

REFLEXÕES SOBRE O USO DE NOVAS TECNOLOGIAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS / REFLECTIONS ON THE USE OF NEW TECHNOLOGIES AND ENGLISH TEACHER EDUCATION

Andrea Machado de Almeida Mattos
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
<http://www.lettras.ufmg.br>

Resumo

O uso de novas tecnologias no ensino de línguas tem-se mostrado um campo promissor para o desenvolvimento das habilidades de alunos que não dispõem de tempo ou espaço para frequentar aulas tradicionais. Por isso mesmo, muitos pesquisadores da área vêm promovendo a inserção de novas tecnologias no ensino em geral e também no ensino de línguas, especialmente o inglês. Embora muitas pesquisas já tenham sido realizadas com o intuito de desvelar as vantagens e desvantagens desse tipo de ensino a partir do ponto de vista do aluno, a perspectiva dos professores com frequência não tem sido abordada nessas pesquisas. Este trabalho visa discutir os problemas e ansiedades enfrentados por professores de inglês ao tentarem lidar com as novas tecnologias no ensino e refletir sobre o papel da formação de professores nesse contexto.

Palavras-chave: Novas tecnologias; Ensino de Inglês; Perspectiva do professor; Problemas; Ansiedade; Formação de professores.

Abstract

The use of new technologies in language teaching has proved to be a promising field for the development of the language skills of students who do not have time or space to attend to tra-

ditional classes. Therefore, many researchers in the field have been promoting the inclusion of new technologies in education in general and in teaching languages, especially English. Although many studies have already been conducted in order to uncover the advantages and disadvantages of this type of education from the student's point of view, the perspective of teachers has not frequently been addressed in these studies. This paper aims to discuss the problems and anxieties faced by English teachers in trying to deal with new technologies in teaching and to reflect on the role of teacher education in this context.

Keywords: New technologies; English teaching; Teachers' perspective; Problems; Anxiety; Teacher Education.

1. Introdução

Os avanços no campo da Tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC) trouxeram uma perspectiva inovadora para todas as áreas, neste milênio. Hoje em dia, o computador está sendo usado com grande frequência em todas as áreas do conhecimento, incluindo os campos da Educação e do Ensino de Línguas. Assim, as TICs e os computadores exercem uma grande influência no desenvolvimento de novas técnicas para o ensino e a aprendizagem de línguas. A sala de aula tradi-

cional¹, como sempre a conhecemos, está sendo invadida por inúmeras novas abordagens e novos recursos de ensino-aprendizagem envolvendo a internet e a aprendizagem mediada por computador, gerando mudanças significativas no papel de professores e alunos. Apesar de a internet e a aprendizagem mediada por computador abrirem um largo leque de possibilidades totalmente novas para professores e aprendizes de língua – e de isso já não ser uma novidade –, a introdução dessas novas ferramentas na cultura duradoura da sala de aula de língua estrangeira não é ainda uma questão pacífica, principalmente nas escolas públicas brasileiras. Como lembrou Postman (1992), “é um erro supor que toda inovação tecnológica tem apenas um efeito unilateral. Toda tecnologia é tanto um fardo quanto uma bênção”.

Conforme citado em Mattos (2014; 2015), Lankshear, Snyder e Green (2000) afirmam que atualmente há uma grande pressão para “tecnologizar” a aprendizagem.

O uso da tecnologia e sua introdução nos ambientes escolares tem sido patrocinado por uma visão de tecnologia como algo capaz de solucionar todos os problemas do sistema escolar, como uma ferramenta barata e fácil de ser utilizada, a um só tempo capaz de transformar a escola numa instituição de excelência, moralizá-la e prepará-la para níveis internacionais de competitividade (MATOS, 2015, p. 78).

Lankshear, Snyder e Green (2000) reconhecem que práticas de educação têm-se tornado cada vez mais mediadas por tecnologias de informação e comunicação. Porém, o objetivo dos autores é colocar a tecnologia a serviço da educação

e garantir que a educação continue sendo o foco, e não o contrário.

Souza (2008) concorda que a internet mudou nossa relação com a informação e acrescenta que “as redes e tecnologias digitais propiciaram o que vem sendo chamado de ‘tempos exponenciais’” (p. 32), numa alusão à enorme quantidade de *sites*, páginas digitais e informação de conteúdo digital disponível na internet. Além da crescente digitalização da vida diária na sociedade atual (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000; LANKSHEAR; KNOBEL, 2003), Lemke (1998) nos lembra de que o contato entre culturas de diferentes partes do mundo torna-se cada vez mais possível e frequente nos dias de hoje, seja através das mídias, como os jornais e revistas, a televisão e a internet, seja através da crescente movimentação de pessoas e de mercadorias devido ao atual fenômeno da globalização. Essas e outras questões fazem parte do enorme repertório de mudanças vivenciadas pela humanidade diariamente no mundo moderno, que fatalmente afetam nossas escolas e nossas salas de aula.

Esses fenômenos também afetam o Brasil. Embora muitas famílias, na sociedade brasileira, de norte a sul do país, ainda não disponham de acesso a um computador pessoal, é praticamente incontável o número de *sites*, *blogs* e páginas digitais de conteúdo brasileiro na internet. Inúmeras empresas e instituições nacionais já oferecem serviços através da internet ou possuem serviços digitalizados para atendimento local em suas sedes, notadamente bancos e empresas comerciais. Além disso, com o crescente interesse da população mais jovem pela informação digital e pelo uso do computador, generalizou-se o surgimento das chamadas *LAN-houses*², lo-

¹ O que se entende por “tradicional” aqui não se refere à escolha da metodologia utilizada ou ao tipo de teoria que subjaz a essa escolha, mas ao ambiente físico da sala de aula como um lugar onde os estudantes se encontram em um momento específico do dia para aprender a língua, na maioria das vezes, a partir de um modelo proporcionado pelo professor e/ou outros materiais de sala de aula que não fazem uso de qualquer aparato tecnológico além de fitas cassetes e *CD-ROMs*. Essa ideia contrasta tanto com o uso de laboratórios de informática como espaços para cursos de línguas quanto com a ideia de salas de aula virtuais ou *on-line*, que usam o computador como o meio de instrução e interação dos participantes, como no caso do Ensino a Distância (EaD).

² LAN-house: LAN significa *local area network* e o termo LAN-house refere-se a um estabelecimento comercial onde pessoas podem pagar para usar computadores com acesso à internet.

cais onde se paga por tempo de utilização de um computador com acesso à internet, o que permite o acesso de muitos jovens de baixa renda aos muitos bilhões de *gigabytes* disponíveis na rede mundial de computadores.

Assim, a digitalização da informação e o uso das novas tecnologias também começam a chegar à educação de crianças e jovens brasileiros em idade escolar. Muitas escolas, principalmente as instituições particulares de ensino, já disponibilizam laboratórios e aulas de informática para seus alunos, e um número crescente de professores vem tentando se adaptar às novas necessidades de seu alunado, através do uso de atividades informatizadas. A escola pública também vem tentando acompanhar os novos tempos, e há, tanto por parte do governo federal quanto dos governos estaduais e municipais, um visível esforço para proporcionar as ferramentas necessárias para a atualização do sistema escolar público no Brasil em relação às novas tecnologias de informação.

Essas e outras mudanças ocorridas recentemente em nossa sociedade desafiam a forma tradicional de se fazer a educação na escola regular. As novas tecnologias trouxeram a necessidade de adquirir novas habilidades, o que Lankshear e Knobel (2003) chamaram de “novos letramentos”. Esses autores reafirmam as recentes mudanças ocorridas na sociedade atual devido à crescente capacidade do mundo moderno para *digitalizar* certos aspectos da vida e das atividades cotidianas das pessoas, que, por consequência, alteram a experiência humana no mundo, desafiam as pressuposições tradicionais em que a escola atual tem-se embasado, devido principalmente aos novos meios de comunicação proporcionados pelo desenvolvimento da tecnologia e pelos processos de globalização (BAYNHAM; PRINSLOO, 2009; COPE; KALANTZIS, 2000; LARSON; MARSH, 2005; STREET; LEFSTEIN, 2007).

Por essa razão, é importante preparar os professores para os novos papéis que eles têm sido obrigados a assumir quando introduzem (ou tentam introduzir) novas tecnologias em suas salas de aula de língua estrangeira (LE). Assim, o objetivo deste trabalho é discutir os problemas e ansiedades enfrentados por professores ao assumirem tais papéis, para tentar ajudá-los a conviver com as exigências do uso de novas tecnologias. Primeiramente, algumas questões importantes sobre a formação de professores serão revisadas, assim como alguns trabalhos proeminentes no campo do ensino mediado por computador, ou Ensino a Distância (EaD), tanto no Brasil quanto no exterior. Depois, será apresentada a metodologia da pesquisa, seguida de uma breve discussão dos procedimentos de geração e análise dos dados. Ao final, os resultados serão apresentados e discutidos. Este trabalho argumentará que os resultados desta pesquisa trazem implicações relevantes para a formação de professores com vistas ao uso de novas tecnologias de ensino, especialmente para professores que trabalham em países em desenvolvimento, como o Brasil.

2. Refletindo sobre a formação de professores e o uso de novas tecnologias

Como já foi dito, o desenho desta pesquisa se baseia em duas fontes principais: os estudos teóricos e empíricos sobre desenvolvimento e formação do professor de língua estrangeira e o uso de novas tecnologias no ensino³. Essas duas bases teóricas serão brevemente discutidas a seguir:

2.1 Desenvolvimento e formação do professor de língua estrangeira

Durante o final do século passado, vários pesquisadores de todo o mundo interessaram-se por

³ Optamos por me referir ao uso de novas tecnologias *no ensino*, em vez de dizer novas tecnologias *de ensino*, porque muitas dessas tecnologias não foram desenvolvidas especificamente para o ensino, mas para outros propósitos, embora algumas delas tenham sido desenvolvidas especificamente para o ensino, por exemplo, certos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) usados em EaD.

estudar o professor de língua estrangeira. Notadamente, a partir da publicação do artigo “Teacher training, development, and decision making: a model of teaching and related strategies for language teacher education” (FREEMAN, 1989) e do livro *Second Language Teacher Education* (RICHARDS; NUNAN, 1990), foi iniciada uma nova tendência na formação do professor de línguas. No Brasil, dentre os pesquisadores mais importantes que se interessaram pela formação do professor estão Almeida Filho (1997), Gimenez (1994) e Moita Lopes (1996), por exemplo.

A partir desses estudos iniciais, a pesquisa sobre formação e desenvolvimento do professor desenvolveu-se rapidamente e passou por várias transformações quanto à perspectiva do pesquisador. De acordo com Freeman (1996a), esse tipo de pesquisa pode ser agrupado em três diferentes tendências, dependendo do ponto de vista assumido pelo pesquisador e da importância das contribuições do professor participante: a visão behaviorista, a visão cognitiva e a visão interpretativista. A visão behaviorista, como o nome sugere, focaliza o comportamento do professor dentro da sala de aula. Nessa visão, o pesquisador é o observador do que os professores fazem na sala de aula e as ações dos professores são frequentemente relacionadas àquilo que os alunos aprendem como resultado. A visão cognitiva focaliza os processos mentais dos professores, suas percepções e intenções, suas crenças, seu conhecimento e suas atitudes, assim como as dimensões afetivas (como os sentimentos de ansiedade e medo) que certamente estão presentes na sua prática diária, dando forma a seus pensamentos e ações. Essa visão é comumente chamada de “pesquisa sobre cognição do professor” ou *teacher thinking* (WOODS, 1996), e tenta relacionar o que os professores pensam antes das aulas (decisões pré-ativas) com o que eles pensam durante suas aulas (decisões interativas) (FREEMAN, 1996a). Uma

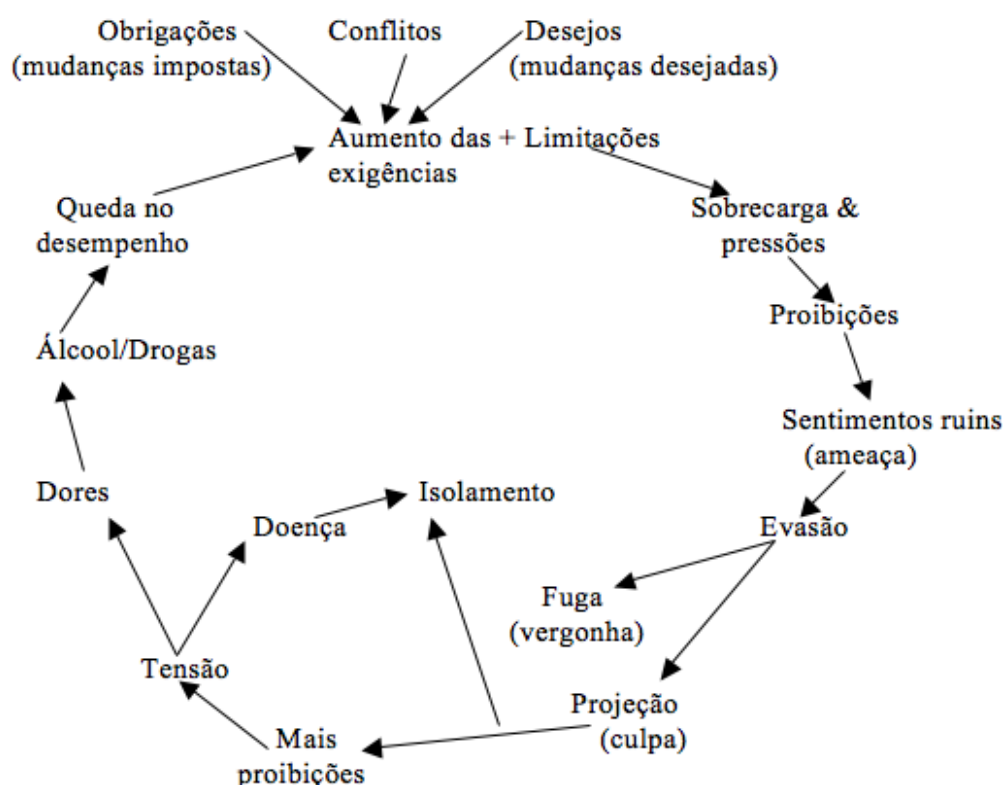
tendência alternativa, a visão interpretativista, é sugerida por Freeman, objetivando compreender como os professores interpretam sua própria prática em relação ao contexto em que trabalham. Essa nova perspectiva tenta abarcar não apenas as conclusões do pesquisador, mas também as vozes dos professores participantes.

Uma das preocupações persistentes dos pesquisadores no campo da educação do professor de língua estrangeira é a questão do professor não nativo. A dicotomia entre falante nativo e não nativo⁴ de uma certa língua remonta às origens dos estudos em Linguística Moderna, quando Chomsky (1965) introduziu a noção de “competência do falante nativo” (STERN, 1983). Inicialmente, a necessidade de imitar o desempenho do falante nativo dominou os objetivos de professores e aprendizes de língua estrangeira. Hoje em dia, isso não é mais tão importante, porém a questão não foi totalmente esquecida (ver, por exemplo, Jordão, 2014). Quase trinta anos depois dos trabalhos de Chomsky sobre o falante nativo, num livro intitulado *The Non-native Teacher*, Medgyes (1994) reabre a discussão sobre esse aspecto controverso do ensino de línguas. O autor discute as principais diferenças de atitude entre o professor de inglês nativo e o não nativo, e as vantagens e desvantagens de ser um professor não nativo. Ele dá ênfase especial aos principais problemas enfrentados por professores não nativos de inglês como língua estrangeira (LE), como a deficiência linguística e o complexo de inferioridade em relação ao falante nativo. Como consequência, Medgyes diz que o professor pode entrar num ciclo de estresse que pode levar à diminuição do desempenho e a sentimentos ruins devido à baixa produtividade. O excesso de carga de trabalho também pode contribuir para aumentar o estresse do professor, causando tensão e sentimentos de culpa, que podem levar o professor ao isolamento ou mesmo causar problemas de saúde.

⁴ Lightbown e Spada (1993, p. 124) definem o falante nativo como “uma pessoa que aprendeu a língua desde a mais tenra idade e que possui comando total dessa língua”. Em contraste, o falante não-nativo é aquele que aprendeu a língua-alvo depois da infância e cujo comando dessa língua-alvo apresenta limitações. Embora Jordão (2014) desafie a ideia do “déficit” ou limitação em relação ao falante não nativo, vemos que o debate ainda hoje está vivo e é pertinente aos estudos sobre ensino de inglês como LE.

Claxton (1989), de acordo com Medgyes (1994), ilustra esse ciclo do estresse como representado na figura 1, a seguir.

Figura 1 – Ciclo do Estresse de Claxton



Fonte: Claxton (1989 *apud* MEDGYES, 1994, p. 42)

Baseando-se nas sugestões de Freeman (1996b) para uma visão interpretativista da pesquisa sobre desenvolvimento do professor, Mattos (2000) relata uma pesquisa que focalizou as percepções da professora informante sobre os eventos ocorridos em sua sala de aula. Objetivando inicialmente uma compreensão global das percepções do professor, os resultados também revelaram um intrigante conjunto de elementos que podem influenciar a vida diária do professor de língua estrangeira. Os dados da pesquisa foram coletados através de entrevistas retrospectivas com a professora informante, que refletia sobre os eventos de sua sala de aula com a ajuda de

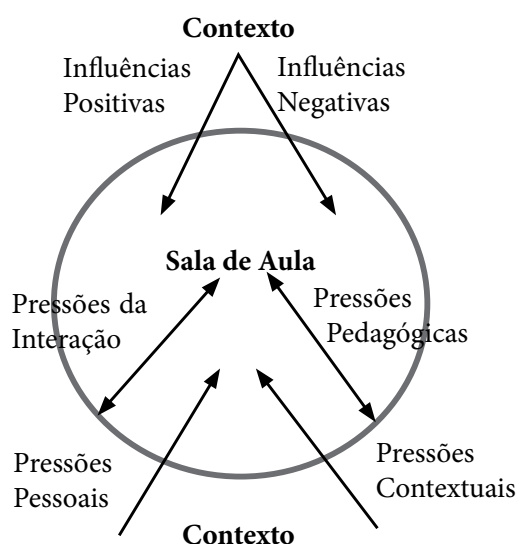
uma gravação em vídeo de suas aulas. As entrevistas foram transcritas e analisadas, originando uma relação de categorias reflexivas.⁵

Uma das categorias dominantes foi chamada de “o contexto” e representava um retrato dos elementos que influenciam a vida diária de um professor de língua estrangeira. Através das entrevistas retrospectivas, a professora participante revelou que seu desempenho na sala de aula era influenciado por inúmeros elementos diferentes, que podem ser tanto positivos quanto negativos ou podem representar pressões originadas dentro e fora da sala de aula.

⁵ Para um melhor entendimento desse conceito e uma discussão mais profunda dessas categorias, ver Mattos (2000; 2002).

Por exemplo, como uma influência positiva no seu desempenho, a professora participante mencionou “como as (boas) experiências prévias de aprendizagem dos alunos podem favorecer a relação professor-aluno”, e, como uma influência negativa, ela mencionou “como as experiências (ruins) de aprendizagem afetam o processo de ensino” (MATTOS, 2000, p. 80). As pressões na sala de aula foram subdivididas em pressões pedagógicas (como o tempo dedicado a cada atividade e problemas não previstos), pressões da interação (como a imagem que os alunos têm do professor), pressões pessoais (tais quais cobranças pessoais e outras atividades da participante) e pressões contextuais (como o sistema de avaliação e a necessidade de seguir o programa do curso). Esses vários elementos que influenciam a sala de aula de língua estrangeira foram representados esquematicamente na figura 2, a seguir.

Figura 2 – Elementos que influenciam a sala de aula de LE



Fonte: Mattos (2000, p. 88)

Na Figura 2, como discutido em Mattos (2000), a grande área externa em forma de estrela representa o contexto em que a sala de aula se insere. Por ser fluido e não limitado por natureza, o contexto é representado por uma linha tra-

cejada. As várias pontas da estrela representam as diferenças contextuais encontradas nas várias situações de ensino de LE. O círculo interno simboliza a sala de aula de LE, que é representada por uma linha preta contínua porque é uma cultura fechada, que não é acessível ao observador externo (HOLLIDAY, 1994) ou uma “caixa preta” (LONG, 1980). Os resultados relatados em Mattos (2000) ratificam as ideias de Medgyes (1994) sobre os problemas enfrentados por professores não nativos de LE.

2.2 As novas tecnologias no ensino

De acordo com Paiva (2001a), a internet surgiu de uma rede eletrônica criada em 1969 pelo Departamento de Defesa Americano com o objetivo de compartilhar informações secretas de forma segura. Essa rede era capaz de transferir uma grande quantidade de dados de um computador para outro com grande velocidade. A chamada *World Wide Web* (WWW), contudo, somente teve início em 1991 (PAIVA, 2001a, p. 94). Segundo a autora, as escolas rapidamente começaram a usar a internet e a WWW como ferramenta de suporte aos métodos tradicionais de ensino, e os professores de inglês como LE também começaram a explorar as informações disponíveis na rede em seus cursos.

Paiva (2001a) sugere que

os recursos disponíveis na *Web*, por serem não lineares e multidimensionais, podem oferecer aos aprendizes um ambiente mais rico para aquisição da língua inglesa do que os materiais tradicionais (PAIVA, 2001a, p. 96).

Dentro dessa mesma linha de pensamento, Corrêa (2002) ressalta que o uso generalizado de *software* e a internet criaram muitas oportunidades para alunos melhorarem suas habilidades de comunicação, por um lado porque individualizam a prática, e por outro, porque os colocaram em contato com uma vasta comunidade global de outros aprendizes.

A maioria dos autores, contudo, reconhece que a tecnologia tem vantagens e desvantagens a oferecer, tanto para alunos quanto para professores. Graus (1999) afirma que, no tocante à organização, a internet tem uma grande variedade de recursos que podem ser usados por professores de línguas, mas não há uma estrutura coerente e organizada, nem garantia de que os professores irão encontrar aquilo que estão procurando. Em acessibilidade, Graus (1999) diz que os usuários normalmente não têm problemas com a internet porque a maioria dos sistemas tem serviços de informação que ajudam os usuários a resolver seus problemas, mas o autor também lembra que, com o crescimento em interesse e popularidade, os sistemas frequentemente se encontram sobrecarregados, e alguns recursos podem tornar-se muito lentos.

Pedagogicamente, a mais óbvia vantagem da internet é a disponibilidade de materiais autênticos, o que torna o processo de ensino mais real e atrativo. Além disso, os alunos podem escolher os materiais mais convenientes para seus próprios objetivos, o que promove autonomia e autodesenvolvimento. Por outro lado, nem toda informação encontrada na internet é apropriada, relevante ou mesmo desejável, o que pode causar distração e até prejudicar o processo de ensino.

Paiva (2001a) também reconhece que o uso da tecnologia em salas de aulas de LE pode ter vantagens e desvantagens. O quadro a seguir resume seu ponto de vista sobre as vantagens e desvantagens da rede:

Quadro 1 – Uso de tecnologia em sala de aula de LE: vantagens e desvantagens

Pontos positivos da <i>web</i>	Pontos negativos da <i>web</i>
Variedade de informação	Excesso de informação
Possibilidade de atualização constante	Ausência de atualização em algumas <i>homepages</i>
Ambiente multimídia: imagem, som, vídeo	Lentidão no carregamento da informação proporcional à quantidade de recursos
Facilidade de navegação	Necessidade de atualização constante de <i>softwares</i>
Diversidade de material	Nem todo material é de boa qualidade
Possibilidade de escolha de informação	Nem toda informação é confiável
Responsabilidade individual na escolha da informação	Excesso de opções dificultando a escolha
Fomento à educação continuada	Nem todos os cursos são gratuitos
Rapidez no acesso à informação	As informações nem sempre são localizadas
Acesso a textos em processo de construção	Algumas <i>homepages</i> ficam eternamente em construção
Uso por tempo ilimitado	Algumas páginas desaparecem rapidamente
Possibilidade de acesso aos autores	Algumas <i>homepages</i> são anônimas
Orientação da leitura através de mapas de navegação	Algumas <i>homepages</i> são mal-organizadas
Possibilidade de leitura não linear	A viagem através de hipertextos pode desviar a atenção do objetivo principal

Fonte: Paiva (2001a, p. 99, reduzida).

Embora existam problemas e desvantagens para o uso da internet e da WWW na aprendizagem de línguas, muitos pesquisadores são a favor da introdução de tecnologia nas aulas de línguas. Esses autores têm defendido o uso da tecnologia como uma ferramenta que promove a aquisição de uma segunda língua ou língua estrangeira, tanto quando utilizada como material de apoio em salas de aula tradicionais quanto quando são criadas salas de aula virtuais. Nas salas de aula tradicionais, os professores podem usar os recursos da internet como materiais de apoio às suas aulas. Nas salas de aula virtuais, a internet é usada como um meio de comunicação entre os participantes (professores e alunos) através do uso de *e-mail*, listas de discussão, bate-papos ou e-grupos.

Parece, no entanto, que tais autores e pesquisadores têm-se preocupado com os benefícios e problemas da introdução da tecnologia nas salas de aula de línguas apenas a partir da perspectiva do aluno. O professor ainda não tem desempenhado um papel importante como informante nesse tipo de investigação. É importante lembrar que qualquer inovação traz consigo várias mudanças nos papéis dos participantes da cultura, e às vezes pode ser difícil adaptar-se a todas essas mudanças.

Após o avanço nos usos da tecnologia, a aula de língua, certamente, nunca mais foi a mesma. Muitas pessoas têm-se perguntado quanto tempo as salas de aula e os materiais tradicionais ainda vão resistir. Na verdade, já foi dito que os professores e as abordagens tradicionais não serão substituídos por nenhum aparato tecnológico, mas os professores que são contra o uso de tecnologia em suas salas de aula serão substituídos por aqueles que estão propensos a fazê-lo.

A internet e o uso das novas tecnologias vieram para ficar. No Brasil, existem milhares de diferentes cursos que estão sendo oferecidos na rede, e novos cursos são iniciados a cada ano. O ensino a distância (EaD), como esses cursos têm sido chamados, ainda hoje levanta discussões so-

bre os problemas que podem surgir em relação a questões de avaliação, à eficiência de um curso de graduação totalmente *on-line* e a se os professores estão suficientemente preparados para interagir com os alunos (VIEIRA, 2002; MARTINS, 2014).

Do ponto de vista dos alunos, o ensino a distância tem algumas vantagens, como estudar em casa, a qualquer momento, possibilidade de rever as mensagens antes de publicá-las, possibilidade de interagir com outros alunos de diferentes lugares (interação cultural) e com o professor a qualquer momento, antes ou depois das aulas, para citar apenas alguns (PAIVA, 2001b). Do ponto de vista dos professores, no entanto, EaD traz, com as vantagens, vários problemas que devem ser levados em consideração. É, certamente, um aumento de sua carga de trabalho. A interação *on-line* é mais demorada porque os participantes devem fazer esforço extra para serem entendidos, sem o auxílio da comunicação visual (gestos e expressões faciais) e dos aspectos fonológicos da língua (entonação). O número de turnos na interação aumenta, uma vez que todos os participantes podem interagir ao mesmo tempo. Como consequência, os professores podem se sentir mais estressados com o aumento das pressões sobre suas salas de aula virtuais. Essa situação reflete as conclusões de Mattos (2000) sobre os fatores que influenciam a aula de língua e as ideias de Medgyes (1994) sobre o ciclo de estresse no ensino.

Carvalho (2001) e Gariglio (2001) chamam o computador de caixa de Pandora, e Coura Sobrinho (2001) compara-o com uma “caixa preta”, em uma alusão a todos os problemas que podem surgir em conjunto com os benefícios. Basicamente, todos os três autores chamam a atenção para os novos papéis assumidos pelo professor em um ambiente de uso de novas tecnologias em sala de aula. Kook (1997) afirma que “o papel dos professores vai continuar a evoluir de distribuidores de informação para facilitadores da aprendizagem” (p. 59). Além disso, o professor irá também, por vezes, ser convidado a dar apoio técnico aos alu-

nos, que podem não estar familiarizados com a tecnologia (COURA SOBRINHO, 2001). Acrescenta-se aqui, ainda, a possibilidade de os próprios professores estarem menos familiarizados com as inovações tecnológicas que os próprios alunos, e, nesse caso, seriam os alunos que dariam ao professor o necessário apoio técnico. Essa situação parece ser comum em contextos de introdução de novas tecnologias nas salas de aula tradicionais, como discutido anteriormente. Nesses casos, restaria ao professor o papel de guia/facilitador do conteúdo do curso/disciplina, um papel que também passa a ser cada vez mais compartilhado com os próprios alunos em situações reais de ensino. Gariglio (2001) pergunta-se se os professores estão preparados para essas funções: são professores dispostos a sair do cenário educacional central? Eles estão preparados para deixar os seus papéis privilegiados de “especialistas” e provedores de conhecimento para se tornarem “meros” facilitadores no processo de aprendizagem?

Um trabalho relevante sobre as dificuldades e ansiedades dos professores em relação ao uso da tecnologia no ensino de inglês como LE é relatado por Corrêa (2002). A autora descreve as percepções de duas professoras de inglês sobre suas próprias salas de aula e os problemas que comumente enfrentam ao trabalhar com novas tecnologias.

Como sabemos, a tecnologia é efêmera e está sempre mudando. Acompanhar a evolução das novas tecnologias requer um esforço extra por parte de professores, já sabidamente sobrecarregados de atividades, e a velocidade com que essas tecnologias evoluem pode causar a sensação de que estamos sempre “correndo atrás do prejuízo”, o que também pode levar a sentimentos de ansiedade e frustração.

Como discutido, portanto, é necessário explorar não só os benefícios trazidos pelo uso das novas tecnologias, mas também os problemas que os professores podem ter ao tentar introduzir mudanças tecnológicas em sua prática docente. É im-

portante ter uma visão clara dos problemas e dificuldades que eles encontram em lidar com novas tecnologias, para que os programas de formação de professores possam prepará-los para as exigências que esses professores vão enfrentar. A pesquisa relatada a seguir foi uma tentativa de conhecer melhor os problemas e ansiedades de professores em relação ao uso de novas tecnologias no ensino e deu um passo nessa direção.

3. Breve descrição da metodologia utilizada

Os dados dessa pesquisa foram gerados através de uma série de entrevistas curtas com cinco professores participantes que usam tecnologia em salas de aula de ensino de inglês a distância. A fim de preservar o seu anonimato, eles serão aqui chamados apenas de T1, T2, T3, T4 e T5. Um desses professores (T1) é muito experiente no campo e já vem utilizando novas tecnologias tanto em salas de aula tradicionais quanto virtuais há cerca de cinco anos. Os outros quatro professores também são muito experientes em contextos tradicionais de ensino, mas somente passaram a trabalhar com novas tecnologias em suas salas de aula há um ou dois anos, em média. Quatro dos participantes usam as novas tecnologias no ensino de línguas em nível universitário e apenas um deles (T4) tem usado novas tecnologias no nível secundário. Todos estão empenhados no desenvolvimento de diferentes projetos de pesquisa no campo do ensino de línguas através de novas tecnologias.

Durante as entrevistas, os participantes foram solicitados a descrever resumidamente as suas práticas de ensino e por que eles se interessaram pelo uso da tecnologia no ensino de línguas. As respostas a essa parte da entrevista variaram de experiências pessoais como alunos em um ambiente virtual até interesses pessoais na área das novas tecnologias de ensino como foco de projetos de mestrado e doutorado. As diferentes razões apresentadas pelos participantes como motivos que os levaram a se interessar pelo campo da EaD ou pelo uso de no-

vas tecnologias no ensino de línguas não foram consideradas relevantes para os objetivos desta pesquisa⁶ e, portanto, não serão discutidas aqui. As demais perguntas da entrevista foram destinadas a levantar os diferentes problemas que os participantes podem ter enfrentado ao introduzir novas tecnologias em suas práticas de ensino. As perguntas formuladas durante as entrevistas foram as seguintes:

- Como você se interessou pelo uso de novas tecnologias no ensino? Há quanto tempo foi isso?
- Que tipo de trabalho você desenvolve hoje usando novas tecnologias no ensino de línguas?
- Que vantagens você vê no uso de novas tecnologias em salas de aula tradicionais ou virtuais?
- Que problemas você já enfrentou na sua prática pedagógica envolvendo o uso de novas tecnologias?
- Que mudanças você vê no papel do professor?
- Como você se sente enquanto professor em ambientes virtuais de ensino?

4. Problemas e ansiedades dos professores em relação ao uso das novas tecnologias

As respostas dos participantes para as entrevistas foram analisadas qualitativamente em busca de *insights* sobre os problemas e ansiedades enfrentados pelos professores ao trabalharem em um ambiente virtual, contexto de trabalho de todos os participantes, embora alguns, como já dito, também usassem diferentes tecnologias para o ensino de línguas em salas de aula tradicionais. Os resultados da análise mostraram que os professores são confrontados com diferentes problemas quando lidam com novas tecnologias no ensino. Para melhor entendermos as questões

apontadas pelos participantes, esses problemas foram separados em duas categorias:

- Problemas relacionados à tecnologia em si;
- Problemas relacionados ao ambiente virtual.

Na primeira categoria, os professores participantes mencionaram vários problemas relacionados ao equipamento em si, tais como computadores velhos, e problemas que os usuários encontram no acesso à internet. Falta de apoio tecnológico e falta de letramento dos alunos para o uso da tecnologia também foram incluídos nessa categoria.

Em relação à segunda categoria, os professores participantes mencionaram vários problemas diferentes, que incluem o aumento do trabalho docente, o contato ilimitado com os alunos, a falta de interação face a face, mudanças no papel do professor, resistência dos alunos e preconceito contra cursos EaD.

Como exemplo da primeira categoria, *problemas relacionados à tecnologia*, T1 mencionou o seguinte:

T1 – A maior desvantagem é a falta de bons equipamentos e de suporte tecnológico. Você monta um curso que envolve *listening* e o aluno não tem áudio no laboratório ou em sua casa. Se você resolve trabalhar à noite na universidade e tem algum problema com a rede, por exemplo, não há técnico para te dar suporte.

Esse mesmo participante também disse:

T1 – Além das questões relativas ao conteúdo, os alunos pedem seu suporte com a tecnologia, principalmente os menos experientes com a máquina.

Como já discutido, além da preocupação com o conteúdo do curso, o professor que faz uso de

⁶ Isso ocorreu porque os próprios participantes não mencionaram, em suas entrevistas, nenhuma relação entre os motivos que os levaram a se interessar pelas novas tecnologias e os problemas enfrentados em suas práticas.

novas tecnologias no ensino de inglês deve se preocupar também em conhecer o equipamento ou o ambiente virtual em que trabalha para ser capaz de dar suporte aos alunos com menos habilidades tecnológicas. Embora a presença desse tipo de aluno tanto em salas de aula presenciais quanto em ambientes virtuais esteja diminuindo atualmente, ainda há muitos alunos cujo letramento digital/tecnológico não é muito avançado, seja por não fazerem parte do grupo conhecido como “nativos digitais” (PRENSKY, 2001), seja por falta de tempo e/ou espaços para desvendar os recursos das novas tecnologias.

Dois outros participantes também mencionaram problemas relacionados à tecnologia. Os excertos a seguir são exemplos dos problemas por eles apontados:

T2 – A morosidade da própria tecnologia: conexões lentas, quedas abruptas da conexão etc. estão entre os problemas mais visíveis.

T3 – As dificuldades mais comuns e mais frequentes estão vinculadas a questões materiais: problemas de conexão, falta de acesso dos alunos à internet fora da sala de aula.

Alguns desses problemas podem parecer já ultrapassados, como a falta de acesso dos alunos à internet fora da sala de aula ou dos laboratórios computadorizados da escola, já que grande parte dos alunos hoje em dia, mesmo que não possua computadores pessoais em casa, possui acesso à internet pelo telefone celular ou por *smartphones*. No entanto, é preciso lembrar que essa não é uma situação generalizada. Como discutido por Morais (2016), ainda há muitos alunos que não possuem acesso à internet pelo telefone celular, principalmente em contextos de escola pública. O levantamento feito por Morais em suas próprias salas de aula de 7º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal de Contagem, município da Região Metropolitana de Belo Horizonte, MG, revelou que 17,5% de seus alunos não têm acesso à internet em casa ou pelo celular.

Ainda assim, vários deles afirmaram usar a internet na casa de amigos, parentes ou através de redes de *wi-fi* disponíveis na vizinhança.

Em relação à segunda categoria, *problemas relacionados ao ambiente virtual*, os excertos a seguir são exemplos das respostas dos professores participantes:

T1 – Quanto ao professor, as desvantagens são: aumento de trabalho, pois há mais interação, e o contato com os alunos não fica restrito a 4 horas semanais.

T2 – A ausência da interação face a face, o desconforto de escrever toda e qualquer intervenção são aspectos menos palpáveis, mas nem por isso menos determinantes do sucesso do ensino.

T4 – O principal problema tem sido a sensação de isolamento provocado pela distância transacional. Ao mesmo tempo em que a rede mundial de computadores acaba com as fronteiras geográficas, ela não propicia a interação face a face. Isso tem resultado em alto nível de evasão e de reclamações entre os alunos que concluem disciplinas ou cursos a distância.

T5 – Um fator que me causou certa ansiedade foi um desejo de estar presente interagindo com o grupo.

Duas outras questões muito importantes destacadas pelos professores participantes também foram incluídas como exemplos dessa categoria. Essas questões se referem ao preconceito contra cursos EaD e às mudanças no papel do professor. Os trechos seguintes exemplificam as preocupações dos professores em relação a essas questões:

T1 – Ainda há preconceito com quem trabalha com a metodologia a distância e há pessoas que acham que a disciplina *on-line* não tem o mesmo valor de um curso presencial.

T3 – Parece-me que a mudança mais nítida é a que se refere ao modo de interação. A não presença dos sujeitos do processo de ensino/aprendizagem implica a necessidade de

uma consciência nova por parte do professor de que sua função é não ser tão onipresente como acontece normalmente na sala de aula padrão. Acredito que nas primeiras experiências é sofrido para ambos, aprendizes e professor, redimensionarem o papel e responsabilidade de cada um no processo. [...] É necessário agir mais como orientador e facilitador do que como instrutor, no sentido mais tradicional e restrito do termo.

T4 – Outra questão que demanda tempo extra do professor é a pesquisa de material instrucional adequado ao seu propósito educacional e a organização desse material de forma a torná-lo pedagogicamente significativo. [...] Há ainda a possibilidade de o aluno se perder na rede e não cumprir o objetivo da atividade e acabar se frustrando com os resultados.

T5 – Há, em primeiro lugar, uma necessidade de que o professor esteja atualizado e atento às mudanças e novas tecnologias. O professor precisa ter conhecimentos tecnológicos que possibilitem que ele atue nessa área.

Essa última questão colocada por T5 torna-se cada vez mais importante, à medida que as novas tecnologias avançam de forma exponencial (SOUZA, 2008). A velocidade dos novos tempos pode causar ansiedade em professores tanto em ambientes tradicionais quanto virtuais pelo simples fato de se sentirem pressionados a usar as novas tecnologias, mas não conseguirem, por vários motivos, principalmente pelo fato de possuírem, na maior parte das vezes, uma grande carga horária de trabalho. Lankshear, Snyder e Green (2000) argumentam que, devido à constante “tecnologização” da vida social e, em especial, das práticas escolares, como já vimos, os professores enfrentam desafios cada vez maiores em termos de exigências para introdução de novas tecnologias em suas salas de aula. Segundo os autores, o maior desafio, no entanto, seria justamente aprender a colocar o uso da tecnologia a serviço da educação, e não o contrário, e “encontrar maneiras eficientes e apropriadas de usar essas tecnologias para ajudar a preparar os alunos para participa-

rem de forma independente, competente e crítica em contextos pós-escolares” (p. 2).

5. Conclusões e implicações

Conforme já mencionado anteriormente, a tecnologia veio para ficar. No entanto, é preciso cuidar para que a inserção de novas tecnologias no ensino não passe a ser apenas uma maquiagem, ou o que Lankshear e Knobel (2003) chamaram de “velhos vinhos em novas garrafas” (p. 54), isto é, um uso apenas limitado das novas tecnologias no ensino, substituindo materiais didáticos tradicionais por materiais *on-line*, mas que, na verdade, não passam de reproduções dos primeiros. Tagata (2012) faz uma reflexão sobre essa possibilidade, definindo-a como “a prevalência, em situações de uso de novas tecnologias, dos paradigmas característicos dos processos de ensino e aprendizagem tradicionais, com o professor como principal detentor do conhecimento a ser transmitido para os alunos” (p. 56).

Referindo-se às mudanças trazidas pelas novas tecnologias no ensino, um dos participantes dessa pesquisa afirmou:

T3 – [...] não acredito que tais mudanças ameacem o lugar ou mesmo a importância do professor no processo de aprendizagem. Antes, elas salientam quão premente é a necessidade do professor de ser polivalente nos papéis que tem que desempenhar e nas habilidades que precisa possuir.

Por essas razões, é importante estudar o uso das novas tecnologias no ensino, não só para desenvolver melhores metodologias a serem utilizadas em salas de aula virtuais, mas também para entender os problemas que possam surgir em um ambiente virtual. Além disso, a compreensão da natureza dos problemas enfrentados em ambientes EaD é um requisito necessário para aqueles envolvidos no desenvolvimento e na formação do professor.

Os resultados aqui apresentados mostram que os professores enfrentam muitos problemas ao tentar implementar o uso de novas tecnologias no ensino de línguas. Esses problemas podem ser relacionados com a tecnologia em si ou com o ambiente virtual.

O primeiro conjunto de problemas, aqueles relacionados com a tecnologia, parece ser mais concreto e pode ser resolvido através de um maior investimento financeiro na compra de novos equipamentos, contratação de suporte técnico adequado e treinamento de alunos no uso de diferentes *softwares*.

O segundo conjunto de problemas, no entanto, parece envolver um componente psicológico e exigir mais que investimento financeiro. Os professores devem estar preparados para enfrentar esses problemas e para desempenhar adequadamente suas novas funções.

Medgyes (1994, p. 41) nos lembra que

estudos sobre o aluno de línguas são abundantes, enquanto aqueles sobre os professores de línguas são muito menos comuns. Isto também se aplica à investigação sobre *stress* pessoal no ensino de inglês: enquanto livros e artigos sobre a ansiedade na aprendizagem de línguas existem em abundância, não há quase nada escrito sobre “a doença de ensinar” línguas estrangeiras. Este é um fato lamentável, considerando que professores levados pela ansiedade são susceptíveis a elevar o nível de ansiedade dos alunos também. Aprender sobre como aliviar nosso próprio estresse é uma condição prévia para ser capaz de lidar com o estresse do aluno.

Assim, o segundo conjunto de problemas, aqueles relacionados com o ambiente virtual, mostra que os professores enfrentam dificuldades em suas salas de aula virtuais e essas dificuldades podem se tornar uma fonte de ansiedade e estresse. Portanto, é necessário compreender melhor a natureza dos problemas encontrados pelos professores que trabalham em um ambiente virtual

e/ou usam novas tecnologias no ensino e identificar claramente as fontes de ansiedade e estresse desses professores. Dessa maneira, será possível prepará-los para enfrentar esses problemas e para evitar a ansiedade e o estresse.

Nesse sentido, cursos de desenvolvimento e formação de professores devem tentar incluir um módulo sobre o uso de novas tecnologias no ensino, especialmente em ambientes EaD, não apenas com o objetivo de apresentar essa tendência e sua respectiva metodologia aos professores, mas também para tentar ajudá-los a lidarem melhor com os problemas e ansiedades que podem surgir ao assumirem suas múltiplas funções nas salas de aula de línguas.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. *Apliemge: Ensino & Pesquisa*, Belo Horizonte, v. 1, p. 29-41, 1997.

BAYNHAM, M.; PRINSLOO, M. Introduction: the future of literacy studies. In: _____. (Ed.). *The future of literacy studies*. London: Palgrave, 2009. p. 1-20.

CARVALHO, H. G. Computador: uma caixa de Pandora ou um espetáculo mágico? In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DO ESTADO DE MINAS GERAIS, III, 2001, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Apliemge, 2001. p. 111-4.

CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge; Mass: MIT Press, 1965.

CLAXTON, G. *Being a teacher*. London: Cassell, 1989.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Introduction: multiliteracies: the beginnings of an idea. In: _____. (Ed.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. p. 3-8.

- COURA SOBRINHO, J. Computador: uma caixa de Pandora ou uma caixa preta? In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DO ESTADO DE MINAS GERAIS, III, 2001b, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Apliemge, 2001. p. 122-128.
- CORRÊA, E. F. *A internet como ferramenta auxiliar em sala de aula de língua inglesa: percepções de duas professoras*. 2002. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.
- FREEMAN, D. Teacher training, development, and decision making: a model of teaching and related strategies for language teacher education. *Tesol Quarterly*, v. 23, n. 1, p. 27-45, 1989.
- FREEMAN, D. The “unstudied problem”: research on teacher learning in language teaching. In: FREEMAN, D.; RICHARDS, J. (Ed.). *Teacher learning in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1996a.
- _____. Redefining the relationship between research and what teachers know. In: BAILEY, K.; NUNAN, D. *Voices from the language classroom*. New York: Cambridge University Press, 1996b.
- GARIGLIO, M. I. Computador: uma caixa de Pandora? In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DO ESTADO DE MINAS GERAIS, III, 2001, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Apliemge, 2001. p. 115-121.
- GIMENEZ, T. *Learners becoming teachers: an exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil*. 1994. Tese (Doutorado em Linguística) – Lancaster University, Lancaster, 1994.
- GRAUS, J. *An evaluation of the usefulness of the internet in the EFL Classroom*. 1999. Dissertação (Mestrado em Inglês) – University of Nijmegen, Nijmegen, 1999.
- HOLLIDAY, A. *Appropriate methodology and social context*. Glasgow: Cambridge University Press, 1994.
- JORDÃO, C. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v14n1/a02v14n1.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2014.
- KOOK, J. Computers and communication networks in educational settings in the twenty-first century: preparation for educators’ new roles. *Educational Technology*, Englewood Cliffs, p. 56-60, Mar./Apr. 1997.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies: changing knowledge and classroom learning*. Buckingham: Open University Press, 2003.
- LANKSHEAR, C.; SNYDER, I.; GREEN, B. *Teachers and technoliteracy: managing literacy, technology and learning in schools*. St. Leonards: Allen & Unwin, 2000.
- LARSON, J.; MARSH, J. *Making literacy real: theories and practices for learning and teaching*. London: Sage, 2005.
- LEMKE, J. L. Metamedia literacy: transforming meanings and media. In: REINKING, D. et al. (Ed.). *Literacy for the 21st Century: technological transformation in a post-typographic world*. Hillsdale: Erlbaum, 1998. p. 238-301. Disponível em: <<http://academic.brooklyn.cuny.edu/education/jlemke/reinking.htm>>. Acesso em: 9 fev. 2007.
- LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How languages are learned*. Hong Kong: Oxford University Press, 1993.
- LONG, M. Inside the “black box”: methodological issues in research on language teaching and learning. *Language Learning*, v. 30, p. 1-42, 1980.
- MATTOS, A. M. A. Construindo cidadania nas aulas de inglês: uma proposta para o letramento crítico. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Org.).

- Letramentos em terra de Paulo Freire. Campinas: Pontes, 2014. p. 171-91.
- _____. *Ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: letramentos, globalização e cidadania*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.
- _____. *Percepções de uma professora de inglês sobre sua sala de aula: uma visão êmica*. 2000. 149 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.
- _____. Percepções sobre a sala de aula de língua estrangeira: uma visão global e êmica. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 109-138, jan./jun. 2002.
- MARTINS, T. H. B. Reflexões sobre o processo de avaliação de línguas: a avaliação mediada por computador e a avaliação em lápis e papel. *Scitis*, São Paulo, v. 1, p. 73-85, 2014. Disponível em: <<http://www.unipinterativa.edu.br/scitis/edicoes/1edicao/#p=1>>. Acesso em: 16 mar. 2016.
- MEDGYES, P. *The non-native teacher*. Hong Kong: Macmillan, 1994.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.
- MORAIS, M. M. O. *O uso de tecnologia por alunos do Ensino Fundamental: um estudo de caso*. 2016. 108 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- PAIVA, V. L. M. O. A WWW e o ensino de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 93-116, 2001a.
- _____. A sala de aula tradicional x a sala de aula virtual. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DO ESTADO DE MINAS GERAIS, III, 2001b, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Apliemge, 2001b. p. 129-145.
- POSTMAN, N. *Technopoly: the surrender of culture to technology*. New York: Knopf, 1992.
- PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, MCB University Press, v. 9, n. 5, Oct. 2001.
- RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (Ed.). *Second language teacher education*. New York: Cambridge University Press, 1990.
- SILVA, T. T.; VALENTE, J. A.; DIAS, P. Diferentes abordagens da educação a distância mediada por computador e via internet. *Scitis*, São Paulo, v. 1, p. 12-21, 2014. Disponível em: <<http://www.unipinterativa.edu.br/scitis/edicoes/1edicao/#p=1>>. Acesso em: 16 mar. 2016.
- SOUZA, R. R. Quando ignorar é preciso. *Diversa*, Belo Horizonte, v. 7, n. 16, p. 32-3, nov. 2008.
- STERN, H. H. *Fundamental concepts of language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press, 1983.
- STREET, B.; LEFSTEIN, A. *Literacy: an advanced resource book*. London; New York: Routledge, 2007.
- TAGATA, W. M. O mesmo vinho em novas garrafas? Aprendendo inglês com o Moodle. *Polifonia*, Cuiabá, v. 19, n. 25, p. 43-58, jan./jul. 2012.
- VIEIRA, S. Educação cai na rede: boom do ensino a distância gera questionamentos sobre as condições de trabalho dos professores. *Jornal Extra-Classe*, Belo Horizonte, n. 104, p. 6 jan./jul. 2002.
- WOODS, D. *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

RECONTANDO AS PERCEPÇÕES VIVIDAS E ORGANIZANDO O IMAGINÁRIO PROFISSIONAL: ESTÁGIO SUPERVISIONADO E RELATOS TEXTUAIS PRODUZIDOS POR GRADUANDOS EM LETRAS / RETELLING EXPERIENCED PERCEPTIONS AND ORGANIZING THE TEACHER'S IMAGINARY: SUPERVISED INTERNSHIP AND REPORTS PRODUCED BY STUDENTS FROM UNDERGRADUATE LANGUAGE COURSES

Bruno César dos Santos
Universidade Paulista (UNIP)
bruno.cee@unip.br

Resumo

O presente trabalho tem o intuito de realizar a leitura dos relatórios textuais de Estágio Supervisionado (ES) produzidos por alunos concluintes do curso de Licenciatura em Letras (Português/Inglês e Português/Espanhol) da Universidade Paulista EaD. A proposta desta pesquisa reside na tentativa de discutir e discorrer a respeito do papel social dessa etapa (atividades teóricas e práticas do Estágio Supervisionado) na formação técnica, acadêmica e profissional dos futuros professores, permitindo contato e reflexão com o fazer docente na Educação Básica. Nesse sentido, a motivação desta investigação consiste em duas vertentes: a primeira está ligada à tentativa de reconhecer as estratégias textuais utilizadas por tais estudantes (futuros docentes), ao descrever os ambientes escolares visitados, bem como as interações sociais com professores, alunos e demais atores da comunidade escolar. A segunda linha de pensamento constitui-se em trilhar caminhos para discutir o papel do Estágio Supervisionado como espaço de confrontos e reflexões sobre o ambiente escolar, a partir das narrativas elaboradas pelos alunos. Desta forma, os relatos servem para compreender as visões que estão presentes, reverberando no imaginário individual e coletivo dos futuros docentes em formação. Para construir a trajetória apresentada, serão mobilizados os con-

ceitos de saber experienciado (TARDIF, 2002, 2007), identidade (HALL, 2000, 2005; SILVA, 2000; WOODWARD, 2000) e narrativas do eu (BRUNER, 2014). Neste estudo, em fase inicial de pesquisa, foram selecionados dez relatórios finais de Estágio Supervisionado, produzidos por alunos formandos do curso de Licenciatura em Letras (Português/Inglês e Português/Espanhol), nos anos de 2013 e 2014, matriculados e residentes em diferentes regiões brasileiras. A escolha dos documentos foi aleatória, levando em consideração a representatividade das cinco áreas geográficas políticas brasileiras, ou seja, dois trabalhos produzidos por estudantes matriculados nas regiões Sul, Sudeste, Centro-Oeste, Nordeste e Norte. A abordagem, embora qualitativa (análise linguística e narrativa dos textos produzidos), fundamenta a abordagem documental, uma vez que os relatórios fazem parte da trajetória formativa dos docentes em formação – ou simplesmente licenciandos que atuarão nas aulas de Língua Materna e Língua Estrangeira. Os resultados preliminares indicam uma imagem distorcida entre as dificuldades vividas em sala de aula, como indisciplina e falta de infraestrutura das escolas visitadas. Contudo, alguns relatos ressaltam e reforçam a escolha individual feita pelos alunos, ou seja, o desejo de ser professor. O presente estudo faz parte do grupo de pesquisa *Encontros Interculturais na EaD: Narrativas de Vida dos Diferentes Brasis*”

(EINAVIB), da UNIP Interativa. Aqui, as narrativas – tanto os relatórios de estágio como as descrições textuais de possíveis opiniões ou tensões vividas – possibilitam o compartilhamento de problemáticas próprias das comunidades e das regiões, que os alunos estão inseridos, emergindo um momento de construção de uma identidade do eu-profissional e do eu-pessoal (NÓVOA, 1995).

Palavras-chave: Formação de Professores; Estágio Supervisionado; Narrativas de Vida; Educação Básica; Identidade Profissional

Abstract

This paper is intended to do the reading of Supervised Internship (SI) reports produced by graduate students of the Bachelor's Degree in Languages (Portuguese/English and Portuguese/Spanish) at the University Paulista distance education. The purpose of this research lies in trying to argue and discuss about the social role of such step (theoretical and practical activities of the supervised internship) in the technical, academic and professional future teachers, allowing contact and reflection with the teaching in Education Basic. In this sense, the motivation of the research in question is two-fold: the first is connected in an attempt to recognize and describe the textual strategies used by such students (future teachers), describing the visited school environments, social interactions with teachers, students and other characters of the school community. The second line of thought lies in walking ways to discuss the role of supervised internship, as an area of confrontation and reflection on the school environment, from the narratives produced by students. Thus, the reports serve to understand the views that are present, reverberating in the individual and collective imaginary of future teachers in training. To build the displayed path will be mobilized the concepts of experienced knowledge (TARDIF, 2002, 2007), identity (HALL, 2000, 2005; SILVA, 2000; WOODWARD, 2000) and narratives of the self (BRUNER, 2014). For

this study, in the initial research phase, were selected final ten reports of supervised internship, produced by course graduates students of Degree in Letters (Portuguese / English and Portuguese / Spanish) in the years 2013 and 2014, registered and residing in different regions. The choice of documents was random, taking into account the representativeness of the five geographical areas Brazilian policies, i.e. two works produced by students enrolled in the South, Southeast, Midwest, Northeast and North. The approach, while qualitative (linguistic analysis and narrative of the texts produced), is taken into account the documentary approach, since the reports are part of the training course for teachers in training - or simply licentiate who will work in Maternal and Foreign Language classes (ESL). Preliminary results indicate a distorted picture of the difficulties experienced in the classroom, such as indiscipline, lack of infrastructure of the schools visited. However, some reports highlight and reinforce individual choice made by students, namely: the desire to be a teacher. This study is part of the research group "Intercultural Encounters in Ead: life narratives of different Brazils" (EINAVIB), the UNIP Interativa. Here, the narrative – both the stage reports, and textual descriptions of possible opinions or experienced tensions – enable the own problems sharing communities and regions that students are inserted, emerging a moment to build an identity of the I-professional and personal self (NÓVOA, 1995).

Keywords: Teacher Training; Supervised Internship; Narratives of Life; Basic Education; Professional Identity

1 Os primeiros relatos de uma longa narrativa

Ao realizar uma pesquisa preliminar dos diversos trabalhos acadêmicos que versam sobre a formação inicial de professores, é possível notar o papel do Estágio Supervisionado cuja função reside basicamente em aliar os preceitos de teorias reflexivas e as experiências das práticas educativas em sala de aula. Isso é possível notar tanto pe-

los documentos oficiais, que balizam legalmente o Estágio Supervisionado, como pelas Instituições de Ensino Superior, que oferecem cursos de Licenciatura em diversas áreas do conhecimento.

Assim, a formação de professores, por mais heterogênea que seja (TARDIF, 2002), sinaliza um percurso a ser trilhado que consiste em três etapas: a instrumentalização e o contato com saberes teóricos nas diversas disciplinas específicas do curso de Letras; a aplicação dos conceitos técnicos a partir de atividades ligadas direta e indiretamente ao Estágio Supervisionado; e o contato direto com a sala de aula fazendo que o aluno se transforme em professor.

Contudo, por motivos diversos e que não serão abordados no presente estudo, é possível notar que o Estágio Supervisionado possibilita poucos espaços para que o aluno – futuro professor – possa expor suas dificuldades e conflitos vividos em sala de aula. Neste cenário, o relatório de estágio é uma das oportunidades em que a subjetividade do estudante pode emergir, com relatos e percepções múltiplas do cotidiano escolar.

Desta forma, o presente trabalho trilha leituras dos relatórios de estágios elaborados por alunos concluintes do curso de Letras (Português, Inglês e Espanhol) da UNIP Interativa, levando em conta duas vertentes: reconhecer e descrever as estratégias textuais utilizadas por tais estudantes, ao descrever os ambientes escolares visitados; e discutir o papel do Estágio Supervisionado como espaço de confrontos e reflexões sobre o espaço escolar. A presente proposta de pesquisa está em sua fase inicial, delimitando os objetos de estudo e o estado da arte que abarquem narrativas⁷ e subjetividade em relatórios de estágio.

2 Ser professor implica identificação e crenças: alguns pontos sobre a formação docente

O professor, em sua vida profissional, pode ser considerado como alguém que está em movi-

mento constante (GATTI, 1996, p. 86), visto que mobiliza diferentes crenças e valores no seu fazer pedagógico. Tudo isso calcado em sua identidade e pontos de vista construídos cotidianamente, pois tais pressupostos são frutos das interações sociais que o docente enfrenta diariamente.

Em outras palavras, o fazer docente é personalista e repleto de discursos que simultaneamente se complementam e se excluem. Um exemplo seria a variação de abordagens que um professor pode realizar, a respeito de um assunto ou bloco conceitual, em cenários escolares variados. Gatti (1996) indica que a identidade docente está calcada em valores simbólicos e sociais.

Tanto Moita (1995, p. 116) quanto Nóvoa (1992, p. 25) defendem que a identidade profissional docente, com seus saberes técnicos, científicos e pedagógicos, ocorre a partir de interações diretas com o cotidiano escolar e outros universos socioculturais. No entanto, não é um processo meramente cumulativo, mas, sim, uma postura reflexiva diária dos diversos discursos em que a escola e seus atores estão envolvidos direta e indiretamente.

Para a presente pesquisa, que está em fase inicial, os preceitos de Moita (1995) são relevantes, pois sua proposta reside numa pesquisa de abordagem biográfica. Todavia, eles não serão desenvolvidos nesta comunicação. Já Antônio Nóvoa traz à baila uma definição importante, que fortalece o pensamento aqui defendido: a formação de professores não deve ser considerada como fixa e imutável, mas, sim, um espaço de lutas e conflitos, ou seja, “um espaço de construção de uma maneira de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1995, p. 16). Ou, nas palavras de Tardif (2002):

[...] a experiência mantém uma forte relação com a identidade do trabalhador. Ela se refere a um processo histórico, temporal, através do qual o ator, a partir de sua história

⁷ Este trabalho faz parte do grupo de pesquisa *Encontros Interculturais na EaD: Narrativas de Vida dos Diferentes Brasis (EINAVIB)*, da UNIP/EaD e registrado no CNPq.

anterior de vida, se engaja numa carreira de ensino e adquire aos poucos os traços de sua identidade profissional: conhecimentos particulares de seu trabalho, domínio de situações típicas, facilidade na realização das tarefas, sentimentos de segurança, de pertença a uma coletividade de trabalho na instituição (TARDIF, 2002, p. 54).

Em suma, a identidade pode ser encarada como um dos vestígios necessários para traçar uma experiência do trabalho. Maurice Tardif (2002, p. 286) ainda relata que “a experiência proporciona pouco conhecimento instrumental”, mas “modos de ser e viver a profissão”. As representações do fazer docente estão, segundo esse autor, ligadas a três cenários ou objetos: ordem interativa, normativa e institucional.

Uma das ilusões discursivas, presentes no fazer docente, está relacionada ao domínio do conteúdo a ser ministrado e desenvolvido em sala de aula. É muito corriqueiro, no contato com alunos que começam a realizar seu estágio, ser necessário “saber toda a matéria para ‘dominar’ a sala (alunos)”. Tardif e Lessard (2007, p. 285-6) dizem que a experiência docente, de fato, ocorre a partir das rotinas de trabalho, que não são apenas ministrar aulas e conteúdos.

Aqui, é possível notar que o Estágio Supervisionado é um momento importante na formação do futuro docente: a emergência de um conflito entre discursos da atividade pedagógica faz com que surjam diversos embates sociais e culturais, transformando o aluno em docente, de forma heterogênea e reflexiva. Esse saber “experenciado”, fruto da práxis e validado pela experiência, permite a subjetivação do futuro professor. Nas palavras de Freire (2014):

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos acumu-

lados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador (FREIRE, 2014, p. 24-5).

Em outras palavras, de que forma o desenvolvimento pessoal de um futuro professor pode implicar diretamente, durante a experiência do Estágio Supervisionado, sua prática pedagógica? Para isso, nada mais individual. Compreender como a experiência e a identidade se relacionam nesse processo de formação contínua é uma das propostas deste estudo.

Os relatórios de estágio e suas marcas de subjetividades impressas textualmente traçam possíveis vestígios para compreender quais caminhos os futuros professores – hoje, estudantes de Licenciatura em Letras – trilharam para sua formação. Assim, serão mobilizados alguns preceitos que abordam construção de identidades.

3 A subjetividade por meio da linguagem: a identidade do eu

Woodward (2000, p. 55) discute a subjetividade enquanto termo que envolve os pensamentos e as emoções tanto conscientes quanto inconscientes a respeito de “quem nós somos”. É uma experiência mediada pela linguagem e pela cultura, de forma descontínua e aleatória, ou seja, de acordo com seus movimentos num determinado contexto ou discurso (FOUCAULT, 1987, p. 61-2).

Nas palavras de Hall (2005, p. 13-4), o sujeito “assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são identificadas ao redor de um ‘eu’ coerente”. Isso faz com que compreendamos a subjetividade como possibilidade que permite entender as identidades emergentes (e não necessariamente uma identidade fixa) enquanto “pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós.”

Tais definições são importantes, pois os alunos que realizam seus relatórios de Estágio Supervisionado, acompanhando professores regendo suas aulas, elaboram textos com discursos cristalizados, estando atentos apenas aos processos técnicos pedagógicos. Contudo, na descontinuidade discursiva, por meio dos relatos, é possível emergir um conjunto de opiniões ou crenças subjetivas, entrelaçando-se com relações sociais em que o estudante está inserido cotidianamente.

Bruner (2014) indica a possibilidade de ter contato com o conhecimento científico: os modos paradigmático e narrativo. Tal autor faz uma apresentação comparativa das duas formas de compreensão, pendendo sua análise para o olhar narrativo das tramas. Em outras palavras, Jerome Bruner (2014) busca reconhecer elementos singulares que organizem uma história, por meio da subjetividade:

Duvido muito que essa vida coletiva (da espécie humana) fosse possível não fosse nossa capacidade humana de organizar e comunicar a experiência em uma forma narrativa, pois é a convencionalização da narrativa que converte a experiência individual em uma moeda de troca coletiva que pode circular, digamos, em uma base mais ampla do que meramente interpessoal (BRUNER, 2014, p. 26).

É necessário considerar que o termo “subjetividade” é discutido por autores e estudos da psicologia, em especial da psicanálise. Em linhas gerais, o subjetivo é fruto da alteridade na interioridade (FREUD *apud* HALL, 2005, p. 32-40), ou seja, somos portadores de várias identificações. Isso é resultado das oscilações do inconsciente e consciente humano, os quais têm lógicas internas e distintas que estruturam diversas identificações e identidades que assumimos no decorrer da vida.

Essa subjetividade só é possível através dos diversos instrumentos e das formas de manifesta-

ção por meio da linguagem, pois ela transforma pensamentos e sentimentos em elementos concretos de expressão. As duas – linguagem e subjetividade – podem alternar de posição, de acordo com a situação ou o cenário em questão (BERGER; LUCKMANN, 2002, p. 58). Assim, uma das hipóteses que o estudo suscita seria o contato dos alunos com as práticas discursivas dos diversos grupos e sentidos, presentes no cotidiano escolar.

4 Alguns fios narrativos dos relatórios de estágio: pequenos excertos que revelam múltiplas narrativas de vida

Conforme descrito anteriormente, o presente trabalho busca, por meio dos relatórios de estágio de graduandos em Letras, compreender e trilhar possíveis relações que os estagiários (ou futuros professores) constroem textualmente a respeito de si, dos docentes e das instituições educacionais.

Assim, os excertos aqui apresentados são referentes aos relatórios finais de Estágio Supervisionado, os quais são entregues no final do curso de Letras. No caso da UNIP Interativa, tais documentos retratam experiências de observação de aulas, participação cotidiana das atividades escolares, bem como regência nas disciplinas de Língua Portuguesa, Espanhola e/ou Inglesa⁸ – de acordo com o curso que o aluno estiver matriculado.

Deve-se levar em consideração que foram selecionados, preliminarmente, documentos produzidos por alunos, entre 2011 e 2014. Por ser uma pesquisa em fase inicial, os relatos dos estudantes de Letras não foram agrupados com os cursos em que eles estão matriculados (Português, Inglês e/ou Espanhol), mas pelas características que tais documentos manifestam, como imagens de “si” (estagiários), do “outro” (professor) e da “profissão” (cotidiano escolar).

⁸ A Universidade Paulista/UNIP Interativa oferece cursos de Licenciatura em: Português (3 anos de duração); Português/Inglês (4 anos de duração); Português/Espanhol (4 anos de duração). Outras informações estão disponíveis em: <http://www.unip.br/ead/ensino/cursos_graduacao_pos_graduacao>.

4.1 Imagens de si

Alguns estagiários se deslumbram com o fazer docente, mostrando que a sala de aula e o fazer docente eram momentos concretos de um sonho sempre perseguido. Em certos momentos, há um conflito entre o que estava vagando oniricamente e o que emerge em sala de aula. Um exemplo seria:

S1. O estágio possibilitou fortalecer algo que sempre quis: ser professora. Minha vontade é dar aula. Aulas, aulas e aulas. Percebo que tenho competência para transmitir matéria e conteúdos para pessoas iguais a mim. Vejo nos alunos a minha história (RELE004/2012).

Ao ler o trecho selecionado, é possível notar duas posições que foram se distanciando temporalmente: a de aluno e a de professor. O ex-certo em questão descreve a sensação que a estagiária teve ao se reconhecer nos alunos. Mas, ao mesmo tempo, é um lugar que ela não precisa mais ocupar, pois alcançou um dos seus sonhos: ministrar conteúdos e aulas. Isso revela posições discursivas diferenciadas (a de aluno e a de professor) corroborando a ideia de diferenciação (SILVA, 2000).

Nota-se a emergência de um pensamento que não é linear, pois há, ao mesmo tempo, o surgimento de um estagiário, que se reconhece tanto nos alunos quanto no professor responsável pela sala em questão. A multiplicidade de vozes indica a complexidade na transição entre o estudante e o professor. Há uma desarticulação entre o passado (a de aluno, por exemplo) e futuro (professor) instaurando a descontinuidade, a ruptura, a fragmentação.

4.2 Imagens do outro

Tardif e Lessard (2007, p. 288) defendem a experiência como ferramenta ou processo que pode estruturar a personalidade do ator do seu “eu-profissional”. Essa interação é fruto de situações registradas pela imprevisibilidade e extensa presença

de outras instâncias (a escola e seus profissionais, a sala de aula, os alunos e suas características etc.). Aqui, o relato escolhido desvela um cenário interessante: ser professor tem responsabilidades que talvez poucas pessoas saibam quais são:

S2. [...] ser licenciado faz com que eu perceba como a escola é importante, mas extremamente grande. Antes, eu achava que o professor apenas dava aula. Na verdade, o professor tem uma grande responsabilidade por ensinar e lidar com pessoas. E eu, como estudei em escola pública, preciso mostrar, enquanto professor, o meu trabalho, além dos obstáculos e desafios que enfrento diariamente. E vejo que os professores que acompanhei até tentam fazer isso, mas é algo cansativo (RELI012/2013).

Aqui, **S2** indica suas dúvidas sobre o fazer docente, colocando nele responsabilidade, mas, ao mesmo tempo, um desconhecimento coletivo tanto dos outros quanto de si, quando era um aluno. Nota-se que o estagiário continua em mobilidade, assumindo diferentes discursos, identidades e verdades num determinado contexto, ou seja, há uma ação dinâmica da construção de si a partir do contato com o outro (MOITA, 1995). Tal confronto é positivo, pois permite uma “acomodação incômoda” entre imagens preestabelecidas e cenas cotidianas do fazer docente.

4.3 Imagens da profissão

Tardif e Lessard (2007) dizem que o conhecimento ocorre desde os primeiros momentos, no processo de socialização escolar. Em outras palavras,

os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorriam em grande parte de preconceções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 72).

Isso faz com que a experiência de vida seja o principal mobilizador e organizador de outros saberes, os quais auxiliam as pessoas (neste caso, o professor).

Aqui, um ponto interessante e que merece atenção: os alunos do curso de Letras estão matriculados numa instituição de ensino superior a distância. Assim, ao relembrares seus professores e as práticas profissionais que circundam o fazer docente, os alunos-estagiários recuperam imagens de professores em outras experiências escolares ou educacionais. Nas palavras de Tardif e Lessard (2007, p. 286), isso seria “o conjunto de modos de ser e viver a profissão”. Apresentamos dois casos de relatos sobre a atividade profissional:

S3. O estágio fez com que eu soubesse como é difícil e gostoso ser professor. Não ser igual ao meu professor de Matemática, que apenas dava cópia na lousa e não aceitava críticas [...] (RELI006/2013).

S4. Lembro-me de uma teleaula que muitos professores usam o método GLS, mais conhecido como “giz-lousa-saliva”. E não é verdade? Como desenvolver os conteúdos de Língua Inglesa, sem material e fugindo do *verb to be*? Por isso, ser professor precisa de diálogo e um pouco de carisma. É algo difícil, mas que eu procuro fazer, deixando de lado a coisa chata de apenas ensinar algo que eles mal sabem. Se os alunos não sabem escrever ou falar direito o português, por que ensinar o inglês? (RELI008/2014).

Os dois relatos mostram que, além da técnica e da empatia, o professor precisa ter um bom “preparo psicológico”, na tentativa de fazer que os alunos aprendam e, ao mesmo tempo, ser bem-sucedido. Observa-se um conflito entre teoria e prática cuja influência é angustiante para o aluno-estagiário. Isso mostra que Nóvoa (*op. cit.*) estava certo: a identidade profissional dos professores é sempre um “lugar de lutas e de conflitos”.

5 Considerações finais: um pequeno ponto nas diversas narrativas

O esboço, aqui apresentado, serve para mostrar o papel do Estágio Supervisionado como espaço de constituição profissional, por meio da

inserção no cotidiano escolar, para desenvolver atividades que estejam ligadas ao fazer real da construção do conhecimento e perceber subjetividades e narrativas de vida, ativando a memória sobre “o que é ser professor”.

Assim, o Estágio Supervisionado (ES) é uma etapa em que muitos preferem “dar o seu jeito”, fazendo que a possibilidade de aprendizagem e a transmissão de saberes, valores e, principalmente, práticas profissionais sejam deixadas de lado. Há um apagamento do intuito do ES, que seria “fórmula de transformar um portador de conhecimentos específicos e pedagógicos em um professor” (ROCHA, 1983, p. 10).

Embora seja clichê e presente em diversos estudos, refletir sobre as narrativas de vida e a formação de professores na Educação a Distância requer um duplo cuidado, uma vez que a atividade deve ser orgânica e complexa, e não, burocrática e cartorial. Por isso, a escrita e o reconhecimento dos diversos discursos presentes no fazer docente são um primeiro passo para transformar o cenário existente na educação brasileira.

Referências

BERGER, P.; LUCKMANN, T. A. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BRUNER, J. *Fabricando histórias: direito, literatura, vida*. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 46. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. In: *Cadernos de Pesquisas*, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. *Vida de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, A. *Vida de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ROCHA, A. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: conceituação. In: ATAS – Encontro Nacional de Prática de Ensino. São Paulo, USP: 1983.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 3.^a ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

WOODWARD, K. A identidade e a diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.