



# ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA: EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS PARA A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE PRÁTICA DOCENTE

---

ENGLISH LANGUAGE SUPERVISED PRACTICUM:  
MEANINGFUL EXPERIENCES TO KNOWLEDGE  
CONSTRUCTION ON TEACHING PRACTICE

Sérgio Ifa<sup>1</sup>

*Universidade Federal de Alagoas*

**Resumo:** Neste artigo, objetivo descrever e interpretar as experiências educativas e significativas que um aluno-professor registrou em seu relatório final de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa 1. Apesar de um contexto triste, desfavorável e desanimador para que os licenciados se tornem professores, as experiências aqui relatadas buscam, pelo contrário, valorizar a construção de conhecimentos teórico-metodológicos sobre a prática docente e considerá-las como plausíveis e possíveis no ensino-aprendizagem de escola pública..  
Palavras-Chave: Estágio supervisionado de língua inglesa; Reflexão crítica; Relatório de Estágio supervisionado.

**Abstract:** *In this article, I aim to describe and interpret meaningful and educative experiences which a student-teacher detailed in his final English Language Supervised Practicum 1 report. In spite of the sad, unfavorable, and discouraging context for aspiring teachers to become professionals, the experiences narrated here seek, on the contrary, to value a theoretical-methodological construction of the teaching practice and consider them feasible and possible in the teaching and learning process at public schools.*

Keywords: *English supervised practicum; Critical reflection; Supervised practicum report.*

---

<sup>1</sup> sergio.letas@gmail.com

---

## INTRODUÇÃO

Como docente formador de professores de língua inglesa, uma preocupação constante que trago comigo é a qualidade da formação que consigo propiciar aos meus alunos em Estágio Supervisionado de Língua Inglesa. Tal inquietação se justifica porque o Estágio Supervisionado é visto, entendido e sentido como problemático quando se trata do ensino dessa língua nas escolas da rede pública da cidade de Maceió, Alagoas. Para alguns diretores e coordenadores, receber estagiários é sinônimo de serem investigados e questionados sobre o cotidiano escolar e sabatinados sobre os documentos oficiais da escola e a pertinência desses para o aprendizado dos alunos. Para muitos professores regentes, receber estagiários é ter a sua metodologia e a sua proficiência na língua inglesa questionadas e avaliadas. Por outro lado, para muitos estagiários, fazer estágio é “perda de tempo” ou “tempo perdido” porque não se aprende nada devido a dois fatores principais: ausência do professor efetivo e sua substituição pela presença do monitor, este contratado temporariamente, ou porque o conhecimento linguístico do professor ou do monitor pode ser inferior àquele do estagiário.

Diante dessa situação controvertida, objetivo, neste artigo, descrever e interpretar uma experiência co-construída por mim e meu aluno estagiário (doravante aluno-professor) em que as percepções negativas foram questionadas e transformadas em experiências significativas durante os encontros presenciais na disciplina, considerados espaços privilegiados para a construção de conhecimentos teórico-metodológicos sobre a prática docente. Além disso, objetivo também que tais encontros possam estimular os alunos-professores a exercitarem a reflexão crítica sobre as práticas docentes (as suas ou as do professor regente).

Assim, diante desse cenário desestimulante e desencorajador em que se encontram os cursos de Licenciatura em geral, incluindo de língua estrangeira (LE), representados pelas disciplinas de Estágio Supervisionado aqui neste escrito, meu objetivo é descrever e interpretar um relatório da disciplina em questão, na qual o aluno-professor passou por experiências significativas que demonstram que o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa pode acontecer nas aulas.

A seguir, discuto, na seção teórica, como entendo a formação de professores de línguas estrangeiras. Os outros aportes teóricos são apresentados nos trechos que recortei do relatório de estágio e analisado na seção “Interpretando o relatório de Jack<sup>2</sup>”.

---

<sup>2</sup> Agradeço a Jackson Feitosa da Silva pela permissão concedida no tocante ao uso do relatório analisado neste texto.

---

## FORMAÇÃO DOCENTE NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Como acima mencionado, este artigo busca retratar com total fidelidade um nicho escolar pontual – a graduação –, pois tentei abrir um espaço para discutir sobre o papel do professor, do aluno e da língua inglesa, dentre outros, em um momento específico da formação inicial: o Estágio Supervisionado. No Estágio, os alunos têm a possibilidade de fazer um intercâmbio de experiências vividas e de discutir textos teóricos, selecionados com a finalidade de proporcionar espaços à construção de cidadãos críticos e, potencialmente, mais conscientes do seu papel político-profissional na sociedade.

Objetivei na disciplina Estágio Supervisionado de Língua Inglesa 1 do curso de Licenciatura em Língua Inglesa da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) preencher uma lacuna na formação de professores em pré-serviço: iniciar um trabalho de conscientização do futuro professor sobre seu papel político-profissional no momento de enfrentar situações únicas na escola, de modo a desenvolver a capacidade de dar respostas satisfatórias para muitas perguntas difíceis e exercitar cognitivamente, mesmo que hipoteticamente, de que forma ele poderia promover a inclusão de seus futuros alunos na sociedade. Entendo que tal conscientização deva ser embasada em um compromisso político que tenha como meta formar cidadãos críticos para uma sociedade mais justa. Essa conscientização, no meu entender, pode ser alcançada se espaços e oportunidades forem criados para que sejam discutidas, confrontadas e (re)construídas as percepções que os futuros professores têm sobre si mesmos, sobre seu papel como profissionais de Letras, sobre o processo ensino-aprendizagem e também sobre a língua inglesa e seu papel na sociedade.

Quando abordo a questão da formação de professores, parto de Vygotsky (1930/1984) e Garcia (1992), que a tomam como espaço para que experiências possam ser vividas, informações compartilhadas, questionamentos elaborados, e conhecimentos construídos com o suporte de outros. Considero a formação como um *continuum* (GARCIA, 1992), porque se trata de um processo em desenvolvimento e sem fim, no qual as experiências passadas e recentes interagem e nos fazem pensar, refletir e praticar para que possamos ser melhores que antes.

Nessa direção, a relação de interação e continuidade entre as experiências é percebida e denominada por Dewey (1938) como contínuo experiencial que é construído na medida em que, de alguma forma, as experiências mais recentes se articulam com as já vividas. Dewey (1938, p. 40) acredita que uma experiência não acontece isoladamente, pois ela está sempre atrelada a experiências anteriores e, ao mesmo tempo, interferindo em futuras experiências. Desse modo, a experiência vivida pode ser entendida de forma

---

retrospectiva (uma vez que experiências anteriores interagem com as mais recentes) e prospectiva (já que experiências passadas influenciam as próximas). Além disso, para o autor, o conhecimento não é produzido apenas internamente, mas também com a ajuda das interações externas feitas pelo indivíduo com o meio em que vive. Nessa interconectividade de experiências, a continuidade, a interação e a situação são os três princípios inseparáveis que balizam a teoria do contínuo experiencial.

É a partir de como interpretamos as experiências que as transformamos em educativas ou não educativas. As primeiras, segundo Dewey (1938), são aquelas que marcam o indivíduo positivamente, no sentido de dar continuidade a um fluxo de ações, acrescentando valor qualitativo para a vida, ampliando o conhecimento e fazendo com que a compreensão sobre as relações existentes entre as experiências anteriores e as futuras seja mais articulada. As experiências não educativas, por outro lado, são aquelas que distorcem a compreensão de futuras experiências, inibem e desestimulam um fluxo de ações, impedindo que experiências futuras sejam vivenciadas, naquela direção, de uma forma rica e positiva. Ainda segundo Dewey (1938, p. 25-26), estas últimas podem provocar uma falta de sensibilidade e receptividade, impedindo, assim, que outras experiências da mesma natureza sejam vivenciadas.

Se uma experiência não ocorre nem no vazio nem no vácuo (DEWEY, 1938, p. 40), ela, além de ser única e contextualizada, é o resultado de uma transação entre um indivíduo e seu ambiente: isto é, o meio, os objetos e os outros indivíduos, em determinado momento histórico (DEWEY, 1938, p. 42). A experiência, portanto, tem um caráter sócio-histórico porque “assim como nenhum homem vive ou morre isoladamente, nenhuma experiência vive ou morre por si mesma” (DEWEY, 1938, p. 27).

Na verdade, para Dewey (1938, p. 40), cabe ao professor prestar atenção a outros elementos externos (físicos, históricos, econômicos) que influenciam a experiência. É ainda responsabilidade do professor tentar oferecer o melhor ambiente para que as experiências levem ao crescimento. O autor, portanto, valoriza o ambiente em que a experiência é vivida porque é nele que os conhecimentos e as interpretações são construídos pelos indivíduos.

Assim, a formação de professores que almejo oferecer não pode eximir-se de contemplar tanto as experiências compartilhadas, vividas pelos participantes (meus alunos e eu), durante a disciplina de Estágio Supervisionado, quanto algumas outras experiências vivenciadas individualmente em outros contextos (escolares ou não) e/ou em outras épocas de suas (nossas) vidas.

Na minha função de educador, tentei promover uma formação crítico-reflexiva (NÓVOA, 1992) cuja tônica foi a geração de conhecimento por meio da construção compartilhada em um contexto em que prática e teoria sejam

---

valorizadas e se retroalimentam. Nesse sentido, destaco a visão de Gimeno Sacristán (1999, p. 50), quando o autor menciona que teoria e prática são inseparáveis no plano da subjetividade do professor porque sempre há um diálogo entre conhecimento pessoal e a ação. Sob tal perspectiva, teoria e prática andam juntas, pois são indissociáveis.

Feita esta breve discussão teórica pertinente ao trabalho em questão, na sequência, detalho o contexto em que a disciplina é oferecida.

## CONTEXTUALIZANDO A DISCIPLINA

Estágio Supervisionado de Língua Inglesa (doravante ESLI) 1, foco deste artigo, é oferecido aos alunos do quinto período do curso de Licenciatura de Letras-ínglês, com uma carga horária semestral de 80 horas. No ESLI 1, o objetivo é fazer com que os alunos-professores compreendam o ambiente escolar como um organismo vivo e complexo e não apenas a sala de aula. É ampliar a visão ao focar questões macro que envolvem o ensino-aprendizagem em escolas que oferecem Ensino Fundamental ou Médio. Há outros três semestres (sexto, sétimo e oitavo) em que o Estágio é obrigatório para completar as 400 horas exigidas por lei. No ESLI 2, também com carga horária de 80 horas, os alunos são convidados a analisar e produzir materiais, assim como aplicar seus conhecimentos literários em língua inglesa nos planos de aula e durante as aulas na escola em que irão estagiar. No ESLI 3, oferecida no sétimo período, igualmente com 80 horas, os estagiários realizam as observações e regências de língua inglesa no Ensino Fundamental. No ESLI 4, o foco é o Ensino Médio, já com uma carga horária dobrada para 160 horas.

No caso específico do ESLI 1, os alunos-professores foram convidados à leitura de Alves (1994), dos documentos oficiais para ensino de línguas estrangeiras, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998), das teorias de Vygotsky (OLIVEIRA, 1997), de um texto sobre Letramento Crítico (MCLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004) e do Plano Decenal de Educação do Estado de Alagoas (Lei 6.757, de 3 de agosto de 2006). Convidei-os também a assistir a dois filmes<sup>3</sup> não comerciais: *O substituto*<sup>4</sup> (2011)

---

<sup>3</sup> Neste semestre em questão, busquei promover discussão, com a ajuda dos filmes, sobre diferentes realidades não abordadas nos textos teóricos para provocar nos alunos a necessidade de ampliar nossas compreensões sobre a complexidade da atividade docente. Trazer temas tratados nos filmes estimulou a valorização de conhecimentos não científicos mas necessários para lidar com as atuais questões que enfrentamos nos ambientes escolares. Nessa direção, apoio-me nas propostas das ecologias de saberes (SANTOS, 2006), que buscam um tratamento simétrico entre os conhecimentos teóricos e os não acadêmicos.

<sup>4</sup> O filme retrata a vida de um professor substituto e outros atores que trabalham em uma escola do Ensino Médio nos Estados Unidos. Temas como indisciplina, avaliação, drogas, prostituição, desrespeito, neoliberalismo podem ser trabalhados. Questões norteadoras para

---

e *Como estrelas na Terra, toda criança é especial*<sup>5</sup> (COMO ESTRELAS..., 2007). Meu objetivo foi provocar novas construções de sentidos sobre o que é ser professor, qual o papel da escola, como podemos nos relacionar com os alunos, por exemplo.

Para escreverem o Relatório Final de Estágio, requisito obrigatório da disciplina, elaborei um roteiro explicativo sobre a formatação (fonte, espaçamento, margem etc.), mas deixei em aberto a quantidade de páginas, pois realcei a importância e a valorização da reflexão e dos questionamentos e assuntos a serem tratados que não podem ser mensuráveis ou restringidos pela quantidade de páginas. Durante as aulas da disciplina, apresentei as partes de um relatório e os seus conteúdos (introdução, metodologia, interpretação dos momentos vividos, considerações finais e referências). Conversamos também sobre a elaboração do documento e sugeri que fizessem do relatório algo bem interessante para ser lido. Isto é, provoquei os alunos-professores a, primeiramente, pensarem no leitor e, em um segundo momento, decidir sobre como eles poderiam contemplar o conteúdo de cada parte da forma mais interessante e confortável para eles. Na conversa, sugeri que o relatório fosse escrito na primeira pessoa do singular para que eles pudessem experimentar outras formas de escrever trabalhos acadêmicos. Abri essa possibilidade ao saber que todos os trabalhos que haviam feito até então, quinto período de curso, seguiam a escrita na primeira do plural ou na terceira do singular. De certa forma, desafiei-os não apenas a escolher em que pessoa escreveriam, mas sugeri que ousassem, caso se sentissem confortáveis, quebrar a tradicional sequência das partes dos trabalhos acadêmicos.

Nessa conversa, esclareci também que o relatório não poderia ser apenas descritivo, mas deveria contemplar, pelo menos, descrições e reflexões dos momentos vividos com as teorias lidas e discutidas nas aulas. Isto é, os dados gerados por meio dos instrumentos de geração e coleta (diários, questionários, conversas informais, observações dos encontros presenciais, avaliações, dentre outros) poderiam dialogar não apenas com os textos da disciplina, mas igualmente considerar discussões e textos estudados em outras

---

esta turma foram: Melhorar os índices da avaliação da escola evidencia qual tipo de educação? Quem são os mais prejudicados e ignorados? Quem representa o poder no filme? Quem tenta subverter? A que custo? Vale a pena? Por quê? Por que o personagem principal é o professor substituto?

<sup>5</sup> A partir deste filme indiano busquei discutir com os alunos-professores a relação do professor com o aluno Ishtaan que apresenta dificuldades na aprendizagem. Descobre-se mais tarde que Ishtaan é dislexo. Questões iniciais para discussão foram: Com quais conhecimentos teóricos que estudamos, o filme pode ser relacionado? A quais conhecimentos não teóricos podemos associar o filme? As comparações entre Ishtaan e seu irmão evidenciam qual tipo de educação? Qual membro da família é menos destacado ao longo do filme? Por quê?



---

disciplinas, provocando, assim, diálogos interdisciplinares a fim de fazer com que os alunos-professores compreendessem a experiência vivida como um conjunto e não como partes soltas e isoladas, como geralmente se faz nas escolas com as disciplinas.

Expressei que sou favorável a novidades no mundo acadêmico e, sempre que possível e desejável, convido esses alunos-professores, caso queiram, a experimentarem outras possibilidades de apresentação das partes de um trabalho acadêmico. Com os próprios dados que eles trouxeram, em uma das aulas, montamos algumas possibilidades de apresentação das seções do relatório e o que cada seção poderia contemplar. Fizemos, portanto, uma atividade prática, reflexiva, e que se configurou como uma rica experiência. Questionei os alunos-professores e os incentivei a pensar em outras possibilidades de apresentação. No bojo de nossa discussão, surgiu uma proposta interessante para juntarmos a parte teórica com a interpretação dos dados com o objetivo de oferecer uma leitura mais interessante ao dialogar as experiências vividas com os aportes teóricos. Alguns, diante dos meus questionamentos (provocações), decidiram por contextualizar e caracterizar a escola logo após a Introdução para fazer com que o leitor pudesse “sentir” em que ambiente suas experiências aconteceram e foram motivos de reflexão. Outros ainda preferiram criar metáforas para as tradicionais partes do relatório (introdução, parte teórica etc.), como é o caso do relatório que interpreto adiante.

Após as orientações de como elaborar um relatório, esclareço ainda que estes, até chegarem à sua versão final, a apresentada aqui, dependendo do aluno, passaram por algumas revisões. Saliento aqui a importância desse processo de o futuro professor textualizar as experiências vividas, porque ao colocá-las no papel, ele as registra, organiza e a elas atribui significados (IFA, 2006; REICHMANN, 2007; ROMERO, 2010; MEDRADO, 2012). Tal processo de escrita (escrita, reflexão, escrita) reforça a visão de que sempre há espaço para crescimento e, a partir de cada reescrita e de cada reconstrução, garante um olhar mais profundo e/ou um olhar por um novo prisma diante da situação dada.

Como objetivo da disciplina, os relatórios deveriam revelar a capacidade do aluno-professor de refletir criticamente sobre a realidade vivenciada na escola e na disciplina de Estágio para se (re)posicionar como aluno e futuro professor. Por conta do escopo desse artigo, optei por analisar apenas um relatório, aquele do já citado aluno-professor Jack, para dar o devido encaminhamento ao aprofundamento na interpretação. Se eu tivesse optado pela análise de um maior número de relatórios, certamente eu seria forçado a fazer um trabalho muito superficial, selecionando poucos recortes de cada relatório e, por conseguinte, deixando a visão do todo incompleta. Desta forma, se eu tivesse seguido essa orientação, provavelmente não atingiria os objetivos

---

que estabeleci na descrição da disciplina Estágio: uma formação crítica e reflexiva propiciando agência aos futuros docentes de língua inglesa.

## INTERPRETANDO O RELATÓRIO DE JACK

Jack, o aluno-professor escolhido, inicia seu relatório enaltecendo a beleza de ser professor. Ele faz uso de metáforas ao comparar o docente com uma árvore frutífera, porque a árvore dá frutos (contribui na formação de cidadãos). Ele traz cores e sabores para falar da profissão e do estágio que realizou em uma escola estadual, comparando o ato de ensinar ao ato de cozinhar e a sala de aula a um restaurante. Ao cruzar metaforicamente paladares, sensações e odores, faz um cozido muito interessante, usando os temperos de que dispõe e os quais configuram como seus: os momentos vividos e as teorias com as quais lidou até o momento em que textualizou as experiências significativas do estágio realizado. Nas suas palavras:

Em minhas observações de estágio tive o privilégio e conhecer um professor que, certamente, deve ter ganhado várias maçãs. Afinal, são trinta anos de carreira. Trinta anos compartilhando a doçura do saber, o sabor de ensinar. Imagino agora quantos alunos já tenham se deliciado com seus ensinamentos e quantos ainda sentem em suas memórias mais profundas a sensação de ter tido um professor como ele. Pois, “Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor assim não morrerá jamais” (ALVES, 1994, p. 4). E não importa se esse for considerado bom ou ruim, se um bom professor pode adoçar nossa vida, um ruim então pode salgá-la demais, deixando-a de certo modo indesejável.

Se o meu professor de estágio fosse uma maçã, de fato, seria uma bem madura, mas ele não é maçã coisa nenhuma. E se fosse, não seria nem de longe um fruto, mas sim uma árvore. Foi professor dos professores que também ensinam no mesmo colégio em que estagiei. Uma árvore que dá frutos por trinta anos tem tido o prazer de ver seus frutos alimentarem outras mentes, outros alunos, outros sonhos. Para alimentar os sonhos é preciso que possamos alimentar nossos alunos com o que eles queiram comer ou temperar saborosamente o que é, culturalmente, tido como sem sal na lista de matérias obrigatórias. Nas minhas observações, percebi que o professor mesmo depois de trinta anos usa uma receita tradicional para satisfazer seus alunos. Os alunos, que muito bem poderiam ser chamados de fregueses, aceitam o que é servido sem muitas reclamações. Talvez, por que não tenham apreciado algo novo.

Dispus-me a analisar o cozinheiro chefe “vendendo seu peixe”, digo, seu fruto principal, maçã doce, o conhecimento doce e feliz. Senti que o chefe aparentava estar preocupado porque havia um cliente novo no restaurante (eu). Era preciso satisfazê-lo também. Porém, tenho me deliciado com outras receitas e já não sinto falta daquela velha e formulada receita tradicional. A linguagem corporal do chefe de cozinha me indicava que eu não era bem-vindo naquele ambiente. Penso que



---

ele achava que eu faço parte da concorrência, do restaurante vizinho, talvez. Mas, não, eu não faço! E nem poderia, uma vez que eu mesmo já tenha usado aquela velha receita de maça que parece ser a única e satisfatória. Os clientes que comigo ali estavam comiam com cara feia. De acordo com o senso comum, cara feia é fome. Sim, eles estavam com fome, e muita. Enjoados demais. Qualquer coisa poderia distraí-los, até mesmo um guardanapo caindo no chão, ou uma caneta que tenha escorregado entre os dedos (2013, p. 1-2).

Ao trazer Rubem Alves para ilustrar a importância e a responsabilidade do professor, Jack revela sua capacidade de textualizar e interpretar os momentos vividos, relacionando e analisando-os com os textos lidos e discutidos nas aulas de Estágio Supervisionado de forma convincente. Ao descrever o uso da receita tradicional do professor, Jack enxerga o seu professor regente como “tradicional”, porque este não consegue atender aos desejos dos alunos, que, possivelmente, respondem não colaborativamente e “aceitam o que é servido”. Fazem “cara feia”, e qualquer barulho ou distração como “um guardanapo ou caneta caindo no chão” poderia tirar a atenção dos alunos, característica de uma aula não interessante. Jack, ao textualizar que “tenho me deliciado com outras receitas e não sinto falta daquela velha receita tradicional”, revela uma reflexão importante sobre a sua condição de professor em formação: a importância de experimentar receitas novas e provocar a participação dos alunos, distanciando-se da velha prática de se ministrarem aulas entediantes, como diz fazer como professor de inglês em um Projeto de Extensão<sup>6</sup>.

Já nos trechos abaixo, ele convida o leitor a prever o que os alunos diriam a respeito da aula que tiveram.

Se eu tivesse a chance de perguntar aos meus amigos [alunos da turma que observou] e também fregueses do mesmo restaurante, o nome da receita [do que presenciaram na aula], provavelmente, eles diriam:

–Não lembro, só sei que é um nome estranho vindo dos “States”. Complicado essas coisas, não é? Não gosto de falar o nome desses pratos não, é muito estranho. É chato ter que enrolar a língua pra comer direito (2013, p. 3).

Além de confirmar a indiferença com que os alunos concebem a aprendizagem da língua inglesa, Jack, pela vivência com os estudantes daquele estabelecimento escolar, hipotetiza a resposta que eles dariam ao seu questionamento, revelando uma percepção aparentemente comum entre os

---

<sup>6</sup> Jack é um professor em formação inicial (PFI) do curso de inglês do Projeto Casas de Cultura no *Campus* (CCC), uma parceria entre a Faculdade de Letras da UFAL e as pró-reitorias de Extensão (ProEX) e Estudantil (ProEST), que oferece cursos de língua materna e estrangeiras (inglês, francês e espanhol) para os alunos de graduação da universidade. O Projeto CCC tem como objetivo fazer com que os alunos de Letras possam, durante a graduação, vivenciar a prática docente sob a orientação e supervisão de um professor coordenador.

---

alunos: estranheza e chatice ter que enrolar a língua para nela se comunicar. Interpreto essa percepção como uma justificativa para dizer que a aula de língua inglesa não os engaja porque, também, de alguma forma, não parte da realidade em que os aprendizes estão inseridos. Mais ainda, parece, portanto, que o ensino-aprendizagem não leva em consideração o que preconizam as metodologias que valorizam o conhecimento que o aluno traz para a sala de aula como ponto de partida para seu aprimoramento linguístico-discursivo.

Em outro trecho do relatório, Jack reflete sobre o processo de avaliação, buscando dialogar com o que leu nos PCN de LE (BRASIL, 1998) e em Alves (1994). Ele traz, por meio da realidade dos momentos vividos na escola, uma preocupação educacional que merece reflexão e ação: ensinamos contextualizadamente e testamos o que ensinamos de forma coerente? Vejamos o que ele escreve:

Para provar o quanto era boa a maçã que o mestre servia aos fregueses, este se certificava de que seus clientes soubessem a receita de cor. Ele dizia os ingredientes e os clientes repetiam para segundos depois esquecerem. “Não por burrice. Mas por inteligência. O corpo não suporta carregar o peso de um conhecimento morto que ele não consegue integrar com a vida” (ALVES, 1994, p. 19). Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira relatam que “O estudo repetitivo de palavras e estruturas apenas resultará no desinteresse do aluno em relação à língua, principalmente porque, sem a oportunidade de arriscar-se a interpretá-la e a utilizá-la em suas funções de comunicação, acabará não vendo sentido em aprendê-la.” (BRASIL, 1998, p. 54). Eles estavam enjoados e mesmo assim comiam. Que tortura. Que sofrimento. “Pode haver sofrimento maior para uma criança ou um adolescente que ser forçado a mover-se numa floresta de informações que ele não consegue compreender, e que nenhuma relação parecem ter com sua vida?” (ALVES, 1994, p. 14). Vi olhos gritando enquanto sorriam: – Por favor, eu não aguento mais (2013, p. 2-3).

O questionamento vai além do mero ensino contextualizado e do testar coerentemente, pois alcança uma característica nobre de um educador: o interesse nos aprendizes, no que eles sentem, interpretam, revelam e criam e naquilo de que eles gostam. Em suas palavras:

Melhor ainda, gostaria de saber qual o sabor da maçã na boca deles, dos alunos. Será que era doce mesmo? Às vezes, a curiosidade para com o conhecimento pode iludir tanto quem come quanto quem prepara o alimento. A educação pode muito bem ser comparada a uma maçã vermelha e apetitosa, cheia de nutrientes capazes de nos tornar homens adultos e sábios. Afinal, é esse o discurso dos professores. Lembro no meu primeiro dia de estágio que uma frase estava exposta na cozinha, ou melhor, na sala dos professores: “A Educação que não humanizar de nada servirá” (2013, p. 4).

Para Jack, a educação que humaniza é aquela que não apenas instrumentaliza e/ou aplica o que o “livro de receita” recomenda, mas aquela

---

que descreve e explica o que é produzido na avaliação, para, então, analisá-la e tomar seus resultados como fonte iluminadora e alimentadora de futuras ações. No ambiente escolar, infelizmente, Jack não encontrou essa visão de avaliação:

Tentei encontrar, na prática, vestígios de sentido daquela frase dentro da escola. Mas, não encontrei. Tudo o que vi se resume em abrir um livro de receitas para aprender a cozinhar, preparar bem cada sobremesa para o dia do teste. “A função da avaliação é alimentar, sustentar e orientar a ação pedagógica e não apenas constatar um certo nível do aluno. Está implícito, também, que não se avaliam só os conteúdos conceituais, mas também os procedimentais e os atitudinais, indo além do que se manifesta, até a identificação das causas. A avaliação assim entendida oferece descrição e explicação; é um meio de se compreender o que se alcança e por quê. Torna-se, desse modo, uma atividade iluminadora e alimentadora do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que dá retorno ao professor sobre como melhorar o ensino, possibilitando correções no percurso, e retorno ao aluno sobre seu próprio desenvolvimento” (BRASIL, 1998, p. 79). (2013, p. 4).

Jack continua a refletir sobre a avaliação porque também percebe o caráter devolutivo que a avaliação tradicional possui porque revela uma praticidade ímpar, isto é, economiza o trabalho (do professor) e impede a promoção de novas ideias tanto do professor como dos alunos. Tal visão, de certa forma, é combatida e criticada, como se pode apreender do trecho abaixo:

O dia da avaliação é o dia em que o professor precisa sentir o sabor do que foi ensinado. Nunca outro, apenas um sabor, apenas um e nada mais será exigido. O ensinado, a receita ensinada, o sabor exigido precisa ser devolvido exatamente como foi apresentado e degustado. Assim foram as provas e as aulas, todos deveriam repetir, escrever e falar o que foi dito. Encontro em Rubem Alves explicações para esse saber mecânico: “O saber já testado tem uma função econômica: a de poupar trabalho, a de evitar erros, a de tornar desnecessário o pensamento. Assim, aprende-se para não precisar pensar. Sabendo-se a receita, basta aplicá-la quando surge a ocasião” (ALVES, 1994, p. 23). E que nenhum freguês se atreva a reclamar. O medo do zero é maior que qualquer coisa na relação professor e aluno (2013, p. 4).

Em seu segundo capítulo do relatório, intitulado “Os melhores do mundo”, ele recomenda aos professores e às escolas o que os melhores restaurantes do mundo fazem para terem clientes<sup>7</sup> (alunos). A comparação

---

<sup>7</sup> Esclareço que o uso de termos cliente, restaurante, lucro e sucesso pode, a princípio, soar como adequação do ensino aos modelos neoliberais de educação. No entanto, toda a fundamentação teórica trabalhada no semestre, a ênfase na valorização do conhecimento que os alunos trazem para a sala de aula (BRASIL, 1998), o foco do ensino na diversificação do trabalho dos padrões interacionais (VYGOSTKY, 1930/1984), as discussões provocadas pelo filme *Como estrelas na Terra, toda criança é especial* (ao enaltecer que cada ser humano merece atenção e respeito também durante a aprendizagem) bem como as palavras envolventes de

---

elena três pontos fundamentais: ao usar ingredientes conhecidos para criarem pratos novos, cabe ao professor usar o contexto (ingrediente) conhecido para criar pratos (aulas) novos para despertar o interesse dos alunos (clientes) porque são eles que dão lucro e fazem da escola (restaurante) uma instituição importante. Por último, percebemos que a permanência e o sucesso (existência) do restaurante se faz por meio da interação dos seus trabalhadores com os clientes, isto é, professores (estendido aos coordenadores, aos servidores da limpeza e ao diretor etc.) com os alunos. É o que ele deixa bem explícito no trecho a seguir:

O que faz um restaurante entrar na lista dos dez melhores do mundo?

Entre os cinco melhores encontram-se o OSTERIA FANCESANA e o MUGARITZ que têm algo em comum. Ambos se localizam na Espanha e os chefes sempre criam novos pratos, bem diferentes, com ingredientes já conhecidos. O que seria os ingredientes já conhecidos se não o contexto que o cliente se insere? Os melhores professores valorizam o contexto social do aluno, do mesmo modo, os melhores chefes do mundo usam ingredientes da região. E são justamente esses ingredientes regionais que despertam o interesse de quem os degusta.

O meio social no qual os clientes se inserem é fonte de lucro, desenvolvimento e sucesso. Nesse caso, o contexto em que o aluno se encontra deveria ser em todas as matérias, sobretudo nas de língua estrangeira, ferramenta crucial para despertar o interesse dos alunos. Segundo Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio. E talvez seja esse mais um dos segredos dos melhores do mundo. Garçons, músicos e chefes estão em plena interação com os clientes. Afinal, para substancialidade, no mínimo, duas pessoas devem estar envolvidas ativamente trocando experiências e ideias (2013, p. 7).

Preocupado com a solidez do estabelecimento comercial (longevidade ou internalização do aprendizado), Jack apresenta conhecimentos teóricos construídos ao longo da disciplina Estágio Supervisionado, que embasam suas visões e ações não apenas como graduando (aluno), mas também como professor em formação inicial (PFI) do Projeto de Extensão Casas de Cultura no *Campus*<sup>8</sup>: o trabalho a partir do conhecimento de mundo apresentado pelos alunos que, por meio da interação com pares mais desenvolvidos, esses alunos aprendem e nos quais se aprimoram. Vejamos o que ele nos diz a esse respeito:

A interação dos alunos é de fundamental importância para o exercício da boa aprendizagem. De acordo com Vygotsky, para ocorrer a aprendizagem, a interação social deve acontecer dentro do que ele denomina como Zona de Desenvolvimento

---

Rubem Alves (1994) sinalizam para que Jack tenha seguramente usado os temas para sublinhar a importância dos alunos como centrais no processo de ensino-aprendizagem.

<sup>8</sup> Projeto Casas de Cultura no Campus (CCC) oferece cursos de língua materna e estrangeiras (inglês, francês e espanhol) para os alunos da graduação da universidade e tem como objetivo fazer com que os alunos de Letras Inglês possam, durante a graduação, vivenciar a prática docente sob a orientação e supervisão de um professor coordenador

---

Proximal (ZDP), que seria a distância existente entre aquilo que o sujeito já sabe, seu conhecimento real, e aquilo que o sujeito possui potencialidade para aprender, seu conhecimento potencial. Portanto, os alunos possuem um conhecimento de mundo. Este conhecimento poderia ser o paladar caseiro que temos. Ou seja, são as infinitas concepções de sabores básicos ou informais que aprendemos por estarmos expostos a eles a todo o momento e que levamos conosco ao entrarmos em um restaurante novo, para comer algo diferente, para aprender algo formal. Um dos procedimentos básicos de qualquer processo de aprendizagem é o relacionamento que o aluno faz do que quer aprender com aquilo que já sabe. Isso quer dizer que um dos processos centrais de construir conhecimento é baseado no conhecimento que o aluno já tem: a projeção dos conhecimentos que já possui no conhecimento novo, na tentativa de se aproximar do que vai aprender. (2013, p. 8).

Conhecer os alunos é saber respeitá-los, um requisito fundamental, na visão de Jack, para conseguir fazer com que eles sintam deleite ao serem tentados a degustar pratos novos. Nesse sentido, trago a visão de Xavier (2013, p. 1092) quando ela diz que, ao “não dar voz ao aluno”, o professor “empobrece o engajamento dos alunos e a sua aprendizagem”. Para a autora, não valorizar o instante presente (Aion) é favorecer a perda de momentos importantes para que o aluno reflita sobre o que aprende e como aprende. Perde o professor também porque “deixa de aprender com os alunos sobre o que eles têm a dizer” (XAVIER, 2013, p. 1090). Na reflexão de Jack, verificamos que esse momento (Aion) poderia ser valorizado:

Perguntei-me, em muitas das aulas que observei, se um dia os alunos foram questionados sobre sua satisfação em aprender do modo como estavam sendo ensinados. É preciso abrir espaço para o diálogo em sala de aula, talvez os alunos nunca digam que não estão gostando da aula, mas, o bom professor está sempre a observar seus alunos. Os alunos são as respostas para suas práticas pedagógicas. É bem sabido entre os chefes que cada cliente é especial, cada criança é especial, cada um tem um paladar diferente. Assim sendo, é preciso ter plena consciência de que nunca haverá uma metodologia que agrade a todos os alunos, da mesma forma que nunca haverá sobremesa, por mais famosa e deliciosa que seja, capaz de satisfazer a todos. Cada paladar tem sua originalidade, exigências, e peculiaridades. Ou seja, cada aluno tem seu tempo e sua forma de aprender.

Vejamos que o segredo é aguçar o paladar dos clientes, é despertar a curiosidade usando os ingredientes que temos para criar uma mistura infinita de sabores, numa gama de conhecimento capaz de satisfazer até mesmo críticos culinários. É por isso que THE FAT DUCK, localizado na Inglaterra, está na quinta posição dos mais famosos do mundo, pois o seu chefe de cozinha procura sempre misturar ciência com comida, chegando ao ponto de fazer o prato de acordo com o som ambiente em que a pessoa irá comer. Mais uma vez os melhores valorizam o ambiente. E o que dizer dessa mistura de ciência com comida? Uma mistura perfeita de conhecimento e prazer. Ministrei uma aula no meu primeiro estágio, mas foi mais uma entrevista que uma aula. Eu precisava saber quais os prazeres dos alunos, precisava saber como ministrar as aulas seguintes a fim de

---

proporcionar o que THE FAT DUCK oferece para seus clientes: ciência e prazer. (2013, p. 9).

Sua experiência no Estágio parece ter feito com que ele considere o que os alunos têm a dizer. Isto é, suas aulas neste período fizeram com que ele ouvisse e valorizasse o momento presente. Assim, como professor de inglês no projeto de extensão, Jack promove nas suas aulas o que, a princípio, o marcou no Estágio: o ato de prestar atenção aos alunos. Suas reflexões abaixo reforçam a visão de Xavier (2013) sobre a valorização do tempo presente ao se apreciar o que se faz em aula. Jack ainda aproveita o tempo em sala, muito provavelmente, fazendo com que os alunos participem e interajam em pequenos grupos ou pares. Em suas palavras:

Tenho feito isso com alunos do projeto, Casa de Cultura no Campus, do qual participo. Antes de qualquer aula, preciso conhecer os alunos, saber seus hábitos, costumes, suas peculiaridades, o que já sabem e seus nomes. Afinal, é sempre bom ser recebido nos estabelecimentos que mais frequentamos com nosso nome, nos sentimos em casa! Se quisermos abrir um negócio no ramo da culinária, faz-se necessário investigar quais são as preferências das pessoas de determinada região para termos mais chances de sucesso. “Assim, é fundamental que, desde o início da aprendizagem de Língua Estrangeira, o professor desenvolva, com os alunos, um trabalho que lhes possibilite confiar na própria capacidade de aprender, em torno de temas de interesse e interagir de forma cooperativa com os colegas. As atividades em grupo podem contribuir significativamente no desenvolvimento desse trabalho, à medida que, com a mediação do professor, os alunos aprenderão a compreender e respeitar atitudes, opiniões, conhecimentos e ritmos diferenciados de aprendizagem” (BRASIL, 1998: 54).

O restaurante que ocupa o topo da lista, na lista dos dez melhores do mundo, fica em Copenhague, na Dinamarca, e se chama NOMA. Este restaurante proporciona para seus clientes comidas diferentes e inovadoras, tendo como chefe René Redzepi. Só para ter uma ideia do quanto são diferentes os pratos por lá, podemos citar como exemplo, camarão vivo, ao gelo e molho de manteiga. O que difere o Noma dos demais restaurantes é seu poder de inovar e, conseqüentemente, de arriscar-se. (2013, p. 10).

No trecho acima, Jack argumenta sobre a necessidade de se inovar. Cabe ao professor e à escola esse papel de saber lidar com as ferramentas de que dispõem para que se ofereçam aulas interessantes e pratos saborosos. Fez-me refletir sobre a importância da aprendizagem de uma língua estrangeira por meio da comparação com pratos e comidas novas. Quem, afinal, não gosta de ampliar o leque de opções para comer e/ou se comunicar? Com as ferramentas que temos, Jack combate o uso de uma receita única para todas as aulas e sugere a ampliação de percepção de que há estilos de aprendizagem e que temos que deixar aquele “gosto do quero mais” nos alunos. Assim, infiro que Jack entende pontos cruciais preconizados pelos PCN de LE (BRASIL, 1998): a



---

valorização do conhecimento de mundo do aluno, o trabalho com diferentes textos (pratos) e que a linguagem, aqui entendida como prática social, não é neutra, pois veicula opiniões e valores de quem diz, para quem diz, quando diz e como diz. Como ele enfatiza nos trechos abaixo,

Para quem não está acostumado com camarão vivo, só o fato de imaginar esse prato, parece absurdo, e para quem nunca teve contato com uma língua estrangeira, só em pensar em estudá-la, a maioria dos alunos tem quase que um ataque de náusea. Não os culpo. Afinal, pra que estudar uma língua estrangeira se já temos a nossa e com ela conseguimos nos comunicar? Por que deixarmos, um pouco de lado, o acarajé, o cuscuz e a cozinha, para começarmos a provar o sushi, o *marmitako* espanhol ou o famoso *maccheroni* italiano? E, como comer algo cru ou até mesmo vivo se nós, brasileiros, estamos tão acostumados a frituras? A resposta é simples, e busco-a nos PCN “O ensino de uma língua estrangeira na escola tem um papel importante à medida que permite aos alunos entrar em contato com outras culturas, com modos diferentes de ver e interpretar a realidade” (BRASIL, 1998, p. 54). Apreciar algo novo amplia nossa mente para uma vasta variedade de cardápios. Aprender uma língua estrangeira envolve um complexo processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, com valor intrínseco importante no processo de capacitação que leva à libertação. Em outras palavras, Língua Estrangeira é parte da construção da cidadania.

Todavia, entende-se a linguagem como prática social, como possibilidade de compreender e expressar opiniões, valores, sentimentos, informações, oralmente e por escrito. Mas, afinal, qual o segredo-chave dos melhores restaurantes do mundo?

O segredo é que não há segredo algum. As pessoas são diferentes, elas falam, se expressam, sentem, comem, degustam, se comportam, e pensam cada um a sua maneira. Ou seja, não há uma fórmula secreta para conquistar a todos. Mas, um bom restaurante sempre deixa seus clientes satisfeitos, com aquele gostinho de “quero mais”. Nós, professores, temos que envolver nossos alunos com a disciplina que ministramos de tal maneira que façamos com que a escola seja vista como um ambiente onde os alunos possam se lambuzar nos prazeres do conhecimento, um lugar onde eles saibam que a cada dia poderão apreciar algo novo. É preciso mudar a forma como o ato de estudar é visto. Apesar de estudar ser super importante, esse verbo não está no ranking das dez melhores atividades do mundo. Pelo menos foi o que os alunos da escola onde estagiei me disseram, com toda a sinceridade, quando perguntei se eles gostavam de estudar. E o que dizer da escola? O templo dos mestres e também de seus aprendizes é visto como um restaurante onde o menu nunca muda. E, cá entre nós, ninguém gosta de frequentar um ambiente onde o prato principal é sempre o mesmo, não é? Portanto, façamos como o Noma, inovemos e arrisquemos. (2013, p. 10 - 12).

Em seu terceiro capítulo do relatório, “Entre escolas, ou gaiolas?”, Jack traz Foucault para ilustrar o quanto a escola em que estagiei se assemelha a uma prisão e que há vigilância constante para que os alunos se comportem bem para não serem punidos. O aluno-professor sublinha a questão do que

---

presenciou durante seu estágio na escola, ao notar que os pais pouco se interessam pelo que o filho está aprendendo e se preocupam mais em saber quantas horas o filho ficará na escola, reforçando a crença de quanto mais tempo na escola, menos trabalho o filho dará ou trará problemas para casa. Nessa visão, a escola é punitiva e, nessa escola em particular, há meios de punir o aluno “mal educado”. Vejamos o que ele diz:

Como ironia, ou não, a escola onde estagiei localiza de modo a ser vizinha a um quartel. No entanto, a escola parece mais uma extensão do próprio quartel. Primeiramente, pensei: “Essa escola deve ser bem segura”. Porém, conversando com alguns professores, na sala deles, percebi que não. A polícia ao lado, está lá, também, para manter a ordem dentro da escola. Os professores que não podem conter os seus alunos tidos como rebeldes ficam muito agradecidos pela presença policial.

Um dos acontecimentos mais interessantes que ocorreu durante meu estágio foi o roubo realizado por um aluno dois dias antes do meu dia de estagiar. O aluno roubou o salário da professora, e logo após o ato, foi ao shopping mais próximo para gastar o dinheiro. As maçãs que antes eram dadas aos professores hoje são tiradas. O ocorrido moveu a escola e mostrou de fato a real função do quartel. A polícia estava presente para dar o suporte necessário. A mãe do aluno, em conversa com os professores, pediu desculpas o tempo todo. Decepcionada, ela parecia incerta sobre o futuro do próprio filho. Os professores não hesitaram em conversar sobre o assunto na frente dos estagiários. Assuntos como drogas, gravidez precoce e roubo foram abordados na reunião.

Todos tinham uma opinião pra dar, todos tinham algo a reclamar e até mesmo a sugerir, mas não adianta muito apenas conversar por conversar. Pois, se assim for, estaremos em silêncio. Segundo Paulo Freire, “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2008, p. 90) (2013, p. 15-16).

O recorte acima revela a importância de se provocarem questionamentos nos alunos-professores, chamando a atenção para o fato de que a natureza do ensino-aprendizagem de qualquer disciplina é complexa e multifacetada, sendo, portanto, quase impossível de atender a todos os elementos que interferem nesse processo. Apesar de cenas tristes vividas, Jack conseguiu capturar alguns momentos da realidade escolar, e é, infelizmente, nesse contexto de desigualdade social e violência que atuamos para, quem sabe, diminuir certas inequidades sociais.

Em seu penúltimo capítulo, “Eu, robô”, Jack remete as discussões apresentadas ao filme homônimo. Reflete sobre a função da escola em produzir robôs para o mercado de trabalho, sem inculcar nos alunos a importância da reflexão e da criticidade. A principal constatação é sobre a causa de tal robotização dos alunos: os professores podem ser robôs também! Como ele mesmo afirma,

---

Os professores que deveriam ser o guia capaz de levar os alunos a refletir sobre as ideologias impostas desde o dia do nosso nascimento não podem fazer tanto, pois já não atuam como seres capazes de fazer a diferença, uma vez que estão insatisfeitos com as condições em que o sistema educacional brasileiro se encontra. Tive acesso ao o livro escolar e digo: O mal do sistema escolar atual é que os próprios professores atuam como máquinas quando deixam de usar o livro e passam a ser usados por ele, ou até mesmo quando não os usam, continuam a fazer um trabalho mecânico e não de nível intelectual. O professor assim não precisa refletir sobre suas praticas pedagógicas, sobre o que é mais interessante para com os alunos, sobre o que deu certo ou errado, pois o senhor conformista do conhecimento, o livro, supre a autonomia do professor. Tornando-se o administrador da aula, o professor então é apenas aquele que reproduz em falas o que está escrito no livro. Deste modo, em minha opinião, há uma distorção do real sentido do papel da escola e do professor que seria de formar seres pensantes, no real sentido da palavra. Seres que sejam capazes de pensar criticamente, para promover a autonomia através da consciência crítica das relações sociais nas quais estamos inseridos (2013, p. 17-18).

Questiono as posições assertivas textualizadas por Jack pelo caráter generalizador que tais afirmações suscitam. Há, no entanto, uma reflexão e uma preocupação importantes sobre as condições do sistema educacional local e nacional, demonstrando que consegue indagar e refletir sobre temáticas que extrapolam a ambientação física da sala de aula, quando se trata do processo ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Partindo para o último capítulo do relatório, Jack o intitula de “O Real Papel do Professor – Linha e Agulha”. Aqui, ele apresenta o capítulo trazendo o apólogo de Machado de Assis – linha e agulha – como ponto de partida para discutir e refletir sobre o papel do professor: se linha ou agulha. Durante as revisões do texto do relatório final, sugeri que ele colocasse o conto como anexo, o que foi contra-argumentado de que perderia o momento e o sentido se fosse deslocado para a seção “Anexos”. Na versão final, o apólogo permaneceu no último capítulo. Assim, Jack inicia sua reflexão ao trazer o último enunciado da agulha quando diz que “tenho servido de agulha a muita linha ordinária!” Escrever o relatório provocou no aluno-professor a possibilidade de refletir sobre sua trajetória, valorizar e respeitar os professores que fizeram dele o que ele é hoje. As palavras de agradecimento de Jack acentuam o papel do outro na sua constituição como ser humano. Quer as ações praticadas por esses ex-professores tenham sido experiências educativas ou não (DEWEY, 1938), Jack soube distinguir uma possível limitação do professor regente, mas conseguiu olhar para a situação por um outro prisma. Vejamos o que ele diz:

O texto escrito pelo genial Machado de Assis descreve uma situação onde em um cesto discutem uma agulha e um novelo de linha sobre quem apresenta um papel mais importante na confecção de uma bela roupa para ser usada em uma grande festa. Quando se está aprendendo, o professor atua apenas como uma agulha; o

---

aluno é a linha. Como seu mentor, o professor pode orientá-lo, apontando-lhe a direção correta. Mas, como a agulha da linha, os professores, em certo momento, devem se separar dos alunos, porque a força, a fibra e a capacidade de juntar todas as partes devem ser dos alunos, para que eles possam se tornar trajes de gala. Trajes que possam ser vestidos por eles mesmos num grande baile à fantasia chamado futuro, cujo tema será profissão. Futuros: dentistas, engenheiros, comediantes, dramaturgos. E quem sabe futuras agulhas. Afinal, precisamos tê-las, ou nunca haverá baile algum. Ou seja, sem os ensinamentos de nossos queridos professores não seríamos muita coisa senão apenas mais um no meio da multidão, seríamos então somente retalhos de tecidos, deixado de lado, insignificantes.

Utilizei deste texto porque enquanto escrevo meu primeiro relatório de estágio, subitamente, flagrei-me em um dado momento, lembrando-me de meus amados professores, que tão importantes foram em minha vida, desde aqueles que, literalmente, seguraram em minhas mãos a fim de traçar as primeiras letras até que me impulsionaram pelos seus exemplos de honestidade, dedicação, ternura e determinação. Gostaria de olhar no rosto de cada um e dizer-lhes que trago um pedaço de cada um no que sou e estou agora, e tal como uma mensagem codificada geneticamente, levo para a vida afora.

Como professor que hoje sou, penso na responsabilidade que o futuro nos impele, no sentido que serão nossos alunos de hoje que estarão à frente, de forma direta ou indireta, de decisões que afetarão milhares ou talvez milhões. Penso ainda nos professores das autoridades, como eles foram influenciados por seus professores e como os mesmos estão de certa forma presentes em seus erros e acertos. Espero que os vestidos bem bordados pelas agulhas acertem em seus atos e se porventura errarem, que possam entender que o erro é parte da estratégia do acerto, e que, portanto, não desperdicem a chance para aprender. (2013, p. 21-22).

Para finalizar, a interpretação das várias partes do relatório de Jack permite inferir que ele concebe a sua formação como desenvolvimento contínuo, sempre no estado de inacabado, ou seja, sempre em construção para aprender. Infiro também que ele reconhece a complexidade e as várias possibilidades que envolvem o processo ensino-aprendizagem, assim como seus protagonistas: professor e aluno, sempre em interação e trocando papéis, ora ensinante, ora aprendente. Esse reconhecimento revela a compreensão do papel do outro na sua formação e constituição identitária.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivei, neste texto, oferecer uma descrição de uma experiência positiva e muito significativa e, portanto, educativa, que foi registrada no relatório de Estágio Supervisionado de um aluno-professor com o qual fiz parceria para que pudéssemos atribuir outros sentidos do que é fazer estágio supervisionado, sua importância na própria formação e constituição da sua identidade. Pretendi, de certa forma, combater os infelizes e desencorajadores

---

comentários e percepções descritos na Introdução deste artigo, e que são geralmente ditos e propagados pelos alunos e por pessoas descrentes que estão também ligadas à escola básica e à graduação.

Por entender que a textualização registrada no relatório do aluno-professor passa por um processo de reflexão e conscientização sobre as experiências vividas em um dado contexto sócio-histórico, considero o trabalho realizado por Jack como sinalizador de que, parafraseando o que ele mesmo disse em seus escritos, é possível criar pratos novos com os “mesmos” ingredientes que temos a nossa disposição.

No semestre em questão, tivemos textos teóricos, filmes, experiências vividas na escola pública e muita interação e troca de informações em sala de aula. Apesar de estarmos conscientes de que esse novo prato possa também não agradar ou não convencer outros clientes (alunos) a serem membros cativos do restaurante (escola), ou ainda encorajá-los a, em primeiro lugar, enxergar esse prato (estágio supervisionado) com outros olhos para, em seguida, entrar no mercado (sendo professores), dou-me por satisfeito (temporariamente) pelo resultado alcançado.

O efeito positivo foi fazer com que Jack (representando aqui outros alunos-professores também) comece a enxergar o magistério e a educação nas escolas públicas como uma possibilidade plausível e possível, mesmo diante de tantas outras dificuldades que, à proporção que complexificam o ensino-aprendizagem, desestimulam o educador a promover o ensino-aprendizagem, nesse caso, da língua inglesa. Uma delas, como ilustração, é a atual política neoliberal enraizada na educação deste estado.

Por fim, é fundamental, como formadores de professores, termos um olhar prospectivo e qualitativo do trabalho realizado e saber que alguns Jacks, diferentemente de vários outros alunos, podem enxergar a educação como formadora, transformadora e promotora de agentes que valorizem e respeitem os seres humanos, dando-lhes condições e espaços para construírem conhecimentos vários por meio do ensino-aprendizagem da língua inglesa.

## REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Lei nº 6757, de 3 de agosto de 2006

ALVES, Rubem. A alegria de ensinar. São Paulo: Ars Poética Editora Ltda, 1994.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*/ Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COMO ESTRELAS na Terra, toda criança é especial. *Taare Zammen Par*. Diretor e produtor Aamir Khan. Índia: 2007. Roteiro de Amole Gupte. 165 minutos. Disponível em: <[www.youtube.com/watch?v=b6J0CCuA11w](http://www.youtube.com/watch?v=b6J0CCuA11w)>. Acesso em: 30 mai. 2013.

---

DEWEY, John. *Experience & Education*. New York: Kappa Delta Pi/Macmillan Publishing Company, 1938.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 47ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GARCIA, Carlos M. A Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. (Ed.) *Os Professores e a Sua Formação*. Lisboa: Publicações Don Quixote, Lda, 1992, p. 51-76.

GIMENO SACRISTÁN, Jose. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

IFA, Sérgio. A formação pré-serviço de professores de língua inglesa em uma sociedade em processo de digitalização. Tese de Doutorado inédita. LAEL-PUC-SP, 2006.

MCLAUGHLIN, Maureen; DEVOOGD, Glenn. Critical Literacy as comprehension: expanding reader response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. Vol 48, No. 1, p. 52-62, setembro 2004.

MEDRADO, Betânia P. Tornando-se professor: a compreensão de graduandos em Letras sobre a atividade educacional. In: MEDRADO, Betânia. P. e REICHMANN, Carla L. (Org.). *Projeto e práticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012, p. 151-169.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Ed.) *Os Professores e a Sua Formação*. Publicações Don Quixote, Lda, 1992, p. 13-33.

OLIVEIRA, Marta K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

O SUBSTITUTO. *Detachment*. Direção Tony Kaye. Produtores: Austin Stark e Greg Shapiro. Estados Unidos: Paper Street Films e Kingsgate Filmes. 2011. 97 minutos. Disponível em: <[www.youtube.com/watch?v=PazIt256aNw](http://www.youtube.com/watch?v=PazIt256aNw)>. Acesso em: 10 abr. 2013.

REICHMANN, Carla L. Professores-em-construção: reflexões sobre reposicionamento identitário em um diário dialogado. *Revista Leitura: Maceió*, No. 39, p. 223-240, junho/2007.

ROMERO, Tânia R. S. (Org.). *Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1930/1984.

XAVIER, Rosely P. O tempo no agir docente: algumas reflexões para a formação de professores de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Vol.13, No. 4, p. 1085-1106, 2013.