

## CONCEITOS COTIDIANOS E CIENTÍFICOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE UMA FUTURA PROFESSORA DE INGLÊS COMO LE: A LACUNA DA TEORIA/PRÁTICA

Fernando Silvério de LIMA\*

- **RESUMO:** O artigo analisa as narrativas de uma futura professora de Inglês como Língua Estrangeira durante seu estágio e que já começou a lecionar fora do ambiente acadêmico. Por meio de pesquisa narrativa, uma estudante universitária brasileira chamada Julia descreveu suas experiências durante grupos focais e em relatórios de estágio. Os resultados indicam que a relação entre conceitos cotidianos e científicos é construída sob a lacuna da teoria/prática, devido a três aspectos: primeiro, que as experiências concretas fora da universidade ofereceram maior contato com os desafios da sala de aula; segundo, que devido a esses eventos anteriores, o estágio adquiriu um significado diferente, resultando em um desencontro entre as expectativas da futura professora em relação ao que seu curso poderia oferecer ao seu desenvolvimento profissional; terceiro, que uma ferramenta cultural como o relatório de estágio também foi afetada pela lacuna, mostrando uma função utilitarista que atrapalha o potencial de mediar suas observações de aula. O arcabouço teórico se baseia em conceitos de atividade mediada e o papel da formação de conceitos na psicologia histórico-cultural, assim como perspectivas em Linguística Aplicada sobre formação inicial de professores. O estudo busca contribuir com as pesquisas histórico-culturais contemporâneas sobre ensino e aprendizagem como práticas assentadas na cultura.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores; Desenvolvimento profissional do professor de inglês; Estágio supervisionado; Psicologia histórico-cultural; Linguística Aplicada.

### Introdução

Este artigo discute, de uma perspectiva histórico-cultural, o processo de tornar-se professora de língua inglesa durante o estágio na universidade e ao mesmo tempo começar a lecionar profissionalmente fora da sala de aula do ambiente acadêmico. A análise se baseia em narrativas orais de uma participante e como ela vivencia as dimensões teórica e prática do desenvolvimento docente. Assim, o estudo se assenta a) na experiência da teoria e da prática no desenvolvimento profissional da participante e b) na relação com as ferramentas institucionais disponibilizadas.

---

\* Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Ouro Preto, MG, Brasil. Professor Adjunto. limafsl@hotmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-8419-8293>.

A discussão é iniciada com as contribuições da perspectiva histórico-cultural para a pesquisa de formação de professores. Tal discussão também articula como uma perspectiva histórico-cultural se relaciona com desafios apresentados em estudos contemporâneos sobre formação de professores no mundo todo e com questões como a lacuna entre teoria e prática (Korthagen, 2010; Bedran, 2020; Lima, 2017; Cassemiro, 2018), as expectativas e as primeiras experiências concretas (Consuegra; Engels; Struyven, 2014; Gelfuso; Dennis, 2014; Sannino, 2010; Senefonte, 2023), assim como o impacto das atividades de estágio e seu papel formativo (Almeida; Brayner; Moraes, 2021; Brito, 2022; Lima, 2020a, 2020b; Salerni; Sposetti; Szpunar, 2014; Solomon; Croft; Duah; Lawson, 2014; Van Huizen; Van Oers; Wubbels, 2005).

A seção seguinte ao referencial oferece detalhes a respeito da metodologia. Uma participante chamada Julia (sem acento) é apresentada como foco narrativo e com uma introdução de seu contexto pessoal até sua chegada ao ensino superior. O curso de formação de professores (Letras) é descrito como um ambiente cultural com suas especificidades de regras e objetivos (Leontiev, 1994) que determinam o tipo de tarefas que ela precisa realizar para graduar-se professora. E detalhes sobre como as narrativas foram geradas a partir de grupos focais são descritos, assim como os relatórios de estágio que também foram disponibilizados durante a pesquisa.

Em seguida, apresentamos a seção de análise baseada nas categorias elementares da pesquisa narrativa (Clandinin; Connely, 1990; Webster; Mertova, 2007) e os dois objetivos (a-b) são abordados em uma análise de três subseções, considerando: i) o impacto das experiências concretas fora do curso de formação de professores como professora temporária/substituta; ii) o papel do estágio supervisionado ao mesmo tempo em que trabalha como professora substituta e iii) o impacto de uma ferramenta (relatório de estágio) e os entraves para se apropriar dessa ferramenta como parte da atividade. E a seção final retoma os resultados e conclui com implicações para pesquisas futuras com foco no desenvolvimento profissional de professores de línguas.

## **Desafios de longa data na formação de professores: uma perspectiva histórico-cultural**

A psicologia histórico-cultural na tradição soviética, notavelmente conhecida nos trabalhos de Vygotsky (1987, 1994, 2012), Luria (1994) e Leontiev (1994) tem sido uma nova contribuição aos debates existentes no campo educacional e estudos da linguagem. Devido ao fato de que esses estudos se tornaram recorrentes entre leitores contemporâneos interessados no estudo da cultura, da linguagem e da interação (Cole, 1996; Kozulin, 2015), os acadêmicos frequentemente se referem a essas ideias no ocidente como vertente sociocultural (Wertsch, 1991) ou histórico-cultural (Cole, 1996). E inspiradas por essas leituras contemporâneas, diversas áreas como a Educação e a Linguística Aplicada têm considerado as perspectivas socioculturais ou histórico-culturais como alternativas para pensar os desafios de tornar-se professor (Solomon;

Croft; Duah; Lawson, 2014; Van Huizen; Van Oers; Wubbels, 2005), o que se evidencia também nas pesquisas brasileiras contemporâneas (Bedran, 2020; Cassemiro, 2018; Lima, 2017, 2020a, 2020b). Uma perspectiva basilar da obra vygotskiana presente em trabalhos contemporâneos refere-se ao conceito de linguagem, que é entendida como importante traço qualitativo da espécie humana. A linguagem para Vygotsky (1987, 1994, 2012) se constitui a partir da relação do sujeito com a vida social, na interação com outros (interpessoal) e com sua própria cultura (Cole, 1996; Kozulin, 2015). Da mesma forma, enquanto uma construção inicialmente social, ela reestrutura o pensamento do indivíduo e passa a fazer parte da constituição da sua subjetividade, ou seja, sua forma de sentir, perceber e construir sentidos no mundo numa relação intrapessoal.

Além da linguagem, outro aspecto essencial é o papel da cultura no desenvolvimento social (Kozulin, 2015) e como ela transforma a cognição humana. Em vez de uma relação direta com o mundo, Vygotsky concebeu que a atividade psicológica deveria ser estudada como um processo mediado. Em suas palavras, em vez de uma conexão direta, “um membro intermediário intervém e desempenha um papel completamente especial claramente diferente de qualquer coisa que poderíamos ver em formas elementares de comportamento” (Vygotsky, 1987, p. 47). Os psicólogos soviéticos originalmente definiram este membro ou mediador que transforma o comportamento humano como uma ferramenta<sup>1</sup> para enfatizar o papel de sua ação no mundo. Essas “invenções culturais” (Luria, 1994, p. 47) na atividade mediada podem ser físicas (livros) ou psicológicas (conceitos, palavras, teorias). Além disso, outras pessoas também atuam como mediadores da atividade humana, tais como um professor no processo de aprendizagem de um aluno, por exemplo. A atividade mediada tem papel importante na forma como o sujeito estrutura sua atividade cognitiva.

As ferramentas culturais, parte do processo histórico do desenvolvimento humano (ontogênese), representam o legado de gerações anteriores que não apenas refinaram esses dispositivos, mas também os disponibilizaram para outras pessoas que fazem parte do mesmo grupo social. E como resultado, ao se apropriar de diferentes ferramentas, as pessoas também adquirem “hábitos e formas de comportamento cultural, os métodos culturais do raciocínio” (Vygotsky, 1994, p. 57), que envolvem as convenções sociais e as regras (Leontiev, 1994) que organizam a atividade e a funcionalidade da ferramenta (potencial mediador). Essas ideias trouxeram implicações importantes para teorias educacionais e de linguagem, especialmente aquelas preocupadas com o desenvolvimento docente e o uso de diferentes recursos educacionais concebidos como ferramentas de ensino e aprendizagem (Bedran, 2020; Brito, 2022).

De acordo com Max (2010), o papel das ferramentas e artefatos em atividades docentes mediadas tem sido particularmente estudado por tradições histórico-culturais, pois está conectado ao processo de mudança que ocorre nos sujeitos em contextos

---

<sup>1</sup> Esta noção também se relaciona com as leituras dos psicólogos soviéticos sobre *A Dialética da Natureza* de Friedrich Engels e a discussão sobre o papel do trabalho que transforma a natureza e as condições de vida em sociedade.

socialmente situados. Os professores internalizam<sup>2</sup> e se apropriam de todos os tipos de ferramenta que são capazes de fomentar suas práticas nas salas de aula (por exemplo, um livro, um computador e outros tipos de dispositivos). No entanto, as ferramentas não podem ser compreendidas apenas como itens físicos que nos cercam. As palavras (como conceitos) também podem ser compreendidas como ferramentas que medeiam nossas experiências de aprendizagem. Os professores estudam diferentes teorias e elaboram suas próprias compreensões de modo que podem ressignificar suas próprias práticas ao adaptar, fazer mudanças e experimentar novos métodos ou propor atividades específicas para a sala de aula. Nessa linha cultural, os trabalhos de Vygotsky (2012) sobre a formação de conceitos surgiram de seu interesse de compreender as complexidades de como a consciência é formada, assim como o papel do pensamento e da fala (palavras e pensamentos) e do potencial cultural do processo educativo.

Além disso, os estudos vygotiskianos sobre formação de conceitos fazem parte de uma perspectiva diferente que se relaciona com outro desafio de longa data da formação de professores, a relação conflituosa entre os conceitos teóricos que os futuros professores são expostos e sua conexão (ou sua falta) em relação à dimensão prática da profissão. No centro dessa discussão, Vygotsky (1987) defendeu que os conceitos cotidianos (ou espontâneos) se originam a partir da experiência concreta, enquanto, em uma direção oposta, os conceitos científicos são formados pela instrução formal e o processo educativo. Dessa forma, o psicólogo afirmou que os conceitos científicos ofereciam importantes contribuições a respeito de como os pesquisadores deveriam analisar a relação entre a linguagem e o processo educativo. Esses conceitos não eram abstrações isoladas a serem transferidas de uma experiência de ensino para a mente de uma pessoa. Em vez disso, ele afirmou que “estes conceitos não são absorvidos prontamente, e a instrução e o ensino desempenham um papel protagonista na aquisição deles” (Vygotsky, 2012, p. 167), sugerindo o impacto da escolarização no desenvolvimento humano (atividade mediada).

Uma preocupação central na pesquisa internacional sobre formação de professores é a relação entre o desenvolvimento profissional e a qualidade do ensino (Consuegra; Engels; Struyven, 2014), e até mesmo com as transformações históricas desde o século XX, em termos de equilibrar a formação acadêmica e a experiência profissional (Gelfuso; Dennis, 2014), a lacuna entre teoria e prática permanece como um desafio contemporâneo, apesar de mais avanços em um campo que reconhece que não existe um método universal como solução definitiva (Korthagen, 2010). No estudo de conceitos cotidianos e científicos, ao invés de tratá-los como entidades isoladas, a psicologia histórico-cultural propôs uma visão dialética que inspira estudos em Linguística Aplicada (LA) para compreender como ambos os tipos de conceitos (como tipos de conhecimento) se entrelaçam, em vez de se excluírem nos diferentes estágios de desenvolvimento.

---

<sup>2</sup> Na teoria vygotiskiana, a internalização se refere às operações mentais que eram outrora externas e foram reconstruídas como parte da atividade psicológica. Aprender a contar, por exemplo, começa com ações concretas de isolar a quantidade das coisas (contar com os dedos), mas uma vez que se aprendem os números, eles se tornam ferramentas da atividade mental (conceitos internalizados).

Apesar de terem diferentes origens e se moverem em diferentes direções, esses dois tipos de conhecimento se conectam e, como Vygotsky (2012, p. 205) exemplifica, “o desenvolvimento de um conceito espontâneo deve ter alcançado um certo nível para que a criança<sup>3</sup> seja capaz de absorver um conceito científico relacionado”. Isso sugere não apenas a importância de direcionar o ensino para o reconhecimento dos conhecimentos espontâneos (cotidianos) adquiridos nas trocas culturais, mas também foca no desenvolvimento de conceitos científicos que permitem aos sujeitos “ir além da experiência imediata” (p. 170). Além do mais, a formação de conceitos científicos muda como os sujeitos interpretam sua própria realidade e sua experiência cotidiana, devido a sua relação dialética.

Na Linguística Aplicada, a perspectiva histórico-cultural se intensifica nos últimos anos (Bedran, 2020; Casseiro, 2018; Lima, 2020a, 2020b), refletindo tendências semelhantes ao que tem sido observado no exterior (Van Huizen; Van Oers; Wubbels, 2005), de resgate das obras de Vygotsky como caminho para pensar alternativas aos seus desafios contemporâneos locais. Dentre alguns exemplos, podemos destacar pesquisas sobre a trajetória profissional constituída desde a escolha pela carreira docente até os desafios para permanência e início no mercado de trabalho (Lima, 2017), o trabalho colaborativo como propulsor de experiências formativas mediadas pela tecnologia (Bedran, 2020) e a importância da construção de saberes específicos da docência ainda na formação inicial (Casseiro, 2018).

Em outro estudo, Lima (2020b) estudou as narrativas de uma professora chamada Alyssa na América do Sul. Em sua trajetória de aprendizagem, o ensino (como um traço cultural) primeiro emergiu sob a forma de brincadeiras na infância e sua relação com a língua inglesa surgiu de memórias afetivas de escutar as músicas que seu pai gostava de ouvir (*rock* dos anos oitenta). Mais tarde em sua adolescência, as experiências de ensino surgiram novamente como uma oportunidade informal de trabalho para ela como uma aprendiz de língua proficiente, que mais tarde culminou na escolha de se tornar professora de Inglês como Língua Estrangeira (LE) e cursar Letras. Ao estudar a relação de conceitos cotidianos e científicos nas suas experiências de aprendizagem, o autor argumenta que é importante compreender, em uma perspectiva histórico-cultural, que o ensino não se constrói apenas durante os anos formativos de universidade. Exemplos de conceitos científicos citados no estudo incluem o pensamento crítico (Freire, 2004), assim como a distinção entre abordagem, método e técnica (Anthony, 1963). Os conceitos cotidianos de Alyssa de como ensinar e como aprender (construídos a partir de experiências de vida anteriores) já fomentavam sua abordagem, ou em outras palavras, a forma como vivenciou novas experiências na faculdade (as diferentes disciplinas, os métodos e as teorias que ela aprendeu). O incentivo da formação de conceitos científicos de futuros professores é uma forma de integrar e elaborar compreensões mais profundas de como ensinar uma nova língua, por exemplo. O entendimento desse fenômeno vai

---

<sup>3</sup> Ainda que seus primeiros estudos tenham focalizado o desenvolvimento infantil, o estudo da formação de conceitos e aquisição da linguagem inclui demais etapas, como é o caso da vida adulta.

além daquele que o sujeito vive e integra uma dimensão de conhecimento produzido pela tradição científica de sua própria cultura. Dessa forma, integrar conceitos cotidianos e científicos nos cursos de formação de professores (licenciaturas), como corroborado por estudos anteriores (Casseiro, 2018), também emerge como uma alternativa para lidar com a lacuna entre teoria e prática, um desafio de longa data.

De maneira similar, uma possibilidade de encontrar uma alternativa contextualmente sensível para a lacuna entre teoria e prática nos cursos de licenciatura é a articulação entre a experiência prática dos estudantes e os conceitos teóricos introduzidos. Ao focalizar a formação docente na exposição do máximo de conceitos teóricos produzidos nos campos de conhecimento, os cursos de formação de professores acabam sendo criticados pelos futuros professores por suas visões idealizadas (Korthagen, 2010) ou por não oferecer ferramentas práticas e métodos para lidar com os desafios que enfrentarão em breve (Brito, 2022; Lima, 2017, 2020a, 2020b; Senefonte, 2023).

Korthagen (2010), por exemplo, menciona quatro causas para a divisão teoria/prática que podem ser resumidas como: 1) *socialização* (de uma perspectiva sociológica, considera os padrões institucionais das escolas); 2) a *complexidade do ensino* (outros fatores estão envolvidos em como o ensino acontece); 3) o *background do professor ou conhecimento perceptivo*; e 4) o problema de avaliação futura (*feed-forward*)<sup>4</sup>. Este último aspecto envolve a resistência dos estudantes de licenciatura em relação às teorias apresentadas nos cursos, seguida de críticas de que a preparação oferecida pelos professores formadores foi (e continuará sendo) insuficiente. Mesmo que nem sempre seja vista como algo bom, a resistência pode ser ainda um indicativo de agência e do desejo de mudança (Sannino, 2010).

Os conflitos que os futuros professores vivenciam entre conhecimentos teóricos e práticos ocorrem quando eles sentem dificuldade de perceber uma conexão em que a teoria é capaz de oferecer um conjunto de formas de compreender um desafio que pode ser encontrado nos contextos de trabalho. Além disso, esses tipos de conhecimento são informados pela prática (pesquisas anteriores sobre o que acontece em sala de aula), o que reforça a natureza dialética (formada pela oposição, conflito e mudança). A problemática articulação entre teoria e prática se torna uma realidade quando o professor em formação “não encontra oportunidade de adquirir intravisiões teoricamente relevantes” (Korthagen, 2010, p. 671), durante uma experiência desafiadora, que o levará a uma sensação de que não foi bem-preparado (Lima, 2017), por não saber responder a um desafio.

Enquanto isso, os professores em formação enfatizam que ao mesmo tempo em que os cursos de formação contemplam principalmente o aspecto teórico do ensino, o aspecto prático é o que prepara esses profissionais para o trabalho (Almeida; Brayner; Moraes, 2021; Consuegra; Engels; Struyven, 2014). Embora diferentes cursos de licenciatura no mundo todo tenham exigido mais tempo para formar seus professores

---

<sup>4</sup> Uma atividade propositada em que se aprende olhando futuramente, antecipando possíveis erros e problemas pela frente, que seria o contrário de *feedback*, quando se considera algo já realizado ou acontecido.

(Brasil, 2002; Gelsufo; Dennis, 2014; Senefonte, 2023), tem havido um aumento significativo de professores em formação que começam a lecionar antes mesmo de se formar, tanto como professores temporários ou por meio de processos alternativos de formação. De acordo com Consuegra, Engels e Struyven (2014, p. 79), essas mudanças contemporâneas incluem o que eles chamam no exterior de “cursos de formação de professores de entrada antecipada que permitem aos estudantes professores assumirem responsabilidades totais por uma sala de aula depois de nenhuma, ou quase nenhuma preparação em pré-serviço”.

No Brasil, por exemplo, os professores de LE começam a trabalhar informalmente em cursos privados de idiomas assim que se tornam falantes proficientes. Além disso, quando eles vão para a faculdade cursar uma licenciatura, são capazes de participar de projetos de ensino e programas de extensão. Enquanto isso, ao fim do segundo ano (quarto semestre) eles podem se inscrever para atuar como professores temporários na educação básica. Para isso, precisam ter mais de dezoito anos de idade e atualmente estudar em um curso de licenciatura com documentação da instituição que ateste que eles concluíram disciplinas relacionadas às matérias que os candidatos pretendem ensinar. As vagas são preenchidas por meio de um processo seletivo simplificado que é realizado pelas Secretarias de Educação de cada estado.

Esses novos perfis de “professores em construção” criam um novo desafio ou intensificam os que já existem. Eles sofrem com a lacuna entre teoria e prática nos cursos de licenciatura e, para compensar o desequilíbrio, entram no campo profissional o mais cedo possível, acreditando que o contato antecipado vai oferecer aquilo que seu curso não oferece. No entanto, diferentes estudos mostraram que contar principalmente com as experiências cotidianas não resolve o problema, mas aumenta o desequilíbrio entre teoria e prática (Almeida; Brayner; Moraes, 2021; Brito, 2022; Cassemiro, 2018; Lima, 2017, 2020a, 2020b; Van Huizen; Van Oers; Wubbles, 2005).

Como os primeiros anos de ensino são geralmente descritos como estratégias de sobrevivência em vez de um “aprender das experiências” (Korthagen, 2010, p. 670), espera-se que os professores novatos respondam a esses desafios de diferentes formas. Consuegra, Engels e Struyven (2014), em um estudo com professores iniciantes na Bélgica, mapearam pelo menos seis estratégias principalmente baseadas em 1) intuição ou tentativa e erro, 2) experimentar cometendo erros, 3) pedir conselhos, 4) negligenciar o problema, 5) atribuir a responsabilidade aos outros, ou, em casos mais sérios, 6) contar com intervenção de outros funcionários. De uma perspectiva histórico-cultural, é possível interpretar essas estratégias relacionadas aos conceitos cotidianos dos participantes, principalmente porque eles revelam como os professores novatos filtram suas experiências baseadas em conhecimentos pessoais anteriores. As estratégias 1 e 2 (e a 4, até certo ponto), se originam de uma reação a um problema evidenciado. E as estratégias 3, 5 e 6 contam com pistas contextuais e interações cotidianas com outros que demonstram experiência em sala de aula. No entanto, nenhuma dessas estratégias parece ser baseada em conhecimentos científicos, como experimentar uma estratégia de ensino, um método de ensino popularizado ou um conjunto de teorias. Essas oportunidades de



articular conceitos se concretizam principalmente no estágio supervisionado, momento de observar, elaborar, testar e experimentar etapas da prática pedagógica.

Os estágios são conhecidos como “uma forma de aprendizagem experiencial que integra conhecimento e teoria aprendidos na faculdade com aplicação prática e habilidades desenvolvidas em um contexto profissional” (Salerni; Sposetti, Szpunar, 2014, p. 133-134). Ele está posicionado estrategicamente da metade para o final do curso, representando a etapa final antes de entrar na sala de aula efetivamente, e espera-se que o estágio ofereça uma pequena amostra da realidade do ambiente escolar. Os estágios consistem em uma série de tarefas que podem envolver observação de aulas e até mesmo o ensino, dependendo de cada instituição. Os programas de formação de professores selecionam diferentes ferramentas para serem usadas durante essas tarefas, mas as mais frequentes são os relatórios de estágio (Almeida; Brayner; Moraes, 2021; Brito, 2022; Cassemiro, 2018) e a relevância deles é de não apenas “para avaliar o estágio de cada aluno” (p. 134), mas também oferecer uma evidência descritiva de que cada estudante cumpriu uma determinada tarefa.

Considerando este novo perfil de professores atuando em sala de aula antes mesmo de se formar, independentemente se eles se sentem preparados, outro desafio é como eles percebem a disciplina de estágio, que perde, em parte, o protagonismo de ser a experiência mediadora do futuro professor com seu ambiente de trabalho. Para entender o curso de formação de professores como um ambiente cultural (Luria, 1994), também é necessário conceber o futuro professor como agente de seu próprio desenvolvimento e que este interage com outros, ou como Leontiev (1994, p. 296) descreve como parte vital do “processo geral da socialização do homem”.

As diferentes ferramentas e tarefas designadas durante o estágio são específicas daquele contexto e orientadas por objetivos específicos. Portanto, para compreender o impacto delas no desenvolvimento docente, torna-se necessário estabelecer a relação que o futuro professor (agente) desenvolve com outras pessoas (o formador de professores, o supervisor de estágio) em outros contextos (o curso de licenciatura, a escola onde o estágio acontece). Para ilustrar essa especificidade contextual, este estudo propõe uma análise qualitativa de uma professora de inglês como LE no Brasil e as experiências que ela teve durante os períodos de estágio supervisionado. As próximas seções apresentarão detalhes sobre o contexto da pesquisa, assim como a participante e as atividades socioculturais envolvidas.

## **Metodologia**

A teoria histórico-cultural de Vygotsky (1987, 1994, 2012) não é apenas influente como referencial teórico, mas especialmente na metodologia, considerando as complexidades envolvidas no estudo sobre linguagem e cultura. Na formação de professores vygotskiana, Max (2010) enfatiza a importância de várias fontes qualitativas para estudar o desenvolvimento profissional. De acordo com o autor, uma pesquisa deve



incluir “participação ativa de pesquisadores que reúnem dados etnográficos das práticas atuais e coletam as múltiplas vozes, pontos de vista, tradições e interesses dos diferentes participantes sobre formar professores com relação a seus papéis específicos e histórias pessoais” (Max, 2010, p. 214). No intuito de alcançar essas diferentes vozes, pontos de vista e histórias pessoais, esta seção descreve a trajetória metodológica que culminou no estudo que apresentamos aqui. Em primeiro lugar, apresentamos o contexto e as atividades que os participantes estavam envolvidos. Em segundo lugar, introduzimos nossa participante. E por fim, apresentamos um esboço da coleta de dados, focalizando as narrativas que analisamos nas três subseções seguintes.

## **Contexto**

Este artigo se origina de um projeto de pesquisa mais amplo que estuda a trajetória profissional docente por meio das narrativas de três estudantes universitárias de um curso de Letras licenciatura dupla em Língua Portuguesa (L1 – língua materna) e Língua Inglesa (LE). O curso compreende quatro anos de disciplinas do campo da Linguística Aplicada, Educação, Psicologia, entre outras. Como parte de uma diretriz nacional (Brasil, 2002) aplicada a todos os cursos de licenciatura, os estudantes precisam realizar atividades de estágio obrigatório que somam 400 horas sediadas em escolas da educação básica (realizando observações de aula, escrevendo relatórios, entre outras atividades). Neste curso de licenciatura, os estágios são divididos em 200 horas de atividades previstas no terceiro e quarto ano em disciplinas intituladas Estágio de Língua Inglesa 1 (ELI-1) e Estágio de Língua Inglesa 2 (ELI-2). O presente artigo se dedica às experiências da primeira disciplina em questão.

O curso oferece atividades teóricas e práticas para engajar os futuros professores em diferentes tarefas para familiarizá-los com os diferentes contextos escolares. Uma professora com doutorado em Linguística Aplicada conduz a disciplina e supervisiona as atividades que incluem leituras teóricas, discussões em sala, elaboração de ensaios e tarefas práticas. Essas últimas são organizadas em quatro etapas que requerem a visita em escolas para reunir informações sobre o funcionamento e a estrutura da instituição. Os futuros professores fazem notas de campo que posteriormente se tornam relatórios de estágio que atestam o cumprimento de cada tarefa. As etapas podem ser visualizadas no quadro a seguir.

### Quadro 1 – Atividades e relatórios de estágio

Número do relatório	Descrição das tarefas práticas
1	Entrevistar a equipe escolar para ter uma ideia do trabalho que realizam como parte da instituição educacional. Ler os documentos oficiais da escola. Fazer um mapeamento das condições da estrutura física (número de salas e laboratórios) e as ferramentas disponíveis aos professores de inglês (dispositivos eletrônicos).
2	Escolher um(a) professor(a) de inglês para responder um questionário aberto. Entrevistar este(a) professor(a) sobre a realidade contextual do ensino de LE. Acompanhar sua rotina por um dia. Escolher uma das aulas e elaborar uma cronologia de cada evento que acontece em uma aula de 50 minutos.
3	Escolher uma turma do(a) professor(a) entrevistado(a) anteriormente e pedir que os alunos preencham um questionário semiestruturado sobre as experiências de aprender inglês como LE na escola pública.
4	Escolher três pais de alunos da atividade anterior e pedir que eles completem um questionário sobre o papel de aprender língua inglesa na escola pública.

Fonte: Elaboração própria

Posteriormente, os resultados das tarefas são compartilhados com o grupo em um debate em sala de aula e, ao fim do ano letivo, os estudantes de Letras são considerados aprovados se todas as tarefas forem completadas com sucesso no prazo estipulado e pela qualidade dos relatórios (descrições completas e detalhadas dos contextos e atividades, articulações críticas com a teoria estudada na disciplina).

### Participante

Três estudantes de Letras fazem parte do estudo mais amplo: Julia (sem acento), Sarah e Amanda<sup>5</sup>. A análise deste artigo, no entanto, focaliza as narrativas de Julia enquanto ela cursou a disciplina de Estágio de Língua Inglesa 1 (ELI-1)<sup>6</sup>. Julia tinha dezenove anos quando iniciou em nosso estudo. Ela nasceu em uma pequena cidade da região Sul do Brasil onde viveu a maior parte de sua vida. Quando tinha quinze anos de idade, ao invés de cursar o ensino médio regular, optou pelo curso de formação de docentes (magistério). Este curso teve duração de quatro anos e voltou-se ao preparo para a atuação na educação infantil. O curso inclui as mesmas disciplinas do ensino médio. No entanto, apresenta disciplinas complementares voltadas para a prática pedagógica e de estágio supervisionado. Após esses quatro anos, Julia se inscreveu para o vestibular e foi aprovada para estudar Letras Português – Inglês. Tendo em

<sup>5</sup> Usamos pseudônimos, por questões éticas. O estudo (CAAE: 21460613.1.0000.5466) foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista (UNESP). As grafias dos pseudônimos seguem as sugestões das próprias participantes.

<sup>6</sup> As vozes de Sarah e Amanda eventualmente aparecerão em trechos de análise, uma vez que elas estavam envolvidas nos grupos focais, no entanto, essas perspectivas serão consideradas tendo Julia como foco.

vista sua formação no magistério, desde o primeiro período de Letras, Julia buscou oportunidades de trabalho como professora temporária/substituta<sup>7</sup> para custear suas despesas no ensino superior.

## Instrumentos

O projeto principal tem um desenho longitudinal e as narrativas das participantes foram geradas ao longo de três anos, enquanto elas cursavam disciplinas no curso de Letras. O desenho metodológico considera três elementos básicos da pesquisa narrativa como sugerido por Webster e Mertova (2007), que são as ferramentas (metodologia e instrumentos), critérios (princípios de autenticidade ao apresentar narrativas) e estrutura (os elementos básicos da narrativa, tais como sujeitos, tempo e eventos). Para esses autores, a pesquisa narrativa se dedica ao estudo da construção de sentido da experiência humana a partir dos eventos críticos, os mais marcantes dentre uma miríade de eventos vividos (Webster; Mertova, 2007). E para além da ideia de mera representação ou tradução de experiência pelas palavras, neste estudo propomos que a narrativa envolve um processo de ação pela linguagem, de modo que, ao compartilhar suas histórias, as participantes performam, ou seja, constroem as formas de se posicionar na vida social e revelam suas subjetividades.

Para manter o registro das narrativas, dois instrumentos principais foram selecionados: entrevistas individuais e grupos focais. No primeiro ano, as três participantes estavam envolvidas em duas seções de grupos focais. No segundo ano, três seções de grupos focais foram realizadas. E no terceiro ano, entrevistamos cada participante três vezes. Além desses registros, os relatórios de estágio também foram disponibilizados pelas participantes. Os grupos focais promoveram um ambiente inicial mais confortável, pois as participantes foram convidadas a discutir histórias similares a partir de um mesmo tópico (Barbour; Schostak, 2009). Neste artigo, consideramos as narrativas de Julia que emergiram durante os grupos focais realizados no segundo ano de pesquisa.

Os instrumentos foram cuidadosamente utilizados durante diferentes ondas longitudinais (Taris, 2000) ao longo de cada ano para capturar dinamicamente os relatos de mudança. A pesquisa narrativa foi selecionada para a metodologia por seu potencial de capturar eventos em uma perspectiva holística que objetiva compreender como a interpretação que os sujeitos fazem de um determinado fenômeno desempenha um papel importante na compreensão do próprio fenômeno. Considerando que as palavras e os conceitos não apenas representam a experiência, mas também são formas de agir no mundo (Vygotsky, 1987, 2012), a pesquisa narrativa se revelou apropriada para a geração de dados.

---

<sup>7</sup> Em Português, usamos o termo *professora substituta* sem diferenciação do tempo de atuação, enquanto em língua inglesa é mais comum distinguir professores sob contrato por um tempo definido (professor temporário ou contratado) e professores de atuação esporádica (substituto que atua apenas um dia). No caso de Julia, é importante ressaltar que ela teve os dois tipos de experiência e fará as devidas distinções em suas narrativas.

Um gravador digital foi utilizado para registrar as narrativas orais que foram inteiramente transcritas. Os procedimentos éticos incluíram a mudança dos nomes por pseudônimos e dos lugares por outros nomes. As narrativas foram analisadas a partir de eventos que emergiram durante as experiências de estágio. Categorias como roteiro, cena, personagens<sup>8</sup> e eventos (Clandinin; Connelly, 1990) foram úteis para delinear os episódios, uma vez que representam respectivamente tempo, espaço, sujeitos e acontecimentos. Devido à grande quantidade de dados, as narrativas serão apresentadas a partir de excertos que mostram a perspectiva de Julia sobre seu desenvolvimento profissional ao participar dos grupos focais com as duas colegas de turma.

## **Análise de dados**

Os três eventos que emergem na narrativa de Julia sobre suas experiências no curso de Letras envolvem: (a) o impacto de experiências profissionais fora do contexto universitário, (b) as histórias por trás das tarefas ao longo do curso e (c) a relação da futura professora com os relatórios de estágio, a ferramenta pedagógica que foi disponibilizada para mediar suas reflexões.

## **A experiência concreta de ser uma professora substituta**

Apesar de ainda estar estudando Letras, Julia sempre esteve interessada em trabalhar como professora o quanto antes, uma tendência recorrente apontada em outros estudos (Consuegra; Engels; Struyven, 2014; Senefonte, 2023). Por isso, ela começou a trabalhar no segundo ano de faculdade, por meio de um contrato com a Secretaria de Educação. Como professora temporária, ela trabalhou durante seis meses com as mesmas turmas. Esses meses lhe renderam oportunidade de vivenciar o planejamento de atividades para sala de aula e o ensino de inglês. Além dessa experiência do ano anterior, suas experiências de trabalho eram muito limitadas no terceiro ano de curso, principalmente porque seu contrato não foi renovado, como ela explica no excerto 1.

### **Excerto 1**

*Julia:* Ano passado, eu fui contratada como professora substituta no início do ano [acadêmico]. Aí, eu encerrei meu contrato, a pior coisa que eu fiz, porque eu não sabia que eles iam prorrogar [os contratos para o ano seguinte, ao invés de criar novos]. Mas quem ia saber disso, né?

---

<sup>8</sup> Apesar de reconhecermos a discussão dos autores sobre a influência dos estudos literários na pesquisa narrativa, o que justifica a terminologia por eles proposta, preferimos o termo *sujeitos* em vez de *personagens*, por acreditarmos que se alinha a uma perspectiva sócio-histórica que descreve a subjetividade humana constituída em contextos sociais específicos (Wertsch, 1991).

Ela sentiu que seu novo trabalho consumia a maior parte de seu tempo e decidiu pedir o encerramento do contrato para focar em seus estudos. No ano seguinte, Julia sentiu que conseguiria conciliar as duas coisas, mas não foi selecionada novamente para a vaga, pois a Secretaria de Educação optou por renovar os contratos da equipe que trabalhou até o final do ano letivo anterior. Apesar de seu interesse em trabalhar e custear seus estudos, decidiu dedicar-se ao curso de Letras e atuar em substituições esporádicas nas escolas. Ela acreditava ser importante não perder o contato com a sala de aula e adquirir mais experiência durante a graduação. Julia não estaria envolvida com as mesmas turmas como anteriormente, mas ainda teria oportunidades de trabalhar. A seguir, ela descreve os procedimentos comuns que vivenciou como substituta (esporádica).

## Excerto 2

*Pesquisador:* E quando você substituí um professor, eles te davam o tópico ou uma atividade para propor na aula ou pediam para você preparar?

*Julia:* As duas coisas. Por exemplo, na minha área, tanto Inglês quanto Português, tem professores que me dão os materiais. No entanto, alguns deles dizem: “Olha, não vou poder trabalhar hoje. Você pode me substituir?”. Além disso, vamos supor que ela vai começar a trabalhar com fábulas. Se eu não souber [do assunto], eu me viro.

*Sarah:* Você tem que dar um jeito.

*Julia:* Querendo ou não, alguns professores dão o livro com as atividades e tal. Ou o exemplo da fábula no livro didático que você pode seguir. Mas eu não posso ir para a sala de aula e tipo: “Gente, pega o livro, hoje a gente vai estudar fábulas, então vamos começar a leitura...”. Eu tenho que explicar o que é uma fábula;

*Amanda:* E aí tem alguém que não sabe o que é, e diz isso logo de cara.

*Julia:* Mas quando é outra disciplina fora da minha área, se é Biologia ou algo que eu não sei, eu até consigo dar alguma ajuda. Mas fora da minha área eu digo: “Olha, eu não tive tempo de olhar o material, eu tive acesso hoje, a gente vai trabalhar com isso e qualquer dúvida a gente tenta responder. Mas não é minha área”. E eu deixo isso claro.

*Pesquisador:* E quais matérias você já ensinou?

*Julia:* Eu já substituí professores de Biologia. Já substituí [professores de] História e Filosofia. [Amanda e Sarah riem. Julia ri com elas].

*Sarah:* Um dia desses eu substituí uma aula de Matemática [risos].

*Julia:* E [em uma aula] de Física eu quase tive um ataque de pânico.

O trecho oferece um panorama do outro trabalho de Julia. Como as oportunidades de trabalho eram escassas, ela optou por fazer substituições esporádicas de aulas de línguas, mas também de outras disciplinas. Neste cenário, ela vivencia dois tipos de aulas, as que ela prepara sozinha e as outras – fora de sua área – quando apenas apresentava as atividades e acompanhava a turma. Mesmo assim, era honesta em dizer para os estudantes que ela não conhecia as atividades. Apesar de o episódio de substituição na aula de Física ser emocionalmente incomodativo, por falta de conhecimento da

área, como mostrado no excerto, ela aceitou o trabalho. Essa foi a alternativa que ela encontrou para permanecer no controle e ganhar mais experiência (Korthagen, 2010) como professora novata.

Uma das vantagens das aulas esporádicas era a chance de estar em contato com diferentes faixas etárias e turmas, antecipando características da futura profissão. Depois de um tempo sem ensinar crianças, Julia conseguiu uma oportunidade para ensinar inglês na educação infantil novamente.

### Excerto 3

*Julia:* Teve essas aulas em que trabalhei temporariamente na educação infantil. Foi um inferno. Olha, a maioria das vezes em que trabalhei como substituta naquela escola, não era na parte da tarde. De manhã você acorda e vai pra escola, em silêncio, sabe? [referindo-se às crianças]. Você não estudou nada antes. Aí, eu acho que eles prestam mais atenção. Mas, na parte da tarde eles não prestam atenção em nada. Tudo que eles querem fazer é brincar e conversar. Algumas crianças mais novas saem da sala sem pedir e voltam quando querem. E aí você tem que cuidar de outro grupo [de alunos].

Essa experiência de sala de aula desafiou suas impressões anteriores de ensinar crianças. Elas pareciam ter mais energia e interesse em outras coisas. Além disso, é importante ressaltar aqui o uso do termo “inferno” para retratar a complexidade afetiva da experiência de trabalhar com as crianças. O comportamento dos alunos de alguma forma questionou suas habilidades de domínio de sala, como se evidencia na maneira em que ela descreve a dificuldade de mantê-los comportados. Mesmo com uma importante oportunidade de aprender sobre a rotina de sala de aula a seu dispor, ela se viu mais preocupada com a estratégia de sobrevivência dessa experiência inicial, como mostrado em outros trabalhos (Korthagen, 2010; Consuegra; Engels; Struyven, 2014). Outra questão importante aparece em seus comentários sobre os procedimentos de sala de aula.

### Excerto 4

*Pesquisador:* E você Julia, em questão de procedimento, o que você leva em conta?

*Julia:* Com as observações [no estágio], eu não via muito isso. Eu me identifico mais com a maneira como costumava trabalhar. Mas agora eu não estou lecionando, porque quando eu substituo uma professora eu não tenho... [autonomia]. Não é a minha turma, é de outra professora, aí, tem que ser do jeito dela ou dele.

*Pesquisador:* O professor deixa a atividade ou prova pra você.

*Julia:* Tudo pronto... o professor deixa o livro pra mim, a maioria deixa o livro pra eu seguir.

Julia contou com o conhecimento formado na experiência cotidiana (Casseiro, 2018; Bedran, 2020; Vygotsky, 2012), especialmente do ano anterior, para tomar suas decisões. Todavia, as experiências agora parecem não favorecer sua liberdade criativa, pois ela sente que não tem a autonomia necessária como uma professora substituta

(por exemplo, selecionar atividades, tomar decisões). Mesmo contando com suas experiências concretas, ela parece ter desenvolvido sua própria versão das estratégias de sobrevivência mencionadas anteriormente (Consuegra; Engels; Struyven, 2014) e, como professora em formação, sua experiência procedimental está limitada em reproduzir uma atividade que ela não escolheu ou seguir os conteúdos do livro. Ainda assim, ela acredita que essa oportunidade lhe oferece uma experiência mais prática do que seu curso de licenciatura. Trabalhar como professora substituta também fez com que ela começasse a pensar sobre os problemas da profissão.

#### Excerto 5

*Julia:* [...]. Na questão do salário<sup>9</sup>, eu não vejo problema. O problema é o descaso com a profissão. Por exemplo, se o professor fosse, de fato, a autoridade em sala de aula, o aluno reprovaria porque ele ou ela não conseguiu a nota mínima e não por causa do professor, a culpa é do aluno. O problema é que os professores têm que esconder os problemas, sabe? Se a gente tivesse a educação como prioridade e não só os números. Isso que eu acho que está errado. Por isso que eu acho que os professores reivindicam tanto.

No momento atual, Julia não vê a questão salarial como preocupação, pois é capaz de se manter enquanto vive com seus pais. No entanto, esse ponto de vista está desconectado do fato que, como outros estudos apontam (Almeida; Brayner; Moraes, 2021; Lima, 2017, 2020a, 2020b; Senefonte, 2023), o baixo atrativo financeiro e a desvalorização profissional afetam drasticamente a forma como os professores estimam o próprio ofício. Além disso, em termos de autonomia, seu exemplo no excerto 5 se refere a viver sob pressão para mostrar resultados (os números para ela significam índices estatísticos), nas avaliações que precisam realizar regularmente e que não necessariamente mensuram tudo que os alunos aprendem. Durante o grupo focal, por exemplo, ela descreveu suas preocupações de ter que ensinar seus alunos a ter bom desempenho nas provas em vez de ensinar os conteúdos criticamente. O “descaso profissional” mencionado é algo que ela já consegue vivenciar antes mesmo de se formar, assim como no exemplo de lidar com a turma indisciplinada (excerto 3). A falta de autonomia que ela sente como professora substituta é apenas uma amostra da futura profissão: nem todos os professores conseguem participar da seleção dos materiais e do preparo das atividades das aulas. Além disso, ela menciona o descaso com a profissão e suas preocupações acerca da falta de investimento e como isso afeta o sistema educacional por completo. Apesar de ainda estar na faculdade, essas experiências exteriores já mostram uma dimensão diferente da realidade da sala de aula. E isso é algo que vai conflitar com as experiências durante o estágio supervisionado, que discutiremos a seguir.

---

<sup>9</sup> Durante a coleta de dados, o descontentamento político era intenso no Brasil. Os professores de escola pública estavam envolvidos em protestos, buscando dialogar com o governo por melhores condições de trabalho. Sem sucesso, o resultado foi uma grande greve em 2014, ano em que Julia começou seu segundo estágio (ELI-2) no ensino médio.



## O aspecto prático do curso de licenciatura: o estágio supervisionado

Julia participava das aulas do Estágio de Língua Inglesa (ELI-1) na expectativa de que elas teriam como foco a sua aprendizagem experiencial (Brito, 2022; Salerni; Sposetti; Szpunar, 2014), ou seja, promovendo metodologias de ensino e atividades de sala de aula. A maior parte de seu desenvolvimento profissional ao longo do curso, até então, era orientado teoricamente, e sua narrativa representa o distanciamento entre o que o curso idealista mostrava na faculdade (Almeida; Brayner; Moraes, 2021; Korthagen, 2010) e a realidade (o que ela percebia como professora novata). Uma das novidades dessa nova disciplina foi a maneira como a formadora de professores conduzia as atividades da disciplina de estágio, causando um impacto em Julia.

### Excerto 6

[Julia comenta sobre a professora que ensina o ELI-1]

*Julia:* E ela é bem impulsiva, sabe? Ela pega um tópico específico... e vai embora.

*Pesquisador:* Se a discussão aparece... vamos falar sobre isso.

*Amanda:* Sim, e mesmo ela tendo preparado algo [para aquela aula].

*Julia:* Mas mesmo quando você não tem muito para discutir, sabe? Um aluno fala tipo: “Hum, professora, sabe o que aconteceu comigo essa semana [em uma das turmas]?”

*Amanda:* E aí ela viaja.

*Pesquisador:* Essa é uma metodologia que alguns professores têm nos cursos de formação. É uma discussão baseada nos temas que emergem durante a aula. Se eu quiser discutir indisciplina, [por exemplo], eu vou partir da experiência dos meus alunos para discutir um tópico.

Como estudante familiarizada com aulas centradas nos professores, Julia retrata a metodologia de sua professora como impulsiva, devido ao fato de que a formadora preferia centrar a discussão na visão dos estagiários em vez de se manter ao plano original. No entanto, uma vez que não estava familiarizada com essa metodologia que incluía o que os alunos traziam para a sala de aula e direcionava para a formação de conceitos científicos (Vygotsky, 2012), Julia acreditava que o que seus colegas tinham para compartilhar não era necessariamente tão relevante quanto os possíveis tópicos a serem trabalhados na disciplina. Ela ainda não parecia perceber a conexão que os conhecimentos cotidianos de seus colegas poderiam ter com uma conversa relacionada com a teoria apresentada na disciplina. Julia detalha essas aulas a seguir.

### Excerto 7

*Julia:* No começo do ano [acadêmico] nós tínhamos algumas aulas sobre o que era “aprendizagem”, “ensino”, essas coisas teóricas. Em outras aulas nós tínhamos mais análises. Nós conseguimos alguns livros didáticos de inglês [como LE] do ensino fundamental e médio, os que estão sendo usados no momento. Nós usamos esses livros para analisar a abordagem [do ensino de língua] e a metodologia. Todo esse tipo de coisa, sabe? Totalmente o contrário do estágio de Português. A gente não fez nada disso.

A participante se recorda da introdução de conceitos pedagógicos teóricos seguidos de atividades para analisar essas ferramentas de ensino. A professora pediu que os estudantes trouxessem livros didáticos usados em escolas públicas naquele momento. Ela então propôs uma tarefa em que os alunos deveriam analisar os conteúdos de cada livro. Por exemplo, a depender do tipo de atividade, um livro poderia ser interpretado como tendo uma influência comunicativa ou audiolingual. Era a combinação de uma atividade regular que Julia conhecia ao trabalhar como professora temporária, com uma nova dimensão, pois ela tinha que analisar o livro pelas lentes de uma teoria que estava estudando, algo que ela não havia feito em outros contextos. Para ela, essa atividade tinha um diferencial em relação ao que havia sido feito até então. No excerto 8, outra participante questiona a exigência de ter que participar dessas aulas, considerando que ela já trabalhava como professora substituta e aquilo já fazia parte de seu cotidiano, enquanto Julia demonstrava ver um lado benéfico de algumas atividades, por mais comuns que elas fossem.

#### Excerto 8

*Pesquisador:* Respondendo à Sarah, eu acho que o estágio meio que dá uma visão geral, uma vez que ele não te prepara para sua vida profissional. Talvez como um estudante de medicina que vai desenvolver sua especialidade durante a residência. Essas propostas de analisar livros didáticos são interessantes. Mas cronometrar uma aula inteira pode ser desnecessário para vocês porque vocês já estão com o pé na sala de aula. Acho que talvez a maioria das pessoas do terceiro [do curso de Letras] talvez não tenham esse *background*.

*Julia:* Eu ainda acho interessante, porque você, quando você é contratada para ensinar [temporariamente]... no início do ano, Sarah passou por isso, é parte da questão pedagógica ter que selecionar um livro [entre opções disponíveis]. Assim, você aprende a analisar a abordagem de cada livro, a metodologia...o que vai te ajudar e o que não ajuda. Te ajuda, por bem ou por mal. A gente não vira especialista, mas...

O pesquisador responde para Sarah<sup>10</sup> que, além de ser uma exigência institucional a todos os cursos de licenciatura (Bedran, 2020; Brasil, 2002; Brito, 2022), o estágio também é a oportunidade de tentar equilibrar a quantidade de prática que os estudantes anseiam durante a faculdade, em relação aos seus estudos teóricos. Mesmo assim, para estudantes como Julia e sua colega Sarah, que já tentavam trabalhar enquanto cursavam Letras, a sensação era que essas atividades institucionais pareciam desnecessárias por já terem sido vivenciadas por elas em outros momentos. A lacuna então observada se

---

<sup>10</sup> É importante ressaltar que o comentário do pesquisador durante a interação com as participantes teve o propósito de explorar mais detalhes sobre uma percepção trazida inicialmente pela participante Sarah, de que as atividades de estágio soavam repetitivas. Ainda que o enunciado tenha potencial de influenciar uma possível resposta da participante, nota-se que Julia, logo em seguida, discorda dos demais interagentes, e expõe seu ponto de vista. Isso evidencia uma perspectiva de pesquisa em LA que aborda a subjetividade dos participantes em que se fala não apenas sobre eles, mas com eles.

evidencia entre o entendimento da participante de que sua experiência cotidiana já era suficiente e a oportunidade de pensar mais sistematicamente (formar conceitos científicos) sobre as diferentes etapas de uma aula (algo nem sempre possível na correria do cotidiano do professor). Julia então acrescenta que, mesmo pensando dessa forma, ela ainda via outras atividades como analisar o livro didático como relevantes. A seguir, é possível observar um trecho de como ela cumpriu a tarefa de estágio ao observar as etapas cronometradas de uma aula e registrar no relatório.

#### Excerto 9

“Ao cronometrar essa aula [de inglês], pude concluir que a professora utilizou 34 minutos de 45 minutos que ela tinha, o restante foram 11 minutos gastos com interrupções de alunos que batiam na porta e para chamar a atenção de alunos bagunceiros. Ela ensinou durante 34 minutos [totais] (18 minutos para explicar o tópico e 16 para a atividade). E 11 minutos desperdiçados com interrupção”.

Apesar de seus relatórios serem mais descritivos do que oferecer sua interpretação e reflexão dos eventos, ela conseguiu desenhar cronologicamente quanto tempo foi desperdiçado de uma quantidade insuficiente de aulas disponíveis no currículo<sup>11</sup>. De certa forma, suas aulas corroboraram o que ela vivenciou anteriormente como professora substituta. Em vez de contar somente com o que ela observava como professora (seu conhecimento cotidiano), como estagiária ela teve que mapear a estrutura de uma aula e compreender as complexidades do domínio de sala, posteriormente mobilizando teorias e saberes pedagógicos para elaborar os relatórios de estágio. Ou seja, uma oportunidade de articulação com os conhecimentos científicos (neste caso como uma aula é estruturada). A respeito da tarefa sobre o livro didático, faz parte da profissão ser capaz de analisar materiais e compreender quais métodos estruturam e informam o tipo de exercícios apresentados. Depois de cumprir cada uma das atividades práticas (Quadro 1), os estudantes tinham que reportar o que eles observavam, enviar as informações via *e-mail* para a professora da disciplina e também trazer uma versão final do relatório escrito na aula seguinte.

#### Excerto 10

*Pesquisador:* Vocês tinham os dados disponíveis? Vocês comparavam as escolas?

*Julia:* De certa forma, a gente não tinha isso. Tinha um debate tipo, por exemplo, [em que ela perguntava] quantos livros de inglês eles tinham, livros de literatura inglesa, livros de formação docente [para os professores], livros pedagógicos, sabe?

*Pesquisador:* Aham.

*Julia:* Tudo isso, aí a gente dizia: “na minha escola não tem livros pedagógicos”. Aí outro dizia: “na minha escola tem vinte”. Aí, era tipo assim... essa comparação.

---

<sup>11</sup> No primeiro relatório de Julia, ela explica que as aulas de inglês como LE acontecem duas vezes por semana e com duração entre 45-50 minutos.

O debate consistia em listar os resultados que cada aluno encontrou, mas para ela parecia mais uma comparação do que uma discussão. A lacuna, de acordo com ela, era onde essa tarefa os levaria, além da parte avaliativa de escrever o relatório e cumprir a tarefa institucional, algo característico dos estágios e presente em outros estudos (Almeida; Bayner; Moraes, 2021; Senefonte, 2023).

#### Excerto 11

*Julia:* E o que a gente faz a partir disso? Tá, entendi, a gente ia [na escola] e reunia os dados, via os resultados, mas não tinha continuidade. E eu acho que o professor de Português nem fazia isso. O acesso era durante o debate, quando a gente formava o círculo. Esse era o acesso que a gente tinha aos dados dos outros. Mas era basicamente o mesmo. Um ou outro era diferente, sabe?

Julia questiona o propósito da atividade, depois de reunir todas as informações. Ao comparar seus estágios de inglês e português, ela se dá conta que no último os alunos nem tiveram a mesma oportunidade de se reunir e listar seus resultados como fizeram no ELI-1. Todavia, considerando que os relatos dos alunos eram semelhantes, apesar de fazer círculo para compartilhá-los, parecia que ela esperava algo mais da atividade, o que ela revela a seguir.

#### Excerto 12

*Julia:* Se a gente fosse lá, observasse e voltasse para nossa turma [da universidade] e tivesse um debate com todo mundo dizendo o que aconteceu. Compartilhando as experiências de todo mundo e, sei lá, tentando encontrar um propósito pra fazer isso. [...]

*Julia:* Nessa questão da observação [em sala de aula], se você vai [para a escola], você vai e observa uma professora e vê o que ela trabalha assim ou assado. Mas [a ideia seria] ir até lá e ver o que ela poderia de outra forma, ou quais seriam as melhores ou formas mais apropriadas de fazer e tal.

Ela queria trazer seus relatórios para a aula e discuti-los. Julia ansiava pelo resultado de ter essas informações em mãos e saber o que fazer com elas, em vez de apenas se familiarizar com problemas que já sabia que estavam lá, ao trabalhar como substituta. Em seguida, ela exemplifica com a tarefa da observação. Em vez de apenas fazer anotações acerca do que a professora fez em sua sala, ela esperava analisar as ações e ser capaz de propor alternativas para os problemas evidenciados. Por exemplo, em situações em que ela percebeu algo que não deu certo, ela gostaria de aprender como fazer as atividades de outra forma. Ela desejava uma dimensão mais prática do curso, uma que fosse ao encontro de suas preocupações atuais. Uma vez que Julia já estava em contato com diferentes ambientes educacionais, ela cumpria as tarefas, mesmo que elas parecessem uma repetição de algo já sabido. Suas narrativas mostram um desencontro entre suas expectativas e as tarefas propostas para engajá-la ao seu desenvolvimento

profissional. Aparentemente, ela não foi capaz de dar voz a suas preocupações e desejos (nem nas aulas e nem nos relatórios), enquanto o curso possivelmente falhou ao não conectar seus conteúdos com a experiência cotidiana dos professores em formação, algo também apontado nas pesquisas de Bedran (2020) e Senefonte (2023) como um desafio frequente nos cursos de formação. Na próxima seção, nos aprofundaremos nessa questão ao focalizar as experiências por meio de um instrumento pensado para mediar essa tentativa de integrar conceitos cotidianos e científicos ao refletir e escrever.

### **Outra ferramenta, outra tarefa: o caso dos relatórios de estágio**

Ao contrário de outras ferramentas pedagógicas introduzidas aos universitários nos cursos de licenciatura, os relatórios já são ferramentas estabelecidas pela academia, como apontado em diferentes trabalhos em LA focados no estágio supervisionado (Bedran, 2020; Brito, 2022; Cassemiro, 2018; Lima, 2017; Senefonte, 2023). Assim, nossa participante já estava familiarizada com o procedimento de escrita dos relatórios e suas exigências institucionais, todavia, tornou-se importante compreender como essa relação seria constituída sob condições específicas, tendo em vista que os artefatos culturais nunca estão isolados do ambiente social (Cole, 1996). Em outras palavras, temos como objetivo compreender como Julia orientou suas ações e fez uso da ferramenta para cumprir as tarefas do estágio e reportar seus resultados.

#### **Excerto 13**

*Sarah:* Não era algo novo. Eu tinha escrito antes durante o magistério, então eu meio que sabia como que ia ser.

*Julia:* Mas durante o magistério os relatórios eram baseados no que a gente via e ponto.

*Amanda:* Era mais cru, sabe?

*Julia:* E outra coisa, no magistério você não podia falar mal da professora, mas você podia falar o que você via.

Ela antecipou um ponto comum em suas narrativas ao comparar os relatórios que elaborou durante o curso de magistério e os que ela elaborava no momento em termos de liberdade de escrita. Enquanto no primeiro curso ela sentia mais liberdade, no ELI-1 sua escrita era mais confinada, algo relacionado com a ferramenta que ela achava já dominar.

#### **Excerto 14**

*Pesquisador:* E como era a experiência de fazer esses relatórios?

*Julia:* Não era bom. Na verdade, envolvia muito trabalho extra.

Escrever esses relatórios era inicialmente algo desagradável devido ao trabalho demandado (visitar a escola, conversar com a equipe pedagógica, fazer anotações,

entre outras demandas). Suas palavras sinalizam uma dimensão despropositada da ferramenta. Em outras palavras, ela fez um uso utilitário dessa ferramenta em vez de incorporá-la ao seu processo de reflexão e nos oferece mais detalhes ao abordar o propósito de elaborar seus relatórios.

#### Excerto 15

*Julia:* Eu acho que era uma forma de provar que você foi na escola, ele provava o que aconteceu. Mas eu acho que ela exagera. É como um documento que registra as coisas.

Os relatórios ofereciam evidências de realização das tarefas de estágio, um traço comum da ferramenta (Salerni; Sposetti; Szpunar, 2014). No entanto, o potencial mediador da ferramenta era compreendido apenas de forma utilitária, ou seja, focalizando no cumprimento de uma tarefa dentre tantas outras que envolviam o estágio (observar aulas, fazer anotações, entregar o relatório). Já o potencial mediador de articular os saberes cotidianos do que foi vivenciado no estágio com os saberes científicos introduzidos na disciplina (confrontando teorias, comparando e contrastando ideias) se evidenciou em menor escala, uma vez que o texto priorizava a descrição dos eventos e menos as suas percepções desses eventos. Embora ela compreenda a ferramenta como “um documento que registra as coisas”, Julia também defende que um único relatório envolvia muitas tarefas de uma vez, o que para ela era exaustivo. Ela exemplifica isso ao falar sobre a tarefa de aplicar um questionário para uma professora da escola pública.

#### Excerto 16

*Pesquisador:* A questão com o questionário é...

*Julia:* No caso da professora, eu acho que não precisava perguntar tudo aquilo, porque a professora geralmente tá ocupada, cuidando de muitas coisas. Eles tinham um questionário pra levar pra casa e preencher. Depois, a gente tinha a entrevista [com a professora]. Aí tinha a observação em sala e às vezes o que a gente observava não podia mostrar, porque dependendo do que você escrevesse, se a professora ler você teria que ficar dando explicações. E eu acho que não precisava de tudo isso.

Nessa etapa do grupo focal, as participantes discutiam as tarefas que envolviam a etapa com a professora regente (Quadro 1 – Relatório 2). Julia tinha que ser cuidadosa com as anotações que fazia, uma vez que a professora observada eventualmente pedia para ver o que era escrito. Por um lado, ela se sentia limitada a escrever o que via, diferentemente do que fazia anteriormente no magistério (excerto 13) e, por outro lado, tinha de tomar cuidado para não ser mal interpretada pela professora observada. Ela se sentia pressionada pelas condições contextuais na escola e no curso de licenciatura. Tinha uma ferramenta disponível que sabia utilizar, mas suas opções eram limitadas a escrever um relatório que não fosse desconfortável para as outras pessoas, mas para ela acabava sendo assim.

### Excerto 17

*Sarah:* E aí você diz: “Minha nossa! Como que eu coloco isso no relatório?”. Porque eu sei que se eu não escrever alguma coisa, meu relatório vai ser desvalorizado.

*Pesquisador:* Então você acaba preocupada com sua nota.

*Sarah:* Você acaba fazendo isso pela nota. Você fala sobre coisas que você não viu [necessariamente]

*Julia:* Não é autêntico, sabe?

*Pesquisador:* De que forma? Falso?

*Sarah:* Não é [autêntico].

*Pesquisador:* Vocês inventavam coisas? Eu não entendi. Vocês podiam falar mais sobre isso?

*Julia:* Por exemplo, [uma das tarefas] era analisar as diretrizes educacionais e as políticas internas da escola, procurando convergências e divergências entre os documentos escolares. E tem coisas lá que você não tem nada pra dizer. E a professora diz: “Não, mas deve ter [algo para dizer]”. Aí você inventa coisas.

Esse é um exemplo dos aspectos concretos e psicológicos das ferramentas no desenvolvimento humano (Vygotsky, 1987). Além disso, mostra que a relação com elas muda sob condições contextuais específicas. Nessa atividade orientada por um objetivo (Leontiev, 1994), Julia não apenas teve que adaptar suas ações em relação ao uso da ferramenta, mas também teve que considerar as pessoas a sua volta como parte dessa adaptação. Os relatórios não eram mediadores apenas de suas impressões como estagiária observando uma professora de inglês, eles também regulariam a interação tanto com a professora na escola quanto com a formadora no curso de Letras, uma vez que essas duas pessoas (por diferentes motivos) avaliavam o resultado da ferramenta.

A situação estabeleceu uma relação hierárquica que afetava o uso da ferramenta por parte de Julia. Sua preocupação era reportar o evento de uma maneira que ela não fosse interpretada como alguém fazendo maus julgamentos sobre a professora/escola, assim evitando ter sua nota afetada. A estratégia elaborada era enfeitar informações inconclusivas ou ausentes. De certa forma, Julia e suas colegas concordam entre si que os relatórios não refletem o que elas queriam dizer e elas tinham que se alinhar a essas regras. No próximo excerto, é possível observar um trecho do relatório que ilustra como ela se reportava.

### Excerto 18

“Dessa forma, posso concluir a partir das minhas observações que a professora usa o material didático para lecionar suas aulas, e que pelo menos nesta aula, ensinava por meio de gêneros, neste caso os contos [de fada]”.

(Segundo Relatório – ELI-1 – 2013)

Julia oferece uma explicação genérica em vez de detalhar como a atividade de leitura na aula foi realizada, evitando possíveis problemas com as pessoas que leriam



seu relatório (a professora da escola e a de estágio). Ela optou por algo mais seguro, mas a estratégia interferiu no que ela acreditava que fazia da ferramenta algo autêntico. O artefato não refletia o que ela viu ou o que gostaria de dizer e ela elabora sobre a falta de autenticidade da atividade novamente. Ela teve dificuldade de se situar entre uma observadora (uma etnógrafa) e uma juíza. Assim, suas reflexões não estavam lá totalmente. A seguir, ela comenta sobre o questionário aplicado para a professora da turma observada (tarefa do Relatório 2).

#### Excerto 19

*Julia:* Minha professora escreve muito pouco.

*Sarah:* A minha professora escreve uma dissertação.

*Julia:* Então, se eu disser que a professora só disse “sim” [uma resposta curta], eu acho que a professora nem vai considerar. Tinha questões que a professora não sabia responder. Eu vou ter que complementar a partir da resposta que ela deu. Assim, não vai ser algo autêntico. Esse é o aspecto falso que eu queria mencionar anteriormente.

Neste trecho, Julia e Sarah comparam a extensão das respostas que suas professoras escreveram. Considerando que as respostas curtas seriam interpretadas pela professora de estágio como um ponto fraco de sua tarefa, Julia confessa que escrevia seu relatório tentando compreender o que a professora quis dizer, fazendo conjecturas.

#### Excerto 20

*Sarah:* E aí tem coisas que você menciona e você tem que adaptar. Você não pode dizer isso.

*Julia:* Ela [referindo-se à professora de ELI-1] pede pelo bem dela que você não diga coisas desnecessárias.

*Pesquisador:* Neste caso, você fala de fazer adaptações no que você escreveu antes de entregar o relatório?

*Amanda:* Aham.

*Sarah:* Isso mesmo.

Julia discute com Amanda e Sarah o processo de fazer mudanças nas informações apresentadas no relatório. Ela explica os dizeres da professora formadora de que as “coisas desnecessárias” representavam julgamentos ofensivos ou rudes. A estratégia que surgiu com um artefato usado para agradar a todos é mencionada a seguir.

#### Excerto 21

*Pesquisador:* Então, você tem uma estratégia para ser cuidadosa com o que diz?

*Julia:* Sim. A gente tenta não complicar. A gente tentou facilitar.

*Pesquisador:* Mas por que facilitar? O que você acha que poderia acontecer?

*Julia:* Porque você não pode entrar em contradição. E tem professores que se contradizem [durante uma entrevista ou no questionário]. Se eu percebesse que a professora deu

aula num grupo de um jeito, e na aula seguinte de outro jeito. Como eu coloco isso no meu relatório? Eu chamo ela de tradicional hoje, mas amanhã não é mais? Aí, a gente diz só uma coisa.

Sua principal estratégia era evitar conflitos, uma vez que as tarefas de cada relatório eram extensas, complexas e demandavam, em suas palavras, “trabalho extra”. Com receio de se contradizer também, ela opta por uma escrita breve e unidimensional ao homogeneizar os diferentes traços da forma como a professora observada ensinava. Ainda que os professores apresentem traços de várias abordagens na maneira como ensinam (Anthony, 1963), Julia não pareceu perceber que ela poderia usar esse argumento para elaborar, de forma mais complexa, sobre a prática da professora e preferiu uma descrição descomplicada. Mais uma vez, ela demonstrou dificuldade de reportar suas impressões com medo de cruzar a linha e ser desrespeitosa com alguém.

Tendo em vista as características da ação mediada estabelecida entre Julia, a ferramenta (relatórios) e a atividade, apesar de resolver o problema proposto pela disciplina de estágio com sucesso, ela ainda vivenciou uma lacuna entre as atividades práticas de observar o ambiente escolar e como essa experiência concreta era articulada com as aulas teóricas do estágio. A oportunidade de desenvolvimento profissional permaneceu uma tarefa comum a ser realizada (utilitariamente). Em vez de uma relação mediada da ferramenta para dar voz ao seu ponto de vista e elaborar o que viu como observadora, a ferramenta foi aparentemente mais útil para escrever um breve relatório. Dessa forma, seus conceitos cotidianos e científicos (como ensinar e aprender inglês como LE) permaneceram separados por uma lacuna, e mesmo assim, ela conseguiu completar a tarefa com sucesso (do ponto de vista utilitário e limitado). Portanto, ainda que o estágio supervisionado tenha seu grande destaque potencial de construção de diálogos e de impactos na construção do perfil profissional do professor de línguas (Almeida; Moraes; Brayner, 2022), as lacunas observadas na experiência de Julia reiteram estudos anteriores sobre as dificuldades de articular teoria e prática (Cassemiro, 2018; Lima, 2017), bem como o uso das ferramentas pedagógicas diversas (Bedran, 2020; Brito, 2022).

### **Considerações finais**

As discussões nas seções anteriores contribuem para delinear a narrativa do desenvolvimento de Julia como futura professora de Inglês como LE de uma perspectiva histórico-cultural. Em seu terceiro ano de faculdade, Julia realizou o estágio supervisionado do curso de Letras. A disciplina ofereceu aulas teóricas e práticas que introduzem os professores a respeito das especificidades do ensino de inglês na educação básica e seu funcionamento. No entanto, ela demonstrou estar familiarizada com a sala de aula desde o ano anterior, quando começou a trabalhar como professora substituta.

Apesar de os dois ambientes oferecerem oportunidades de experiências concretas, Julia percebeu uma lacuna inicial entre sua experiência cotidiana de professora

(temporária/substituta) e como a universidade introduziu os conceitos científicos no estágio. Ao mesmo tempo em que achou interessante o acréscimo de uma dimensão teórica em uma atividade convencional (o evento de analisar livros didáticos), ela teve dificuldade de utilizar a ferramenta que já dominava (relatórios de estágio), mas de maneira não prevista (tendo que adaptar o que queria dizer por causa dos outros). A partir dessas narrativas, três importantes implicações para a formação de professores podem ser levantadas para concluir este trabalho.

*As limitações de contar apenas com as experiências concretas.* Como retratado nas narrativas, Julia confiou demais em suas experiências anteriores como professora substituta ao considerar o papel do estágio como oportunidade prática no curso de Letras. Além disso, pareceu evidente que, apesar de algo importante, essas experiências cotidianas (e conhecimentos) não foram suficientes para fomentar novos conhecimentos sobre os desafios visualizados no estágio. Na verdade, como uma professora novata, ela ainda está aprendendo a analisar materiais didáticos, elaborar aulas, assim como encontrar maneiras apropriadas de compreender de que forma outros professores ensinam. Como estudos anteriores mostraram (Brito, 2022; Gelfuso; Dennis, 2014), enquanto espera-se que os professores em formação passem mais tempo na universidade antes de começar a ensinar, muitos profissionais já se encontram *in loco* por diversas razões, mesmo sem o preparo necessário. De uma perspectiva histórico-cultural, essas oportunidades contribuem principalmente para o conhecimento cotidiano que esses professores desenvolvem ao estar em contato com diferentes salas de aula, mas permanecem no nível cotidiano. Dito de outra forma, permanecem no nível de conhecimento formado apenas pelo que ela vive diretamente no dia a dia da sala de aula, o que limita suas possibilidades. Igualmente importante é promover o desenvolvimento de conhecimentos científicos, que ocorrem em ambientes culturalmente organizados, tais como os cursos de licenciatura, pois também contribuem na maneira como esses professores concebem a prática cotidiana e como podem tomar decisões. Além disso, esses conhecimentos mais abstratos resgatam o legado científico de seu contexto cultural (da Educação, da Linguística Aplicada, da Psicologia, entre outros), cuja história agora faz parte de sua trajetória.

*A importância de fazer uma ponte entre a lacuna que distancia teoria e prática.* A perspectiva dialética vygotkiana sobre conceitos científicos e cotidianos contribui ao debate sobre a lacuna, como já apontado em outros estudos da área (Bedran, 2020; Casseiro, 2018; Lima, 2020a, 2020b; Senefonte, 2023). Julia narrou a experiência de analisar abordagens e métodos de um material didático. A novidade da atividade foi trazer uma nova dimensão para um hábito cotidiano de analisar diferentes materiais e escolher as ferramentas mais apropriadas ao ensino. Ao incorporar teorias de aprendizagem e de ensino que ela estava estudando com a formadora de professores, ela foi capaz de perceber essa atividade comum de maneira diferente, ainda que, por questões de espaço, não tenha sido possível ampliar a discussão sobre esse evento em específico. Dessa forma, observamos outra sugestão para pesquisas futuras. Precisamos desenvolver e estudar outras formas de atividades que engajem os estudantes de licenciatura a

articular o que já sabem com o que se espera que eles aprendam ao longo do curso. Como o estudo mostrou, houve um aparente desencontro entre o que a futura professora esperava e as oportunidades de aprendizagem promovidas no curso de Letras. Por um lado, esses cursos precisam repensar como seus futuros professores se envolvem nas atividades de estágio, não apenas para cumprir objetivos, mas também para incorporar suas experiências subjetivas. A pesquisa de crenças e cognições tem contribuído amplamente nesse tópico. Por outro lado, os futuros professores precisam encontrar maneiras próprias de manifestar suas dificuldades no estágio. Considerando que as atividades de estágio costumam durar desde semanas até semestres, se essas questões se tornam aparentes mais antecipadamente, os formadores de professores podem fazer mudanças na tarefa em si ou na própria ferramenta mediadora (além da possibilidade de selecionar outras como portfólios, memoriais, diários, etc.). Ou ainda, pode-se oferecer outras alternativas de como lidar com esses conflitos entre o que o estagiário observa e qual a forma mais apropriada de relatar esses eventos. Estabelecer uma ponte é algo que vai além da própria ferramenta em si, inclui ainda o nível interpessoal, uma vez que os futuros professores aprendem com outros professores e seus formadores.

*A necessidade de repensar o impacto das ferramentas culturais.* Apesar de não demonstrar dificuldades com as propriedades da ferramenta, Julia se viu em conflito com um uso não autêntico do mediador. Mesmo com o aspecto institucional dessas ferramentas, o caráter avaliativo, outra dimensão igualmente importante precisa ser levada em conta: o potencial de acessar dimensão subjetiva do que os futuros professores pensam. Assim como Cole (1996) afirmou, por meio da escrita, diferentes grupos culturais encontram novas formas de interação que reorganizam seu pensamento ao mesmo tempo. Como ferramentas pedagógicas, os relatórios oferecem essa oportunidade, todavia torna-se necessário transformar esse desequilíbrio que acontece entre descrever/reportar *versus* interpretar/explicar fatos. Além de ser uma ferramenta descritiva que reporta a realização de uma exigência institucional, os relatórios propiciam informações para que os estudantes organizem suas próprias ideias.

O desejo de aplicações práticas ao realizar todas essas tarefas que emergem nas narrativas de nossa participante traz uma reflexão importante. Como nossos futuros professores começam a ensinar cada vez mais cedo e suas experiências concretas adiantam os problemas que encontrarão pela frente, enquanto um ambiente que promove reflexão e mudança, os cursos de formação de professores, como é o caso da licenciatura em Letras, podem também ser ambiente para pensar e desenvolver alternativas, o que seria um outro caminho na tentativa de construir pontes que diminuam a distância causada pela lacuna entre teoria e prática.

## **Agradecimentos**

O autor gostaria de agradecer à Agência de Fomento Fapesp pelas bolsas (2013/04431-6 e 2015-01495-9) e às três professoras de inglês como língua estrangeira que participaram deste estudo.

LIMA, Fernando Silvério de. Everyday and scientific concepts in the initial education of a future EFL teacher: the theory/practice gap. *Alfa*, São Paulo, v. 68, 2024.

- **ABSTRACT:** *The article analyzes the narratives of a future English as a Foreign Language teacher during her college internship, who has already started teaching outside the academic setting. Through narrative inquiry, a Brazilian undergraduate named Julia described her experiences during three focus group sessions and written reports. The results indicate that the relationship between everyday and scientific concepts is built upon the theory and practice gap, owing to three aspects: first, that concrete teaching experiences outside of college, provided closer contact with the challenges of a classroom; second, due to these previous events, the internship had a different meaning and resulted in a mismatch between the future teacher's expectations towards what her teacher education program could offer her professional development; third, a cultural tool such as an internship report was also affected by the gap, showing a utilitarian function which hindered its potential to mediate her classroom observations. The theoretical framework draws from cultural-historical psychology notions of mediated activity and the role of concept formation, as well as perspectives in Applied Linguistics regarding teacher development in initial years of education. This study wishes to contribute to contemporary cultural-historical research on teaching and learning as social endeavors embedded in culture.*
- **KEYWORDS:** *Professional development; Teacher Education. Supervised internship; Vygotsky; Applied Linguistics.*

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L.; BRAYNER, T. F. dos S.; MORAES, A. H. C. de. O estágio curricular em língua inglesa e a formação inicial de alunos do Curso de Letras: Contribuições à prática pedagógica. *Linguagem em Foco*, v. 13, n. 1, p. 181-200, 2021.

ANTHONY, E. Approach, Method and Technique. *ELT Journal*, v.1 7, n. 2, p. 63-67, 1963.

BARBOUR, R.; SCHOSTAK, J. Interviewing and Focus Groups. *In*: SOMEKH, B.; LEWIN, C. **Research Methods in the Social Sciences**, London: Sage 2005. p. 41-48.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Resolução CNE/P nº 2/2002, de 19 de fevereiro de 2002**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 4 de março de 2002, Seção 1, p. 9.

BEDRAN, P. P.F. Recursos tecnológicos e metodológicos no desenvolvimento de prática(s) reflexiva(s) em um contexto de formação de professores de língua com foco na (co)construção de conhecimento. *In*: DELLAGNELLO, A. C. K.; VIEIRA-

ABRAHÃO, M. H. (org.). **Estudos sobre ensino-aprendizagem e formação de professores de línguas de uma perspectiva sociocultural**. 1. ed. Campinas: Editora Pontes, 2020. p. 37-71.

BRITO, C. C. P. Do chão da escola às telas virtuais: experiências de (des)aprendizagem em contexto de estágio supervisionado remoto de língua inglesa. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 26, n. 1, p. 51-73, 2022.

CASSEMIRO, M. S. **A (co) construção de conhecimentos teórico-práticos na formação inicial do professor de língua inglesa a partir de uma perspectiva sociocultural**. 2018. 241 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2018.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Researcher**, Philadelphia, v. 19, n. 5, p. 2-14, 1990.

COLE, M. **Cultural Psychology: A once and future discipline**. Cambridge: Harvard University Press, 1996.

CONSUEGRA, E.; ENGELS, N.; STRUYVEN, K. Beginning teachers' experience of the workplace learning. **Teaching and Teacher Education**, Amsterdam, v. 42, p. 79-88, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GELFUSO, A.; DENNIS, D.V. Getting reflection off the page: The challenges of developing support structures for pre-service teacher reflection. **Teaching and Teacher Education**, Amsterdam, v. 38, p. 1-11, 2014.

KORTHAGEN. F. A. J. The relationship between theory and practice in teacher education. **International Encyclopedia of Education**, Amsterdam, v. 26, n. 1, p. 669-675, 2010.

KOZULIN, A. Vygotsky's Theory of Cognitive Development. In: WRIGHT, J. D. (ed.). **International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences**. 2. ed. New York: Elsevier, 2015. p. 322-328.

LEONTIEV, A. The development of voluntary attention in the child. In: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. (ed.). **The Vygotsky Reader**. Oxford: Blackwell, 1994. p. 289-312.

LIMA, F. S. **Trajetórias em espiral: a formação histórico-cultural de professores de Inglês**. 2017. 318 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2017.

LIMA, F. S. Uma vida em série: um espiral histórico-cultural da formação de professores de inglês. *In*: DELLAGNELLO, A. C. K.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). **Estudos sobre ensino-aprendizagem e formação de professores de línguas de uma perspectiva sociocultural**. 1. ed. Campinas: Editora Pontes, 2020a. p. 153-186.

LIMA, F. S. Conceitos cotidianos e científicos de uma futura professora de inglês: docência, ciência e resistência. *In*: SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. (org.). **Vozes contemporâneas da educação**. 1. ed. Cruz Alta: Editora Ilustração, 2020b. p. 177-192.

LURIA, A. R. The problem of the cultural behavior of the child. *In*: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. (ed.). **The Vygotsky Reader**. Oxford: Blackwell, 1994. p. 46-56.

MAX, C. Learning-for-teaching across educational boundaries: an activity-theoretical analysis of collaborative internship projects in initial teacher education. *In*: ELLIS, V.; EDWARDS, A.; SMAGORINSKY, P. (org.). **Cultural-historical perspectives on teacher education and development**. New York: Routledge, 2010. p. 212-240.

SALERNI, A.; SPOSETTI, P.; SZPUNAR, G. Narrative writing and university internship program. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, Amsterdam, v. 140, p. 133-137, 2014.

SANNINO, A. Teachers' talk of experiencing: conflict, resistance and agency. **Teaching and Teacher Education**, Amsterdam, v. 26, n. 4, p. 838-844, 2010.

SENEFONTE, F. H. R. Estágio supervisionado de língua inglesa em tempos de pandemia: Percepções de alunos-professores de Letras. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 62, n. 2, p. 322-336, 2023.

SOLOMON, Y.; CROFT, T.; DUAH, F.; LAWSON, D. Reshaping understandings of teaching–learning relationships in undergraduate mathematics: an activity theory analysis of the role and impact of student internships. **Learning, Culture and Social Interaction**, Amsterdam, v. 3, n. 4, p. 323-333, 2014.

TARIS, T.W. **A Primer in Longitudinal Data Analysis**. London: SAGE, 2000.

VAN HUIZEN, P.; VAN OERS, B.; WUBBELS, T. A Vygotskian perspective on teacher education. **Journal of Curriculum Studies**, Philadelphia, v. 37, n. 3, p. 267-290, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **The collected works of L.S. Vygotsky**: Vol. 1. Problems of general psychology. New York: Plenum Press, 1987.

VYGOTSKY, L. S. The problem of the cultural behavior of the child. *In*: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. (ed.). **The Vygotsky Reader**. Oxford: Blackwell, 1994. p. 57-72.

VYGOTSKY, L. S. **Thought and Language**. Expanded and revised. Cambridge, MA: MIT Press, 2012.



WEBSTER, L.; MERTOVA, P. **Using Narrative Inquiry as a Research Method:** an introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching. London: Routledge, 2007.

WERTSCH, J. **Voices of the Mind:** a sociocultural approach to mediated action. Cambridge: Harvard University Press, 1991.

Recebido em 28 de junho de 2024.

Aprovado em 16 de setembro de 2024.