo de turma e planejamento, e como este

influenciará o processo de ensino-aprendizagem de seus futuros alunos. O Laboratório consiste, na verdade, em aulas hipotéticas, ou seja, os professores-aprendizes escolhem uma série e um tema a ser abordado, constroem seus planos de aula e apresentam essas aulas para a própria turma de Estágio Curricular Supervisionado. Após essas apresentações, discutimos se as aulas seriam atrativas ou não para alunos daquela série, se poderíamos acrescentar ou excluir algo, e assim por diante.

As aulas de Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa no segundo semestre de 2007 aconteceram todas as quintas-feiras de 18h00min as 19h20min e as sextas-feiras de 19h30min as 20h50min. Ao término do período de Estágio Curricular Supervisionado, o professor-aprendiz preparava e apresentava uma pasta na qual constariam documentos relativos ao estágio (ficha de apresentação do estagiário e termo de aceitação deste pela unidade escolar, folha de observação de aulas, relatório final das atividades, planos de aula e ficha de avaliação preenchida pelo professor-regente de turma onde o estagiário apresentou a aula), relatório das atividades extra-curriculares, relatório de todas as atividades realizadas em campo, bem como atividades realizadas no Laboratório de Práticas de Estágio Curricular Supervisionado comigo, a professora da turma.

### **3.2.1 Ementa e negociação do programa de curso da disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa (Ensinos Fundamental e Médio).**

Em 2007, com a introdução de cursos à distância na região de Macaé, a FAFIMA precisou adaptar tanto o curso de Pedagogia como o de Letras às necessidades de um mercado imediatista e competitivo. Para que tal adaptação pudesse ser concretizada, propôs-se a reformulação de todo o seu PPP, bem como seus ementários e programas, reduzindo tais cursos de oito para seis semestres letivos.

A ementa oficial, constante no PPP atualizado da FAFIMA, para a disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa, além de dados de identificação da disciplina na matriz curricular da IES, apresenta quatro itens básicos: Ementa, Objetivos e Bibliografias Básica e Complementar (vide Anexo

2). O professor responsável por ministrar a disciplina recebe essa ementa alguns dias antes do início das aulas para apreciação e, baseado nesta, cria o programa de curso que deve ser disponibilizado, tanto para os professores-aprendizes como para a coordenação, nas primeiras semanas de aula. Uma vez modificada, essa ementa passa a representar o programa de curso de disciplina e acaba incluindo outros itens, além dos quatro obrigatórios, tais como: conteúdos temáticos, recursos utilizados para ministrar as aulas, metodologia e avaliação (compare Anexos 2 e 3).

Como não acredito que a elaboração do programa de curso tenha que ser um ato solitário que venha a impor temas, discussões e regras para a dinâmica da sala de aula integralmente pensadas por mim, ofereço aos professores-aprendizes a oportunidade de manifestarem suas preferências ou interesses por assuntos ou conteúdos que estejam mais intimamente ligados às suas realidades de atuação, não deixando de lado, é claro, as linhas mestras propostas pela ementa oficial.

Seguindo esta ótica, o programa de curso é formatado enquanto documento, integrando os pressupostos teóricos propostos pela ementa oficial da instituição e as sugestões pensadas pelos professores-aprendizes. Este programa de curso também pode ser pensado ou entendido como um documento aberto, que permite atualizações, inclusões e alterações ao longo do semestre letivo, dependendo dos encaminhamentos ou dos entendimentos gerados pelo trabalho realizado em sala de aula.

Cabe ressaltar, entretanto, que por mais coerente que minha proposta soava, podia observar o desconforto que ela gerava no grupo de professores-aprendizes em questão, ao ponto deles oferecerem certa resistência em opinar na construção de um programa que atendesse mais as suas necessidades e dificuldades em lidar com questões mais diretamente relacionadas ao Estágio Curricular Supervisionado.

O que ocorreu, em consequência disso, é que tanto a escolha do primeiro tema para discussão como parte do segundo foi direcionado por mim (vide programa de curso no Anexo 3). A escolha dos outros temas do programa de estudo apresentou uma participação maior do grupo de professores-aprendizes, acredito eu, por já estarem mais familiarizados com a proposta de trabalho conjunta.

No que tange ainda a organização deste programa de curso (Anexo 3), cabe ressaltar que não houve a inclusão de um componente ou conteúdo temático diretamente relacionado à Prática Exploratória (PE daqui por diante), apesar de ser um desejo meu. Em 2007, por ocasião da reestruturação do PPP da FAFIMA, eu ocupava o cargo de Vice-Coordenadora do Curso de Letras (Licenciatura em Língua Inglesa) e poderia ter incluído a PE como tema gerador de discussões, uma vez que considero de extrema importância pesquisar e teorizar sobre o contexto de sala de aula. O grande embate, entretanto, seria o fato de não termos um corpo docente definido para trabalhar com o Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa. Teoricamente, qualquer professor de língua inglesa da faculdade pode ministrar essa disciplina, desde que se sinta à vontade com ela e tenha disponibilidade para tal. A inclusão de estudos e discussões sobre a PE na ementa oficial do curso implicaria ter professores habilitados, preparados e realmente conhecedores do que é a PE e de como utilizar alguns de seus pressupostos teóricos para entender a qualidade de vida na sala de aula de Estágio Curricular Supervisionado, um ambiente naturalmente conturbado devido a várias inquietações, questionamentos e incertezas. Não estou dizendo que a IES em questão não tenha professores exploratórios, que repensam diariamente sua prática, visando minimizar conflitos para que possam trabalhar de forma mais agradável e em um ambiente mais acolhedor. O que quero dizer é que seria necessário introduzir aos professores da instituição os conceitos da PE, seja por meio de grupos de estudo (GE) ou grupos de trabalho (GT), o que seria muito difícil pois dependeria exclusivamente da disposição e vontade de cada um para aprender algo novo e desejar multiplicar isso com seus professores-aprendizes. Pensar em acrescentar a PE na ementa de Prática de Ensino seria ainda mais complicado, pois esta disciplina é ministrada por professores do curso de pedagogia, o que implicaria envolver um número maior de profissionais.

Minha orientação, enquanto vice-coordenadora de língua inglesa aos professores-formadores, era que todos os temas abordados durante o Estágio Curricular Supervisionado visassem à discussão e à reflexão. Pretendia oferecer uma formação mais voltada para o desenvolvimento de professores-aprendizes mais críticos e reflexivos. Sujeitos capazes de opinar não somente na construção dos programas de curso de disciplinas como o Estágio Curricular Supervisionado ou a Prática de Ensino, como também na construção de um Curso de Letras mais

voltado para os problemas que eles enfrentam ou acreditam enfrentar em sua prática.

### **3.3 Como foi que tudo começou? O processo de construção do plano de aula.**

Nesse momento de minha pesquisa apresento, por meio de narrativa, como se configurou o processo de construção do plano de aula. Por mais consciente que estivesse do trabalho que estava realizando e das atividades propostas, fiquei surpresa ao perceber que grande parte de meus professores-aprendizes não entendia bem a finalidade do ato de planejar e, conseqüentemente, não conseguia identificar certos aspectos que permeavam esse processo.

O trabalho foi crescendo de acordo com as necessidades dos professores-aprendizes e eu, enquanto professora-formadora, tentava orientar as discussões e promover oportunidades para o debate, acreditando que só este poderia gerar entendimentos mais sólidos quanto à ferramenta que estávamos tentando construir.

Posso assegurar que todas as decisões metodológicas concernentes à turma de Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa do segundo semestre de 2007 e ao trabalho que estávamos realizando foram tomadas visando gerar um melhor entendimento por parte deles sobre o período de estágio, propriamente dito, bem como a sua contribuição para a formação de um docente que se entende como um profissional em constante construção, aperfeiçoamento e aprendizagem. Assim sendo, posso afirmar que a maneira com que conduzi os trabalhos com este grupo, o tempo todo por meio de APPE, fez com que a disciplina Estágio Curricular Supervisionado ganhasse um *status* de disciplina com potencial exploratório (DIPE, daqui por diante).

### 3.3.1 Um recorte: narrativa das aulas sobre a construção dos planos de aula

Iniciei o semestre letivo com uma breve apresentação de minha linha de trabalho e pesquisa, dos professores-aprendizes e do que constituía o Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa. Sugeri aos professores-aprendizes que se organizassem em pequenos grupos. Distribuí transparências e canetas coloridas para uso em retro-projetor e pedi que os professores-aprendizes pensassem em toda a trajetória deles enquanto alunos, desde o primeiro contato que tiveram com a escola até o momento que se depararam comigo como professora dessa disciplina. Sugeri que pensassem também em todos os professores que passaram por suas vidas, tanto os que marcaram seu processo escolar de forma positiva, bem como os que marcaram de forma negativa.

Através da conversa que estava conduzindo com os professores-aprendizes procurava fazer com que entendessem que suas escolhas em relação à profissão do magistério foram tomadas, mesmo de forma inconsciente, com base nos diversos tipos de professores e aulas aos quais foram expostos durante o longo contato que tiveram com a escola. Desafiei-os um pouco mais e disse que apostava que eles, mesmo sem terem estudado conteúdo algum sobre o Estágio Curricular Supervisionado, já saberiam escolher o tipo de professor e o tipo de trabalho que achariam mais interessante para seus futuros alunos.

Escrevi no quadro o tema da discussão que estava propondo: *Características do professor de língua inglesa no início desse novo século* (vide seção 3.4.1 para detalhamento da APPE 1) e pedi que pensassem e discutissem sobre as características que seriam mais pertinentes para esse profissional chamado a lidar com tantos desafios. Ao fim de mais ou menos trinta minutos de discussão, os grupos apresentaram suas transparências e suas idéias para os demais colegas da turma. A discussão pareceu ter sido muito proveitosa. Os professores-aprendizes levantaram um bom número de características sobre o tipo de professor que desejam ser. Muitas dessas características, veremos mais tarde na análise dos dados obtidos, se constituem naquelas crenças mais tradicionais que todos nós, professores ou não, temos de um bom professor: uma pessoa paciente,

dinâmica e dedicada, que tenha o domínio e o controle de tudo o que acontece na sala de aula e que procure estar sempre atualizado.

Num segundo momento, distribuí o ementário oficial do curso e propus que, com base nas discussões que tínhamos acabado de fazer sobre as qualidades dos professores, discutíssemos sobre possíveis temas para os nossos próximos encontros, ou seja, temas ou assuntos que poderiam contribuir para uma melhor formação profissional. Minha intenção naquele momento era que os professores-aprendizes tomassem para si a responsabilidade de construir um programa de curso que estivesse voltado para as reais necessidades, dúvidas e questões que eles pensavam encontrar quando estivessem atuando em sala de aula, seja como estagiário, ou como docente propriamente dito.

Cabe neste momento, não a título de análise de dados, mas como breve comentário, mencionar a reação da turma diante da proposta de construção conjunta do programa de curso. Grande parte dos professores-aprendizes acreditava que esse documento deveria se caracterizar como uma imposição minha ou da IES e que eles não tinham competência para discutir, escolher temas ou opinar na construção de tal documento.

Aproveitei a oportunidade para conversamos um pouco sobre tomarmos para nós a responsabilidade de nossa aprendizagem, de decidirmos o que é válido, vantajoso ou não estudarmos ou discutirmos. Como estávamos falando de professor e relacionando-o com o futuro, alguns professores-aprendizes sugeriram um tema que conciliasse a docência com o fato de termos de lidar com os avanços tecnológicos e diversas mídias tanto para prepararmos aulas como em utilizá-las em sala de aula.

Recolhi as poucas sugestões e pedi que eles também pesquisassem artigos ou textos sobre o assunto. No entanto, como nossa aula seria no dia seguinte, supus que seria muito difícil que eles procurassem e/ou encontrassem algo assim tão rápido. Tomei a iniciativa e separei um artigo de uma revista que tratava do assunto para a próxima aula.

Na segunda aula, perguntei aos professores-aprendizes se haviam encontrado artigos ou textos para as nossas discussões. Muitos alunos continuavam achando um absurdo eu, enquanto professora-formadora, passar para eles a responsabilidade de preparar e planejar as aulas de Estágio Curricular Supervisionado. Aproveitei mais uma vez a oportunidade para orientar a turma

para uma discussão, ainda que superficial, sobre o processo ensino-aprendizagem e sobre as crenças existentes e resistentes, a meu ver, de que o professor ensina e o aluno aprende. Tentei deixar claro para eles que todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem são responsáveis pelo que acontece em sala de aula, pela construção de conhecimento e que todos têm que assumir suas responsabilidades enquanto aprendizes, tanto professor como alunos. Conversamos rapidamente sobre o ato de planejar. Percebia, naquele momento, o que estava acontecendo. Meus professores-aprendizes estavam, na verdade, questionando o meu planejar. Por trás de suas falas escondia-se a crença de que planejar é ato solitário e de responsabilidade única e exclusiva do professor. Expliquei que em momento algum tinha fugido de minha responsabilidade de pensar as minhas aulas, mas confessei também que esperava uma participação maior deles nesse processo. Expus meus entendimentos sobre o que estava acontecendo e expliquei que tudo era uma questão de como víamos o planejar.

Utilizei um pouco daquela aula para conversamos rapidamente sobre o assunto mesmo sem ter pensado tratar de planejamento naquele dia, e aproveitar a oportunidade para deixar claro o que esperava deles: um maior comprometimento com sua aprendizagem, que trouxessem para a sala de aula de Estágio Curricular Supervisionado questões e problemas que enfrentavam em suas próprias salas de aula, se já lecionassem, ou enquanto alunos daquela IES. A partir de toda essa conversa informal, pude perceber como estavam construídas as suas percepções sobre o plano de aula e sobre a responsabilidade de planejar. Resolvi não aprofundar a questão naquele momento também para não fugir muito do que havia planejado para aquela aula e para ter mais tempo para preparar atividades que tocassem mais a fundo a questão num momento em que os professores-aprendizes estivessem mais maduros para tal discussão.

Voltamos ao planejado. A turma se dividiu em grupos, lemos o texto e propus algumas questões para o debate. Os professores-aprendizes realizaram as atividades e apresentaram suas questões finais. Como atividade avaliativa, propus que escrevessem suas impressões sobre as duas primeiras aulas. Pedi que sugerissem o tema para a terceira aula e como se mostraram resistentes, anunciei que trataríamos de algo que considerava muito novo para eles. Coloquei a pergunta no quadro: O que você entende por qualidade de vida na sala de aula? E pedi que pensassem sobre o assunto para a próxima semana tendo como base o

que já estava acontecendo entre nós na sala de aula de Estágio Curricular Supervisionado. Deixei-os à vontade para levantar questões para um debate.

Iniciei a terceira aula perguntando sobre as impressões que eles tinham sobre nossas duas primeiras aulas. Houve mais um momento de enfrentamento e questionamento dessa vez porque todos achavam que eu deveria recolher as avaliações e dar nota ao que eles escreveram. Anunciei que recolheria as avaliações, mas não para dar notas e sim para ler atentamente e entender melhor como estava funcionando o meu trabalho. Os professores-aprendizes expuseram suas idéias. Mais uma crença saltava aos meus olhos além daquela em que só o professor-formador tem a autoridade de planejar, a de que tudo o que se faz em sala de aula tem de valer nota. A concepção que eles tinham sobre avaliar se baseava em quantificar, ou seja, se não vale nota não é avaliação, uma crença fácil de entender se analisamos o contexto no qual esses professores-aprendizes se inseriram durante todos esses anos. Para meus professores-aprendizes era difícil entender que ao ler o que eles escreveram sobre nossas duas primeiras aulas, eu, enquanto professora-formadora, estaria re-avaliando não só meu trabalho como a forma como estava conduzindo as discussões sobre a construção do plano de aula e poderia, através delas, focar questões que os futuros docentes gostariam de discutir mais ou que não estivessem claras para eles. Essa breve avaliação que propus, a meu ver, servia de ferramenta para entender melhor o que estava acontecendo em sala de aula, para guiar melhor meu planejamento para questões mais importantes para meus alunos naquele momento.

Voltamos ao tema que havia pensado para a discussão daquele dia: qualidade de vida na sala de aula. Discutimos um pouco sobre o que eles pensaram sobre o assunto e parti para uma explicação mais voltada para o que é a PE e a pesquisa de contextos pedagógicos e como professores exploratórios se utilizam dela para entender melhor o que ocorre dentro desse ambiente tão complexo. Os professores-aprendizes fizeram colocações muito pertinentes sobre fatores internos, que dizem respeito à escola e à sala de aula propriamente dita, e externos, comunidade, família, religião, dentre outros, que influenciam a vida na sala de aula. Aproveitei a oportunidade para conduzir uma discussão para questões voltadas para a qualidade de vida na sala de aula. Muitos professores-aprendizes demonstraram nunca terem ouvido falar desse termo sendo utilizado para se referir a contextos pedagógicos e outros ainda confessaram nunca terem

pensado nessa proposta de trabalho. Alguns professores-aprendizes expuseram suas questões, falaram de seus momentos com seus alunos, suas angústias, sonhos, crenças e frustrações. Tentei direcionar esta questão para o que estava acontecendo em nossa sala de aula. Será que estávamos tendo uma boa qualidade de vida em nossas aulas de Estágio Curricular Supervisionado? Como estávamos enfrentando as tensões criadas por mim e colocadas para eles como *puzzles*, questionamentos sobre o fazer da sala de aula?

Para a aula seguinte, pensei em algo que falasse mais sobre a PE já que os professores-aprendizes se mostraram extremamente interessados no assunto. Para tal, levei alguns pôsteres da PE e trabalhos desenvolvidos em minhas turmas na escola pública onde trabalho para ilustrar como surgem os *puzzles* e como os trabalhos são desenvolvidos conjuntamente com os aprendizes, buscando um entendimento melhor da situação. Com essa apresentação pude mostrar como vinculamos um trabalho para o entendimento de algo com os conteúdos de língua inglesa que pretendemos ensinar, para que os professores não pensassem que quando trabalhamos com a PE maneira de entender algo deixássemos de lado os conteúdos também importantes para nossos alunos. Como acreditava que tudo isso estava intimamente ligado à qualidade de vida em nossa sala, perguntei sobre possíveis *puzzles* que eles gostariam de levantar sobre o momento do Estágio Curricular Supervisionado ou sobre a Formação de Professores propriamente dita. Poucas foram as contribuições, talvez devido ao pouco contato que haviam tido com os conteúdos que estava apresentando a eles. Mas mesmo assim resolvi escrevê-las no quadro e propus uma discussão partindo delas. Levantamos algumas questões do tipo:

- a) Por que dar aula no Estágio Curricular Supervisionado quando na verdade não me interessa pelo magistério?
- b) Por que o Curso de Letras não tem um currículo diferenciado voltado para as pessoas que estão ali por motivos diversos?
- c) Como fazer os alunos se interessarem pelo ensino de língua inglesa?
- d) Por que os alunos do ensino fundamental e médio parecem ter uma aversão à língua inglesa?
- e) Por que as escolas consideram a língua inglesa como uma disciplina sem relevância para a vida do aluno? Culpa do aluno, do professor, da escola, da sociedade?

Parece-me que por trás de todas essas questões residia mais uma crença: a de que o professor-formador, por ter mais experiência em diversos contextos pudesse oferecer respostas prontas para todas as perguntas dos professores-aprendizes, ou seja, que o professor-formador tenha a receita para controlar os alunos, para fazer com que se interessem pela língua inglesa. Além disso, percebi também que o que mais os aterrorizava naquele momento era o fato de terem que, até o fim do semestre, procurar uma escola para fazer o estágio e terem de dar aula.

Quase no fim dessa mesma aula, falei da seleção de quatro textos que havia disponibilizado sobre o tema sugerido na nossa primeira discussão: mídias e o ensino de língua inglesa e sugeri que os próprios professores-aprendizes decidissem como estes seriam trabalhados (vide lista destes textos no Anexo 4). Para que não lessem quatro textos para uma única aula, eles decidiram se dividir em grupos, cada um leria um texto e apresentaria as idéias principais para o restante da turma em formato de seminário. Achei ótima essa tomada de decisão da turma porque mesmo reproduzindo uma modalidade bastante familiar, pela primeira vez e depois de quatro aulas, percebi que os professores-aprendizes estavam começando a tomar para si a responsabilidade de seu processo de aprendizagem. Intevi propondo que eles apresentassem comunicações ao invés de seminários. Tomei essa decisão porque como considerava os textos muito ricos, temi que, se as apresentações fossem muito boas, muitos dos professores-aprendizes não se sentiriam atraídos em ler os textos dos outros grupos, se baseariam somente no que foi dito por seus colegas e parte daquela riqueza, daquele contato com o texto propriamente dito, se perderia. Por outro lado, se as apresentações não fossem muito boas, os professores-aprendizes poderiam ter uma má impressão dos textos e não se sentiriam estimulados a lê-los. Propus que os professores-aprendizes preparassem comunicações de modo a seduzir os demais colegas para a leitura dos textos. Expliquei sobre a composição e formato do gênero comunicação, pois muitos de meus professores-aprendizes nunca haviam participado de um evento como este.

Agendei as comunicações de forma que, após o término de cada uma tivéssemos tempo para discussões e perguntas. Para complementar o trabalho, pedi que cada grupo fizesse um resumo crítico, em inglês sobre o que foi, o que significou aquele momento, desde o início da leitura do texto até a apresentação

final, incluindo tanto os comentários dos demais colegas de classe como os meus. Esses resumos seriam entregues na semana seguinte após as comunicações. O objetivo era fazer com que os professores-aprendizes começassem a pensar, mesmo que de maneira indireta, no processo de planejamento, neste caso das comunicações.

Na aula seguinte, os professores-aprendizes apresentaram as comunicações e as discussões foram muito proveitosas. Nos momentos finais da aula, falamos um pouco sobre como foi o processo de elaboração das comunicações, ansiedade, nervosismo, entendimentos e expliquei como seria o processo de elaboração dos resumos que eles teriam de me entregar na semana seguinte.

Na semana seguinte, começamos por uma auto-avaliação, perguntei, especificamente, sobre o processo de elaboração dos resumos que eles estavam me entregando. Depois de vários comentários, partimos para a discussão do dia. Pedi que eles elaborassem uma definição para “planejar” e, para facilitar o entendimento e propor um trabalho mais objetivo, direcionei essa questão para atividades simples da vida de cada um, como planejar uma viagem ou um fim de semana, comprar um carro, decidir fazer um curso. Todos se empenharam em preparar e apresentar suas definições. Depois direcionei o ato de planejar para a realidade do professor e da sua sala de aula, mais especificamente, para a aula e os conteúdos que queremos ensinar para nossos alunos, enquanto futuros professores de língua inglesa. Pedi que os professores-aprendizes pensassem e listassem os elementos que comporiam um plano de aula, ou seja, informações indispensáveis a qualquer um que fosse ler, tentar entender ou aplicar um plano de aula: conhecimento de nossos alunos, bem como da realidade e comunidade de onde vêm, o assunto que vamos falar ou tratar, os recursos existentes na escola e disponíveis para utilização em sala de aula, dentre outros.

Discutimos essas definições sobre planejar e conversamos muito sobre a composição do plano de aula, ou seja, o que incluir no documento formal que teria de ser disponibilizado aos colegas e a mim antes das aulas no Laboratório de Práticas de Estágio Supervisionado e no estágio na escola escolhida. Discutimos também sobre o que não incluir no plano, ou seja, quando somos docentes em nossas próprias turmas, por estarmos sempre com nossos alunos, acabamos por conhecer suas necessidades, seus problemas, seus anseios e essas se caracterizam o tipo de informação que não colocamos, explicitamente, no plano de aula. São

informações que ficam à um nível mental, permeando a elaboração do plano, principalmente quando pensamos nos objetivos tanto gerais como específicos, nos procedimentos ou metodologia adotados, porque quando pensamos uma aula estamos pensando em atividades que venham ao encontro dessa realidade. Disponibilizei mais um texto bem pequeno e simples: *Plano de aula: Uma bússola para dirigir bem seu dia-a-dia* (Anexo 4), dessa vez tratando efetivamente do plano de aula e pedi para que os professores-aprendizes lessem-no com muita atenção e posicionamento crítico. Além disso, incentivei-os a pensarem em um tema/conteúdo e série que gostariam de trabalhar. Estava começando a direcionar nossas aulas para o planejamento, propriamente dito.

Na aula seguinte, discutimos as idéias principais do texto em questão e passamos para a construção do plano de aula. Até então acreditava que todos tinham entendido como preparar um plano de aula, pois tínhamos tocado nesse assunto por duas aulas consecutivas, sem contar que haviam estudado e elaborado planos de aula durante o curso de Prática de Ensino. Discutimos os temas gramaticais propostos pelos professores-aprendizes quanto à adequação à série escolhida por eles. Como já estávamos chegando ao meio do primeiro bimestre, propus como trabalho avaliativo a preparação de três planos de aula de 100 minutos cada em seqüência, ou seja, os professores-aprendizes preparariam o equivalente a três semanas de aula em um mês. Esse trabalho seria desenvolvido em duplas, já que as apresentações das aulas planejadas durante o Laboratório de Práticas de Estágio Curricular Supervisionado também poderiam ser feitas em duplas. Os professores-aprendizes teriam duas semanas para entregar esses planos e depois então agendaríamos as apresentações das aulas no período de Laboratório.

Como as questões sobre o plano de aula ainda estavam fervilhando nas cabeças dos professores-aprendizes, resolvi mudar um pouco o foco de nossos encontros e propus para a aula seguinte uma discussão sobre metodologias de ensino. Falamos de todas as metodologias de ensino de língua inglesa que lhes foram apresentadas durante a Prática de Ensino e sobre a real aplicabilidade destas em contextos de sala de aula de escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio. Discutimos um pouco sobre recursos, comentei sobre a condição “pós-método” tratada por Kumaravadivelu (1994) e o “senso de plausibilidade” apontado por Prabhu (1990) no ensino de línguas estrangeiras. Disponibilizei os

textos dos referidos autores para a leitura, porque concordo com Moraes Bezerra, Miller & Cunha ao dizerem que “A condição ‘pós-método’ de ensino de línguas estrangeiras vai conduzir o fazer deste professor em formação a fim de que ele se perceba enquanto agente e não mero implementador de métodos” (2007, p. 195). Solicitei que para a aula seguinte os professores-aprendizes levantassem as idéias principais dos textos anteriormente citados para continuarmos as discussões.

Em casa li todos os planos de aula e confesso que fiquei preocupada ao ver que as aulas que os professores-aprendizes prepararam focavam o ensino puramente gramatical. Fiz muitas observações, levantei vários questionamentos em cada plano de aula e levei-os para o nosso próximo encontro. Neste, dei seqüência às discussões sobre a “condição pós-método” e o “senso de plausibilidade”, tentando problematizar a questão do ensino puramente gramatical e a validade desta abordagem. Ao terminarmos as discussões, comentei sobre os planos de aula e sugeri que repensássemos como víamos e entendíamos o ensino de língua inglesa. Essas discussões vieram a confirmar que os professores-aprendizes, mesmo inseridos em um contexto totalmente diferente de nossos professores, ou seja, contato com o mundo informatizado e com as novas formas de pensar, ainda reproduziam o que seus professores faziam em sala de aula na época em que foram alunos nos ensinamentos fundamental e médio: aulas baseadas em uma gramática descontextualizada e distante da realidade do aluno, exercícios de repetição e com modelos.

O fato destes professores-aprendizes estarem baseando suas aulas em modelos que focavam basicamente a gramática denunciava o tipo de formação que esses aprendizes tiveram enquanto alunos. Provavelmente foram expostos, o tempo todo, a atividades que priorizavam a gramática à leitura e interpretação de textos, atividades com modelos, e com frases totalmente descontextualizadas. Os professores-aprendizes estavam reproduzindo modelos sem atentarem para os estudos que já haviam realizado em Prática de Ensino e em Didática sobre os PCN e PCN-LE que priorizam atividades mais voltadas para o cotidiano dos alunos e para suas necessidades de comunicação. Tínhamos também discutido metodologias uma aula antes da realização deste trabalho. O que me preocupava é que os professores-aprendizes não estavam fazendo conexão entre o que haviam lido nos PCN e as propostas de ensino mais atuais.

Na tentativa de minimizar conflitos e de proporcionar um espaço maior para discussões e entendimentos, já que dois tempos de aula duas vezes por semana não dariam conta dessas necessidades, propus que nos encontrássemos fora do momento de sala de aula para discutirmos questões sobre os planos e a re-elaboração dos mesmos. Esses momentos se caracterizaram no que chamei de Sessões de Acompanhamento. Os professores-aprendizes concordaram que seria uma boa idéia e agendamos, de antemão, algumas sessões para um momento anterior a próxima aula. Entreguei os planos de aula e pedi que lessem as anotações e/ou sugestões e que já trouxessem para a suas sessões de acompanhamento novas idéias ou possíveis soluções para os problemas encontrados em seus planos de aula originais.

Como ainda restava tempo de aula, propus a dinâmica: É fácil. É difícil. Por quê? (vide seção 3.4.3. para detalhamento da APPE 3). Em suas duplas, os professores-aprendizes repensariam o processo de elaboração de seus planos de aula e apontariam o que foi fácil, o que foi difícil e diriam o porquê. Como não deu tempo de discutirmos a dinâmica na mesma aula, combinamos retomá-la na sessão seguinte.

No próximo encontro, continuamos a discussão da dinâmica. Muitos professores-aprendizes expuseram suas dúvidas e questões. Detalho abaixo as três mais relevantes para este trabalho:

- a) Por que temos que planejar aulas quando vemos e sentimos que a maioria de nossos professores na faculdade parecem não planejar aulas?
- b) Não teria sido mais fácil se você (no caso eu, professora-formadora) tivesse dado um modelo de plano de aula para a turma?
- c) Por que temos de planejar aulas se a maioria de nós não será professor?

Discutimos e tentamos chegar a entendimentos para as três perguntas por eles levantadas, exceto a questão b, esta tinha acabado de virar meu ‘puzzle’. Decidi não falar coisa alguma sobre essa pergunta e pedi que eles tentassem encontrar respostas para ela ao longo do semestre letivo. Acordamos, então, retomar essa questão nos últimos dias de aula.

Decidi repensar a forma como conduziria o trabalho de construção do plano de aula de modo a incentivar os professores-aprendizes a responder

especificamente a pergunta b, pois, por mais consciente que estivesse de todo o trabalho que vinha realizando com meu grupo de estagiários nesta DIPE, foi no momento em que uma professora-aprendiz me questionou sobre a necessidade de um modelo (questão b), que identifiquei a questão central geradora da pesquisa que aqui descrevo. Naquele momento passei a me perguntar:

- a) Por que não acredito que dar um modelo de plano de aula pronto para meus professores-aprendizes seria benéfico neste momento de nosso trabalho?
- b) Por que acredito em valorizar o processo de conscientização do professor-aprendiz sobre o ato de planejar?

Essas duas questões povoaram meus pensamentos e interferiram positivamente na preparação de minhas próprias aulas durante o Estágio Curricular Supervisionado em busca de entendimentos sobre o plano de aula e sobre como todos nós, eu e meus alunos, estávamos pensando o planejar.

Gostaria de explicar, entretanto, que meu trabalho focando a construção do plano de aula não começa aqui. Ele era anterior a tudo isso. Meu trabalho de conscientização sobre a importância do ato de planejar se iniciou quando eu e meus professores-aprendizes discutíamos sobre as responsabilidades em preparar aulas e sobre a própria construção do conhecimento. Os professores-aprendizes acreditavam que eu não estava preparando aulas e que estava passando para eles a responsabilidade de escolher temas e assuntos. Naquele momento, não era minha intenção tratar especificamente do plano de aula, mas pretendia dar indícios aos meus professores-aprendizes de que nós já estávamos planejando algo, conjuntamente. Compreendo todas as inquietudes que levaram os professores-aprendizes a apresentarem, em especial, essas três questões. Entendi que planejar uma aula estava, literalmente, tirando o sono desses futuros professores e resolvi focar mais nesse ponto, até porque ficou muito claro para mim que os professores-aprendizes acreditavam que para se planejar uma aula bastava simplesmente um modelo formal, um documento.

### **3.3.2 Outro recorte: as sessões de acompanhamento**

Comecei as sessões de acompanhamento e discussão com as duplas de professores-aprendizes como combinado. Meu objetivo principal era proporcionar um momento para que eles pensassem em questões mais profundas sobre o plano de aula. Essas sessões eram encontros que variavam de 40 minutos à 1 hora, dependendo da dupla. Durante esses encontros levantávamos questões sobre:

- a) a relevância do assunto escolhido bem como das atividades propostas para o aluno de determinada série,
- b) se tanto o tema como as atividades propostas poderiam estimular o interesse do aluno e se levavam em consideração diferenças individuais, culturais, contextuais, históricas e sociais dos alunos,
- c) a relevância da metodologia adotada,
- d) se o assunto e as atividades propostas se as atividades propostas caberiam no tempo previsto de aula,
- e) se seria possível a inclusão de atividades com potencial exploratório,
- f) se a aula proposta no plano permitia momentos para que os alunos trouxessem para a sala de aula suas realidades.

Após as nossas conversas, as duplas foram incentivadas a refazer o primeiro dos três planos de aula e a apresentá-lo no Laboratório de Práticas de Estágio Supervisionado para a apreciação de todo o grupo de Estágio Curricular Supervisionado. As sessões de acompanhamento aconteceram durante o fim do mês de outubro e todo o mês de novembro. Cada semana me encontrava com duas ou três duplas diferentes fora do momento de aula.

### **3.3.3 Apresentação dos novos planos de aula no Laboratório de Práticas de Estágio Curricular Supervisionado**

Após a discussão dos planos de aula nas sessões de acompanhamento os professores-aprendizes re-estruturavam seus planos e os apresentavam no Laboratório de Práticas, em formato de aula prática.

Ao término de cada apresentação, abríamos espaço para uma auto-avaliação antes dos comentários feitos pela turma, ou seja, a dupla de professores-aprendizes que tinha acabado de se apresentar falava sobre o que gostou ou não em sua aula, justificava suas opiniões e atribuía nota para o seu trabalho. Na maioria das vezes a nota que esses professores-aprendizes atribuía ao seu trabalho era menor do que a que eu tinha atribuído. Isso demonstrava que eles estavam num nível de estresse muito grande e que estavam fazendo de tudo para apresentar trabalhos de qualidade.

Após a avaliação pessoal, passávamos a uma discussão na qual todos eram chamados a participar: eu, enquanto professora-formadora, avaliando e dando novas idéias, e os demais professores-aprendizes, contribuindo com sugestões, críticas e idéias de atividades que poderiam ser acrescentadas aos planos de aula. A proposta era que a partir da elaboração, apresentação e observação, os professores-aprendizes pudessem aprender mais sobre o plano de aula. Concordo com Blatyta quando fala:

Acredito que o professor pode, “mediado” pelo especialista, aprender a observar e analisar suas aulas, adquirindo o instrumental próprio para isto, a metalinguagem que instrumentaliza e possibilita nomear o que acontece em torno do/no processo de ensino-aprendizagem (2005: 78).

Propus uma avaliação final. Uma vez que os professores-aprendizes já tinham passado pelas sessões de acompanhamento e pelo Laboratório de Práticas de Estágio Curricular Supervisionado. Sugeri que eles olhassem criticamente para os outros dois planos de aula que haviam sido planejados, mas que não chegaram a ser utilizados no Laboratório, e dessem seqüência à aula recém-apresentada. Tudo isso seria refeito, baseado nas leituras que fizemos durante a DIPE, nas conversas que tivemos durante as sessões de acompanhamento, nas observações e sugestões feitas por colegas durante a apresentação do primeiro plano e nas suas auto-avaliações. Acreditava que naquele momento os professores-aprendizes já haviam adquirido autonomia suficiente para refletir sobre todo o processo pelo qual passaram.

No último dia de aula sobre o tema plano de aula, propus a repetição da dinâmica *É fácil. É difícil. Por quê?* (vide seção 3.4.3 para detalhamento da APPE 4) com um foco um pouco diferente. Os professores-aprendizes já haviam

vivenciado todo um processo de construção e reconstrução do plano de aula, já haviam discutido sobre o planejar de aulas, assistido e ministrado várias aulas baseadas nos planos que eles mesmos haviam planejado com ou sem minha orientação direta. Neste momento, os professores-aprendizes foram chamados a pensar no que já era fácil e no que ainda era difícil em relação ao plano de aula.

Pude perceber que, apesar de alguns professores-aprendizes ainda acharem o plano de aula um “bicho de sete cabeças”, muitos outros já levantaram questões mais voltadas para o relacionamento professor-aluno e aluno-aluno em sala de aula. O foco da preocupação já estava mudando: do plano propriamente dito para questões de qualidade de vida na sala de aula.

Discutimos um pouco as preocupações levantadas e propus retomar à questão b, levantada por uma professora-aprendiz e que ficou sem resposta após a realização da mesma dinâmica num momento anterior. Escrevi a questão no quadro: Não teria sido mais fácil se você tivesse dado um modelo de plano de aula para a turma? e logo em seguida uma questão minha, pensada por ocasião daquela discussão: Por que eu não dei um modelo de plano de aula para a minha turma de Estágio Curricular Supervisionado? Propus uma discussão.

Muitos professores-aprendizes concordaram que a feitura dos planos de aula talvez tivesse sido mais fácil se eles tivessem um modelo fixo de plano de aula para seguir. Ficava nítido para mim que os professores-aprendizes ainda se apoiavam na cultura do modelo apesar da grande maioria ter concordado que se tivessem sido expostos a um único modelo de plano de aula talvez não se sentissem tão seguros para escrever seus próprios planos e apresentar essas aulas nos seus momentos de Estágio Curricular Supervisionado e posteriormente em sua prática.

O que concluo dessa última conversa que tivemos, é que, de alguma forma, a construção do plano de aula, mesmo trabalhosa e desgastante, como muitos sugeriram durante nossas conversas nas sessões de acompanhamento e replanejamento, contribuiu para um melhor entendimento do que é “planejar”, da composição e utilização do plano de aula como ferramenta pedagógica.

A última atividade proposta como avaliação documentada de todo o processo de elaboração e construção do plano de aula, consistiu uma APPE. Os alunos teriam, por meio de uma narrativa, que expor como foi o processo de elaboração de seus planos de aula e de que forma isso contribuiu para um melhor

entendimento do que é essa ferramenta de trabalho. É com base nessa atividade que levanto e analiso dados acerca das crenças que meus alunos já possuíam sobre o plano de aula.

### **3.4 Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório (APPE)**

Como mencionado em seção anterior, o processo de construção do plano de aula surgiu da própria necessidade que os professores-aprendizes apresentaram de entender melhor o conceito “planejar”. Para tal, precisei reconfigurar minhas aulas de forma que oferecessem subsídios para a discussão e que levassem os professores-aprendizes a entendimentos mais sólidos sobre a importância do planejamento.

Todo o processo também se caracterizava em oportunidades de entendimento: eu planejava para entender como meus alunos entendiam o plano de aula. Considerando-se que todo o programa do Estágio Curricular Supervisionado foi desenvolvido a fim de torná-la uma DIPE, houve a necessidade de selecionar, dentre todas as APPE realizadas em sala de aula, algumas para fim de registro de material escrito que fosse passível de análise posterior para aprofundar meus entendimentos. Assim sendo, escolhi quatro atividades/dinâmicas realizadas em sala de aula e uma atividade-prova realizada em casa, as quais descrevo nos subitens a seguir que julguei mais importantes para se entender o processo de construção do plano de aula.

Vale à pena explicar aqui, mesmo que de forma sucinta, como consegui utilizar cinco APPE para a coleta e registro de dados. Como entendi o trabalho que realizei com o plano de aula enquanto uma construção, um processo, não poderia simplesmente utilizar uma única APPE e esperar que desta fossem gerados dados consistentes e coerentes para a análise. É por isso que apoio todo o meu trabalho no meu planejamento geral do curso e nestas cinco atividades, mas me atenho simplesmente à análise de dados escritos por meus próprios professores-aprendizes nas APPE 1 e 5. As demais atividades serviram de base para que a atividade final acontecesse da forma que aconteceu. Sem elas, posso afirmar que os dados gerados seriam bem diferentes.

### 3.4.1 APPE 1

A primeira atividade com potencial exploratório proposta foi realizada no primeiro dia de aula logo após a minha apresentação e a de meus professores-aprendizes, bem como da ementa do curso. Considero essa APPE importante porque gerou dados de extrema relevância sobre as crenças que os professores-aprendizes já possuíam sobre o ofício de professor e sobre as características de tal profissional. O capítulo 4 analisa detalhadamente essas crenças.

O objetivo principal desta atividade era tentar descobrir como os professores-aprendizes entendiam o papel do professor, ou seja, como viam os professores, como se viam enquanto professores e, indiretamente, como acreditavam que o curso de formação de professores os ajudaria a se tornar aquele profissional ‘perfeito’, ou seja, idealizado por eles.

A atividade foi realizada da seguinte forma:

- a) os professores-aprendizes se dividiram em cinco grupos;
- b) escrevi o tema da discussão no quadro: *Características do professor de língua inglesa no início desse novo século*;
- c) os alunos deveriam pensar e discutir quais seriam as características desse profissional chamado a lidar com todos os desafios de um mundo cada vez mais voltado para a valorização da tecnologia.
- d) entreguei para cada grupo uma transparência e canetas pra retroprojeter;
- e) definimos que eles teriam 30 minutos para discutir e escrever nas transparências as características do professor de língua inglesa no contexto já especificado;
- f) ao término da discussão, cada grupo teria 10 minutos para apresentar suas características para o restante da turma.

Todas as transparências produzidas pelos grupos podem ser visualizadas no Anexo 1.

### 3.4.2 APPE 2

A segunda atividade que julguei importante para registrar o processo de entendimento sobre planejamento foi a elaboração de três planos de aula de 100 minutos cada. Na verdade, os planos de aula faziam parte da primeira avaliação do Estágio Curricular Supervisionado e se caracterizou na culminância de um trabalho iniciado com os professores-aprendizes na segunda aula.

A leitura e análise que fiz dos planos de aula de meus professores-aprendizes e os encontros que tive com eles fora do horário de aula (Sessões de Acompanhamento) para discutirmos questões dos planos de aula se caracterizaram numa fonte substancial de dados.

Esta APPE foi realizada da seguinte forma:

- a) os professores-aprendizes deveriam se organizar em duplas e escolher um assunto e uma série (5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> do Ensino fundamental ou 1<sup>o</sup> ao 3<sup>o</sup> ano do Ensino Médio);
- b) as duplas deveriam elaborar três planos de aula de 100 minutos, o que corresponderia a três semanas de aula. Dessa forma, estariam pensando uma unidade inteira de trabalho, deixando a quarta semana do mês para uma avaliação, seja esta formal ou uma simples culminância do trabalho apresentado;
- c) os planos de aula seriam apresentados em registro escrito para minha leitura e avaliação;
- d) após a avaliação, cada dupla de professores-aprendizes apresentaria o primeiro dos três planos no Laboratório de Práticas de Estágio Curricular Supervisionado;
- e) essa apresentação se caracterizaria também em um momento avaliativo e de discussões e aprendizagem sobre o ato de planejar;
- f) todos os três planos de aula comporiam a pasta de documentos do Estágio Curricular Supervisionado, entregue no final do semestre letivo.

O objetivo principal desta APPE era perceber como os professores-aprendizes estavam entendendo a construção do plano de aula enquanto

documento formal e partindo de todas as discussões e trabalhos desenvolvidos em sala de aula.

### 3.4.3 APPE 3 e 4

A dinâmica *É fácil. É difícil. Por quê?* caracterizou-se na terceira e quarta atividades geradoras de dados e de entendimentos. Na verdade, foi desta atividade, ao ser utilizada pela primeira vez, que surgiu o título desta dissertação. Esta atividade foi realizada em dois momentos diferentes e com objetivos distintos.

A APPE 3 foi realizada da seguinte maneira:

- a) os professores-aprendizes se organizaram em duplas, as mesmas do trabalho realizado com o plano de aula;
- b) dividi o quadro em três colunas iguais e escrevi: *É FÁCIL* na primeira coluna e *É DIFÍCIL* na segunda coluna. A terceira coluna ficou em branco;
- c) os professores-aprendizes deveriam pensar sobre o processo de elaboração de seus três planos de aula e apontar o que foi fácil e o que foi difícil;
- d) todas as duplas foram convidadas a falar sobre as dificuldades e facilidades encontradas;
- e) depois que todos se apresentaram, preenchi a terceira coluna com: *Por quê?*;
- f) as duplas foram incentivadas a justificar suas respostas para a primeira e segunda colunas.

A proposta desta atividade era levar os professores-aprendizes a repensar o processo de elaboração dos planos de aula de uma forma reflexiva, buscando aperfeiçoar e adequar seus planos de aula às realidades as quais se propunham trabalhar.

É importante lembrar, que no momento da realização desta APPE os professores-aprendizes tinham acabado de receber seus planos de aula com minhas sugestões e anotações e que eles teriam de lê-los e implementá-los para as Sessões de Acompanhamento, nas quais iríamos analisá-los e discuti-los

novamente, aperfeiçoando-os para a apresentação no Laboratório de Práticas de Estágio Curricular Supervisionado .

A APPE 4 foi realizada seguindo os mesmos passos da APPE 3, exceto pelo item c. Ao invés dos professores-aprendizes levarem em consideração a escritura dos planos de aula, teriam de considerar todo o processo de construção do plano de aula, incluindo as Sessões de Acompanhamento, a re-escritura dos planos e a apresentação dos mesmos no Laboratório de Práticas, para poder dizer o que já tinha se tornado fácil e o que ainda era difícil em relação ao planejamento de aulas. Após isso, os professores-aprendizes deveriam justificar suas respostas.

#### **3.4.4 APPE 5**

Esta foi a última atividade realizada com meus professores-aprendizes. Corresponde à avaliação final do Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa e por isso não foi realizada em sala de aula.

O objetivo desta atividade era fazer com que, ao escrever, meus professores-aprendizes registrassem por meio de relatório ou narrativa suas dificuldades, ansiedades, medos, frustrações e entendimentos sobre o Estágio Curricular Supervisionado e sobre o processo de construção de planos de aula que vivenciaram ao longo do semestre.

Para tal, elaborei algumas perguntas sobre todo o processo de construção do plano de aula (Anexo 5) e convidei os professores-aprendizes a respondê-las. Sugeri que fossem utilizados dados gerados por meio das APPE 3 e 4.