

O estágio de regência em língua inglesa e o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades docentes

Practicum experience in English as a foreign language and the development of teaching competences and pedagogical knowledge

Lídia Amélia de Barros CARDOSO (UFC)
lidiaabcardoso@gmail.com

José William da Silva NETTO (UFC)
williamnettoo@gmail.com

Recebido em: 15 de jun. de 2018.
Aceito em: 20 de ago. de 2018.

CARDOSO, Lídia Amélia de Barros;
NETTO, José William da Silva.
O estágio de regência em língua inglesa e o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades docentes. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 3, p. 336-351, out-dez/2018.

Resumo: Este artigo discute o papel da prática de ensino reconhecendo a importância do contexto para a realização do estágio supervisionado de língua inglesa na Universidade Federal do Ceará. Fundamentamo-nos nas dimensões que caracterizam a natureza da formação de professores de línguas, apresentado por Richards e Farrell (2011) para, dentro de uma abordagem qualitativa interpretativista, discutir os resultados. Os dados levantados emergem de respostas ao formulário intitulado *The Nature of Teacher Learning* elaborado na ferramenta eletrônica *Google Formulários*. Informados por respostas de vinte e dois sujeitos que participaram da pesquisa durante o mês de maio de 2018, um percentual de 90,91% de aprovação foi revelado. Este percentual nos respalda a destacar a relevância da Casa de Cultura Britânica (CCB) como espaço que fomenta o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades docentes necessários aos professores de língua.

Palavras-chave: Estágio de regência. Língua Inglesa. Contexto de ensino.

Abstract: This paper aims to discuss the role of teaching practice in recognizing the importance of the context for the student-teaching experience at the Federal University of Ceará. Within a qualitative interpretative approach to discuss the results, the investigation uses the dimensions that characterize the nature of language teacher training proposed by Richards and Farrell (2011). The data collection emerges from responses to the form *The nature of Teacher learning* created on *Google Forms* tool. Reported by responses of twenty-two subjects who participated on the survey during the month of May 2018, a rate of 90.91% approval was revealed. The results seem to focus on the relevance of CCB as an adequate context that fosters the development of pedagogical knowledge and teaching repertoire for pre-service language teachers.

Keywords: Practicum. English as a foreign language. Teaching context

Introdução

Propomos discutir neste artigo o papel da prática de ensino com uma perspectiva que reconhece a importância do contexto para a realização do estágio supervisionado de língua inglesa na Universidade Federal do Ceará (doravante UFC), com realização da experiência docente na Casa de Cultura Britânica (doravante CCB). Buscamos resgatar a experiência de alguns professores que foram estagiários nos últimos cinco anos (2013–2017) na CCB para aprender sobre algumas percepções e entendimentos gerados pela experiência.

Partimos da compreensão de Penny Ur (2002) que assume que o professor de língua inglesa, em uma definição mais específica, é um profissional que possui um tipo de expertise que envolve não apenas a habilidade e o conhecimento específico da língua inglesa, como também um julgamento altamente sofisticado e cuja preparação exige estudo extensivo, muitas vezes combinando experiência prática e sólida formação acadêmica. Na mesma direção, fundamentamo-nos no modelo que caracteriza a natureza da formação de professores de línguas, discutido por Richards e Farrell (2011), no qual oito dimensões são apresentadas, para codificar os dados gerados. Seguimos uma abordagem qualitativa interpretativista para discutir sobre os resultados encontrados.

O texto está dividido em cinco seções. Na primeira descreveremos o contexto, a justificativa, os objetivos e a estruturação do trabalho. A segunda seção traz, brevemente, a fundamentação teórica na qual nos apoiamos para refletir sobre o papel do contexto educacional na experiência de regência durante a graduação. A terceira seção apresenta o desenho metodológico e os procedimentos utilizados para a condução do estudo. A quarta discute os resultados e a última seção ressalta algumas considerações.

O estágio na CCB e reflexões sobre a prática docente

Abriremos esta seção nos debruçando sobre um breve apanhado histórico da CCB, que compreende sua época de criação e missão enquanto projeto de extensão da UFC, e os cursos por ela oferecidos.

Em consonância com Furtado (2015), foi na gestão do magnífico reitor Antônio Martins Filho que o Centro de Cultura Estrangeira teve sua gênese, sendo ramificado em cursos independentes conhecidos como Centro de Cultura Hispânica (1961), Centro de Cultura Alemã (1962), Centro de Cultura Italiana (1963), Centro de Cultura Britânica (1964), Centro de Cultura Portuguesa (1964), o curso de Esperanto (1965), Centro de Cultura Francesa (1968) e Centro de Cultura Russa (1987). Desta forma, o Centro de Cultura Britânica, atualmente conhecido como Casa de Cultura Britânica, iniciou suas atividades em 02 de agosto de 1965, regida pela Resolução nº 166 do Conselho universitário, localizada na Avenida da Universidade, 2683, no *campus* Benfica.

Atualmente, a CCB disponibiliza um grande número de cursos de língua inglesa, conforme quadro 01:

338

Quadro 01: Critérios de pesquisa x Dimensão da formação docente

Cursos	Ramificações	Duração
Curso Intermediário	Semestre 1 a 7	3 anos e seis meses
Curso <i>Upper</i>	<i>Upper</i> 1 e 2	1 ano
Curso Avançado	Avançado 1 e 2	1 ano
Curso Instrumental	---	1 semestre

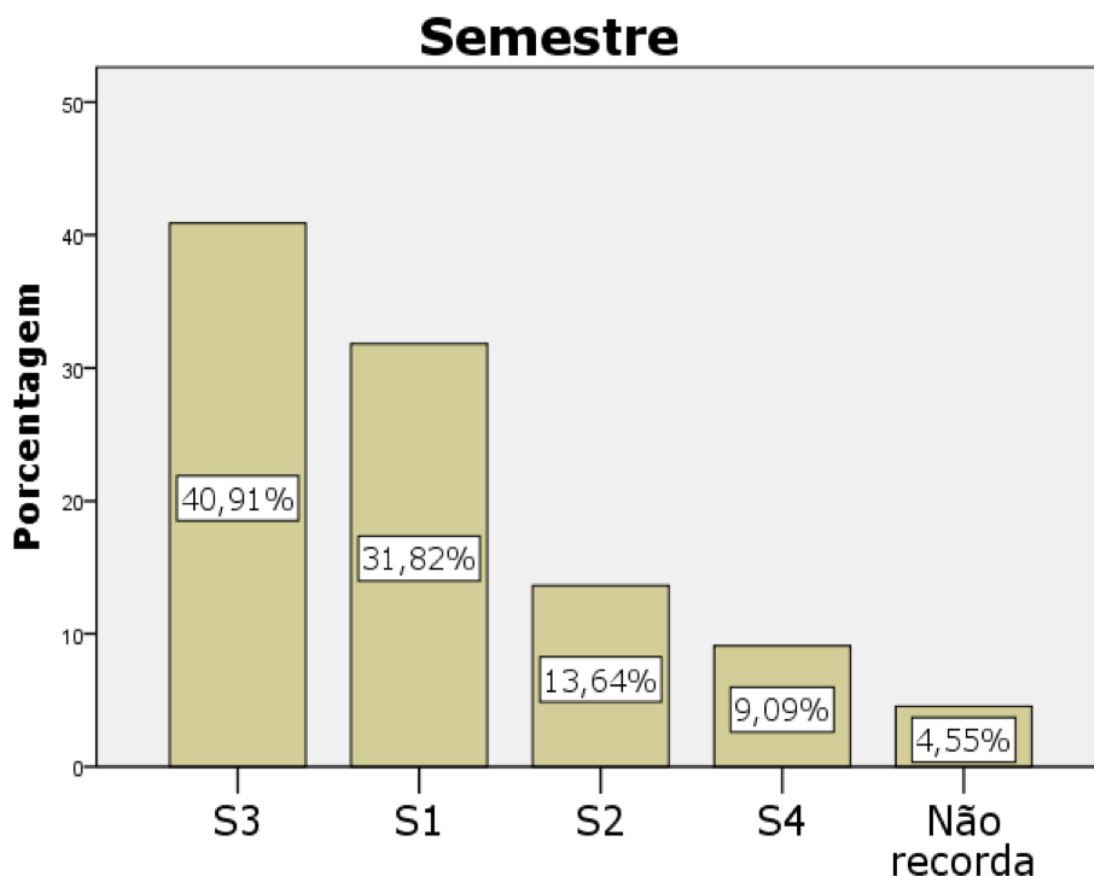
Fonte: Elaborado pelos autores.

Para atendermos aos objetivos do artigo em tela, trataremos apenas do curso intermediário. Este curso é seccionado em sete semestres, com cargas horárias idênticas, distribuídos ao longo de três anos e seis meses de duração. Por ser o curso mais procurado entre todas as demais Casas de Cultura, possuindo atualmente 1447 alunos, e compreendendo níveis distintos de proficiência linguística, o curso intermediário da CCB se constitui como centro de estágio ideal para os alunos da graduação em fase de conclusão de curso.

O universo dos alunos matriculados no curso intermediário abrange egressos do ensino médio, universitários, pós-graduandos, professores e servidores da UFC. Fato esse que nos autoriza a afirmar que esse alunado forma um grupo bastante heterogêneo.

Levando todo o exposto em consideração e refletindo sobre o papel docente que os estagiários do curso de Letras desempenham na CCB, e em observância ao gráfico 01, podemos tirar as seguintes conclusões: (i) grande parte dos estagiários fica responsável pelos semestres mais básicos, quais sejam S1-S3, e (ii) a atuação em níveis mais elementares proporciona uma maior reflexão acerca do tipo de discurso e metadiscurso empregado, que envolve questões de escolha vocabular e instrucional. Em outras palavras, e referendados pelo gráfico 01, 86,37% dos estagiários ministraram suas aulas em turmas de S1-S3, podendo assim realizar reflexões acerca do ensino de língua inglesa e, além disso, desenvolver habilidades necessárias para exercer essa tarefa.

Gráfico 01: Semestre CCB x Estágio Docente



Fonte: Elaborado pelos autores

Dentro de nosso escopo, exploraremos a natureza dos desafios enfrentados e dos aprendizados adquiridos na fase do estágio de regência, observando a importância do contexto inicial de atuação profissional.

Tsui (2003) estabelece *a priori* uma distinção, com base no critério tempo de experiência, entre o professor noviço e o professor *expert*, tendo o primeiro até cinco anos de experiência docente, e o segundo acima de cinco anos de sala de aula. Em estudos subsequentes, Tsui (2005) investiga se o professor de língua inglesa é semelhante aos professores de outros conteúdos, na medida em que o conhecimento exigido e o engajamento em processos cognitivos é o que norteia a tomada de decisões pedagógicas de maneira ampla. A esse respeito, uma das implicações apontadas sugere que a maneira de relacionar os contextos específicos enxergando as possibilidades que apresentam, independente do conteúdo a ser ensinado, é que alimenta a construção do conhecimento situado em direção à expertise. Em seguida, Tsui (2009) se dedica à identificação de qualidades distintivas entre professores especialistas e não especialistas, sustentando que as diferenças críticas se manifestam em três dimensões, a saber, (i) capacidade de integrar aspectos do conhecimento ao ato de ensinar, (ii) a resposta aos seus contextos de atuação, e (iii) capacidade de se envolver em reflexões e deliberações conscientes.

Para a presente investigação, examinamos os processos de desenvolvimento dos estagiários, observando a resposta aos seus contextos de atuação e o impacto que a experiência na CCB propiciou. O estudo toma como base uma premissa de que conhecimento é “constituído nos contextos de prática” (LAVE, 1991) ou, em outras palavras, o contexto específico de atuação do professor e as maneiras com as quais ele responde ao contexto são fatores que abrangem como este professor dá sentido ao seu trabalho. A análise sobre esses fatores que moldaram a etapa de desenvolvimento profissional observada na investigação compõe a segunda parte de nosso objetivo, que é de situar os fatores a partir das oito dimensões propostas por Richards e Farrell (2011) no âmbito que discute a natureza do aprendizado do professor na prática de ensino.

As oito dimensões propostas são apresentadas a seguir: (i) Desenvolver a habilidade discursiva de um professor de língua; (ii) Desenvolver a identidade de um professor de língua; (iii) Desenvolver um repertório de ensino; (iv) Aprender a aplicar o conhecimento teórico adquirido durante a graduação; (v) Desenvolver a compreensão de como o aprendizado é moldado pelo contexto; (vi) Desenvolver as habilidades cognitivas necessárias a um professor de línguas; (vii) Desenvolver uma prática de ensino focado no aluno; e (viii) Aprender a teorizar a partir da experiência prática.

Em contextos de ensino de língua estrangeira, que figuram o inglês tanto como a língua alvo quanto como meio de comunicação em sala de aula, a habilidade discursiva inclui questões relacionadas à proficiência do professor regente. Essa dimensão permite que o professor estabeleça e use a língua inglesa para dar instruções, exemplos e explicações, por exemplo. O domínio da competência discursiva na sala de aula influencia vários aspectos favoráveis ao aprendizado da língua estrangeira.

Diante das interações que emergem das situações do estágio de regência, a construção da identidade de um professor de língua estrangeira é compreendida como a dimensão que engloba os papéis de cunho social e cultural que podem ser assumidos.

O repertório de habilidades de ensino integra a aquisição de uma coleção de rotinas e procedimentos, ou de um conjunto de ações necessárias ao bom andamento de uma aula. Estratégias de agrupamento, abordagens para monitoramento da performance/produção dos alunos e as orientações para o cumprimento de atividades são alguns aspectos que servem para ilustrar a composição do repertório.

A aplicação do conhecimento teórico adquirido durante a graduação está elencada como mais um domínio. O conhecimento do conteúdo pedagógico é aqui entendido na mesma concepção de Shulman (1987), como sendo aquele que emerge do estudo de aspectos de ensino e aprendizagem de língua, que agrupa conhecimento de áreas específicas como planejamento de currículo, ensino reflexivo, avaliação, ensino de habilidades produtivas ou receptivas, entre outros.

A compreensão de que o aprendizado é moldado pelo contexto é outra dimensão abordada. Nesse âmbito, podemos identificar o “*aprendizado situado*” (LAVE, 1991), que implica um entendimento aprofundado da natureza escolar, das práticas culturais que a caracteriza, da heterogeneidade dos alunos e suas expectativas, das normas estabelecidas e da dinâmica do contexto escolar como um todo.

O desenvolvimento de habilidades cognitivas necessárias a um professor de línguas é outro ponto delineado por Richards e Farrell (2011). As habilidades cognitivas estão atreladas a um modo de pensar especializado para a tomada de decisões. Observamos nesse ponto a “racionalização pedagógica”, termo que Shulman (1987) descreveu como o processo de transformação do conteúdo específico em potencial pedagógico. Nesse aspecto estão incluídos textos, poemas, *comic strips*, fotos, imagens, músicas e ilustrações que possam ser usados como recursos pedagógicos para instrução.

A prática de ensino focado no aluno é uma perspectiva argumentada com base no entendimento de que o objetivo de todo professor deve ser o de facilitar o aprendizado. Assim, essa dimensão está refletida no nível de engajamento do aluno a partir das atividades propostas pelo professor na medida em que é capaz de criar uma atmosfera acolhedora para uma “*comunidade de aprendizes*” (SENIOR, 2006).

Na última dimensão trazida para o quadro de análise qualitativa, o aprender a teorizar durante a experiência prática requer a habilidade de fazer reflexões sistemáticas a partir do sistema das crenças buscando encontrar soluções para os desafios encontrados.

Considerando, então, as noções apresentadas em cada uma das dimensões descritas é que tentaremos identificar de maneira mais analítica o conjunto de domínios e conhecimentos que integram conhecimento do professor estagiário e suas respostas aos contextos de atuação na prática.

O desenho metodológico

A pesquisa em tela se constitui como uma investigação de caráter qualitativo, cujo instrumento de coleta de dados utilizado foi um formulário eletrônico, que versa sobre o impacto que o estágio supervisionado na CCB teve na atuação docente dos seus ex-estagiários.

Os sujeitos que participaram desta pesquisa são, em sua totalidade, egressos do curso de Letras com habilitação em inglês, da UFC, pertencentes tanto ao curso diurno como noturno, que realizaram seus estágios supervisionados na CCB. Além disso, optamos por selecionar estagiários que realizaram suas atividades docentes entre os anos de 2013.1 a 2017.2, cobrindo, desta forma, cinco anos de atividades de estágio.

Como instrumento de coleta de dados, fizemos uso da ferramenta eletrônica *Google Formulários*, por ser uma plataforma intuitiva, gratuita, que dispõe de funcionalidades que nos permitiram tratar os dados obtidos. Assim, para cada sujeito participante, enviamos o formulário intitulado *The Nature of Teacher Learning*, que pode ser acessado a partir do link <https://bit.ly/2GZmSci>, no qual propomos questões que não apenas revelassem suas impressões sobre a experiência de ensino em língua inglesa, mas também questões que nos dessem indícios da relevância do período de estágio para a atual atuação profissional dos participantes. Inicialmente, elencamos perguntas mais gerais, sobre o curso de graduação concluído, o ano em que o estágio fora realizado e a atual profissão exercida, com

a finalidade de construir o perfil do participante. Em seguida, pedimos que eles atribuíssem uma nota de 1-4 a dez critérios, sendo oito deles referentes às dimensões propostas por Richards e Farrell (2011) e dois sobre a satisfação em ter realizado o estágio na CCB e sobre a atuação do professor-colaborador. Por fim, em perguntas dissertativas, propomos questões que nos revelassem detalhes sobre as notas atribuídas aos dez critérios anteriormente explicitados.

O tratamento dos dados levantados foi realizado no programa de computador *IBM SPSS Statistics 22* com base nas respostas dos vinte e dois sujeitos que participaram da pesquisa durante o mês de maio de 2018. Na próxima seção, trataremos da discussão acerca da análise dos dados obtidos.

Análise dos dados

A análise dos dados consistiu na identificação, através das respostas dos questionários, das percepções do grau de aprendizado atribuído pelos participantes enquanto professores-estagiários durante o estágio de regência na CCB. Para tal, trataremos da apreciação dos resultados desta pesquisa em dois momentos, sendo eles (i) a análise acerca da percepção que os egressos do curso de Letras detêm sobre o estágio supervisionado, conforme as oito dimensões da formação de professores, e (ii) o diagnóstico sobre duas questões mais gerais sobre o estágio na CCB, que versam sobre o quão relevante foi a experiência docente na referida instituição e como foi dada a relação entre os egressos e seus professores-colaboradores.

Dito isso, seguiremos com nossa apreciação das respostas obtidas para as oito dimensões da formação de professores.

Quadro 02: Critérios de pesquisa x Dimensão da formação docente

		Concordo Plenamente	Concordo Parcialmente	Discordo	Discordo Plenamente	Total
1	Desenvolvi as habilidades discursivas de um professor de língua inglesa;	45,5	50	0	4,5	100
2	Desenvolvi a identidade de um professor de língua inglesa;	45,5	31,8	18,2	4,5	100
3	Desenvolvi um repertório de ensino para dar aulas de língua inglesa;	45,5	50	4,5	0	100
4	Aprendi a aplicar o conhecimento teórico adquirido durante a graduação;	36,4	50	9,1	4,5	100
5	Desenvolvi a compreensão de como o aprendizado é moldado pelo contexto;	54,5	31,8	13,6	0	100
6	Desenvolvi habilidades cognitivas de um professor de língua inglesa, que incluem a tomada de decisões antes, durante e depois da aula;	50,0	45,5	4,5	0	100
7	Desenvolvi um ensino centrado no aprendiz;	54,5	36,4	4,5	4,5	100
8	Aprendi a teorizar sobre o ensino de língua inglesa com base na prática em sala de aula.	36,4	50	9,1	4,5	100

Fonte: Elaborado pelos autores

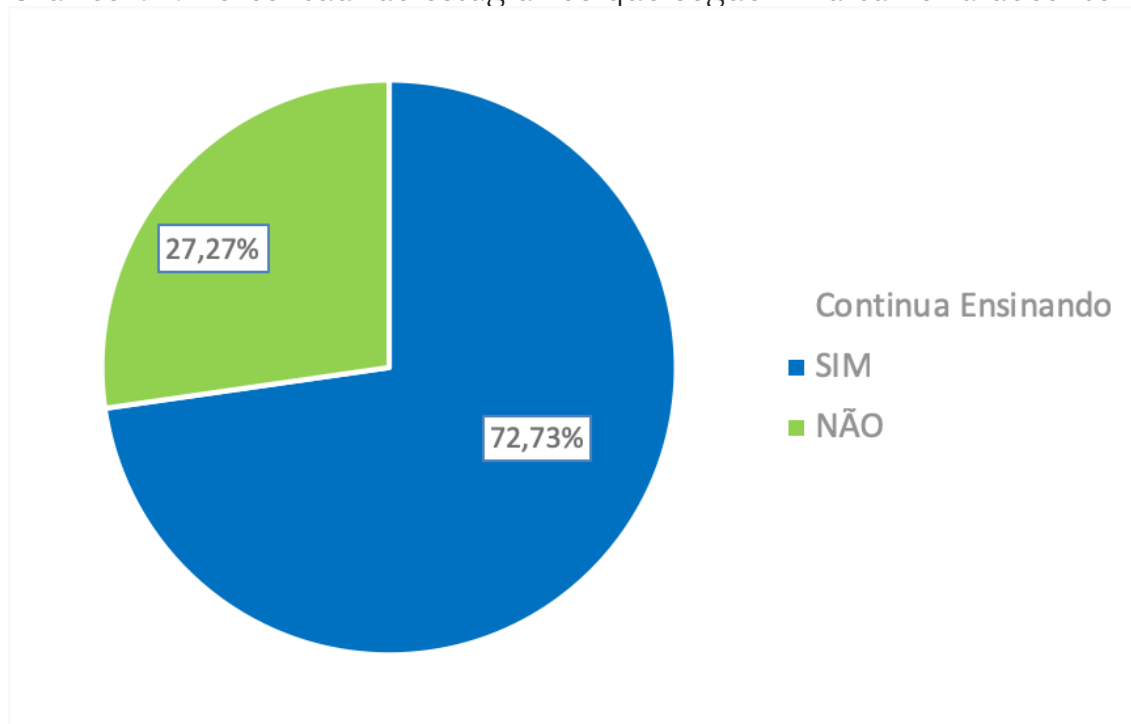
Inicialmente, e tomando por base os dados expostos no quadro 02, apresentados em porcentagem, constatamos que a percepção sobre o estágio supervisionado apontada pelos sujeitos foi bastante positiva obtendo, em todas as oito dimensões, alto percentual de avaliações de natureza “Concordo Plenamente” e “Concordo Parcialmente”. Discorreremos sobre cada uma individualmente, sempre somando as avaliações dos dois percentuais mais bem avaliados.

A dimensão 1, que trata da habilidade discursiva, revela que 95,5% acreditam ter atingido esse desenvolvimento. Isso quer dizer que, em quase toda sua totalidade, os sujeitos-participantes acreditam que, durante o período do estágio, puderam desenvolver tanto suas habilidades linguísticas, em termos de fluência, quanto em domínio sobre o discurso e metadiscurso aplicado nas aulas, atendendo aos níveis da turma em que lecionou.

A dimensão 2 se concentra na identidade de um professor de língua inglesa, expondo que 77,3% consideram ter atingido tal

desenvolvimento. Esse critério, que se constitui como um dos pontos mais altos do percurso de formação docente no ensino superior, é diretamente relacionado ao percentual de egressos que desempenham a função de professor de língua inglesa, conforme elencada no gráfico 02.

Gráfico 02: Percentual de estagiários que seguem na carreira docente



Fonte: Elaborado pelos autores.

Desta forma, se estabelecermos um paralelo entre os resultados obtidos na dimensão 2 e a porcentagem apresentada no gráfico acima, perceberemos que há uma correlação direta entre a formação da identidade professoral e a permanência na área de expertise. Isso implica dizer que, uma vez que o sentido de pertença ao contexto educacional do ensino de língua inglesa não tenha sido desenvolvido por 22,7% dos respondentes à avaliação da dimensão 2, 22,27% dos mesmos respondentes afirmaram não continuar na profissão.

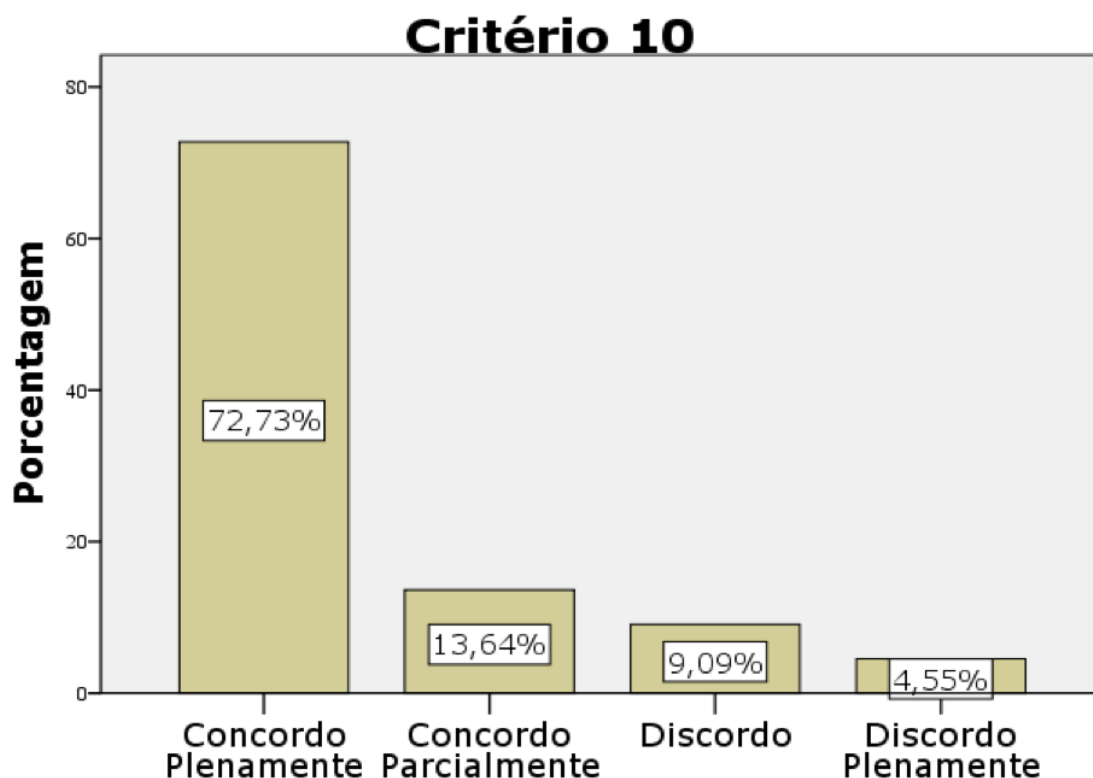
Penny Ur (2002) explora as noções de entendimento necessárias ao desempenho do professor de língua inglesa e traça uma comparação dos termos *lay* (uma população que não pertence a um grupo específico de profissionais) amador, técnico e acadêmico com profissional e, embora assuma que muitos avanços tenham sido alcançados até o presente, reconhece também que, até atingir o patamar de profissionalismo exigido ao professor de língua inglesa, alguns aspectos essenciais ainda são almejados.

Na dimensão 3, que aborda a ampliação do repertório de ensino, 95,5% das respostas foram favoráveis. Acreditamos que, ao chegarem no campo de estágio, ficando responsáveis por alunos com diferentes motivações de aprendizagem, diferentes bagagens culturais e com estilos de aprendizagem distintos, os ex-estagiários conseguiram pôr em prática variadas técnicas de ensino. Levemos em conta, além disso, que a CCB dispõe de uma metodologia de ensino que forma falantes do idioma, permitindo assim que os seus estagiários experimentem modos múltiplos de executar suas aulas.

Sobre a dimensão 4, que compreende a aplicação do conhecimento teórico adquirido durante a graduação, o percentual de 86,4% das respostas se mostra satisfatório. Nesse ponto, particularmente, percebemos que o insumo teórico aprendido em todo o percurso da graduação, envolvendo as disciplinas de didática em Estágio I – Fundamentos teóricos para o ensino da língua inglesa, conseguiu ser assimilado durante o estágio supervisionado.

Na dimensão 5, que se refere à ampliação da compreensão de como o aprendizado é moldado pelo contexto, 86,3% dos sujeitos-participantes estabelecem percepção favorável. Nesse aspecto, cremos que a atuação do professor-colaborador se fez de fundamental importância para que os estagiários desenvolvessem suas aulas e ministrassem conteúdos envoltos em um contexto. Se observarmos o gráfico 03, que dispõe as contribuições advindas do *cooperating teacher*, notaremos que 86,3% dos respondentes entenderam que essa ajuda norteou positivamente suas práticas docentes.

Gráfico 03: Percepção acerca da atuação do professor-colaborador



Fonte: Elaborado pelos autores.

347

Na dimensão seis, sobre o desenvolvimento das habilidades cognitivas de um professor de língua inglesa, o percentual que as avalia positivamente soma 95,5%. Aqui, observamos uma inter-relação entre o ato de pensar criticamente acerca do devir das aulas, assim como as tomadas de decisões no que concerne à seleção de material didático, com a obrigatoriedade de sistematicamente ter que apresentar um plano de aula para apreciação do professor-colaborador. Dessa maneira, cremos que o ditado *a prática leva à perfeição* se aplica nessa dimensão, uma vez que a constante reflexão sobre as sequências didáticas, o cuidado com a seleção de material e o ajuste da aula ao nível da turma culminam por desenvolver, nos estagiários, as habilidades cognitivas de um professor de língua inglesa.

Acerca do desenvolvimento de um estilo de ensino que busca centralidade no aprendiz, aspecto da dimensão 7, o valor percentual de 90,9% é revelado. Acreditamos que, igualmente ao que aconteceu na dimensão 5, o papel desempenhado pelo professor-colaborador norteou e proporcionou que os estagiários buscassem colocar, durante as aulas, os alunos em posição de destaque e, além disso, fomentassem uma atmosfera em que os próprios alunos fossem responsáveis diretos pela sua aprendizagem.

No último critério, a dimensão oito, que está vinculada a aprender a teorizar sobre o ensino com base na prática em sala de aula, o percentual é de 86,4%. Este resultado nos levou a refletir que quando estão alicerçados no entendimento de que a sala de aula é um ambiente plural, que engloba pessoas com necessidades específicas, os ex-estagiários conseguiram congruar soluções para as dificuldades encontradas durante seus estágios, sempre retornando às fontes teóricas consolidadas ao longo dos anos de graduação.

Na tentativa de ilustrar a percepção dos sujeitos-participantes acerca das oito dimensões da formação docente, para além de uma análise percentual, encontramos abaixo o quadro 03 que versa sobre comentários, feitos pelos egressos do curso de Letras, sobre suas experiências docentes na CCB.

Quadro 03: Comentários sobre as oito dimensões da formação docente

Dimensões de aprendizagem do professor na prática de ensino

Comentários

Desenvolvi as habilidades discursivas de um professor de língua inglesa. “Aprendi a adequar a linguagem teórica de forma prática para que os alunos compreendessem o conteúdo”

“Adaptação do discurso ao nível geral de conhecimento de inglês da turma, selecionando temas gramaticais e de vocabulário condizentes com a turma”

Desenvolvi a identidade de um professor de língua inglesa. “Acredito ser uma profissional mais consciente do meu papel e que busca sempre trazer o novo para meus alunos”.

“Como professor, a gente se reinventa todos os dias, mas as boas experiências nos marca ...”

“O trato com o aluno individualmente. O aspecto que mais me agrada na docência são os laços de confiança mútua entre professor e aluno”.

Desenvolvi um repertório de habilidades de ensino para dar aulas de língua inglesa. “Elaboração de plano de aula detalhado, atenção redobrada com os alunos que apresentam mais dificuldade e usar o grupo de aluno como protagonistas das aulas”.

“Foi um período intenso de ampliação do meu repertório de conhecimentos e competências que ajudou a moldar a profissional que me tornei.”

Aprendi a aplicar o conhecimento teórico adquirido durante a graduação. “Eu também aprendi a explorar mais do material didático e fazer os alunos aproveitarem ele, não apenas preencherem”

Desenvolvi a compreensão de como o aprendizado é moldado pelo contexto.

“O estágio contribuiu para que eu elaborasse outras formas de abordar o mesmo tema, explorando gêneros variados (orais, escritos e/ com uso de tecnologia) no intuito de ampliar o número de educandos alcançado pelas atividades em sala de aula, aumentando assim, meu repertório pessoal de práticas e discursos”.

“Minha crença de que o interesse do aluno (no caso, a motivação dele de estar lá, de estudar e praticar a língua) é um dos principais fatores para que o aprendizado dele seja melhor”.

Desenvolvi habilidades cognitivas de um professor de língua inglesa, que incluem a tomada de decisões antes, durante e depois da aula.

“O planejar faz parte do meu dia-a-dia e isso muito colabora para administrar bem o tempo, as atividades e as checagens dos meus alunos”.

“Tive experiência com um número grande e heterogêneo de alunos. Tive que tomar muitas decisões durante as aulas, principalmente as primeiras, e isso me ajudou a planejar melhor minhas aulas, tendo em mente o que se encaixa ao perfil dos meus alunos”.

Desenvolvi um ensino centrado no aprendiz.

“Tornar a aula student centered”

“.... as boas experiências nos ensina a sempre buscar o melhor para os nossos alunos”

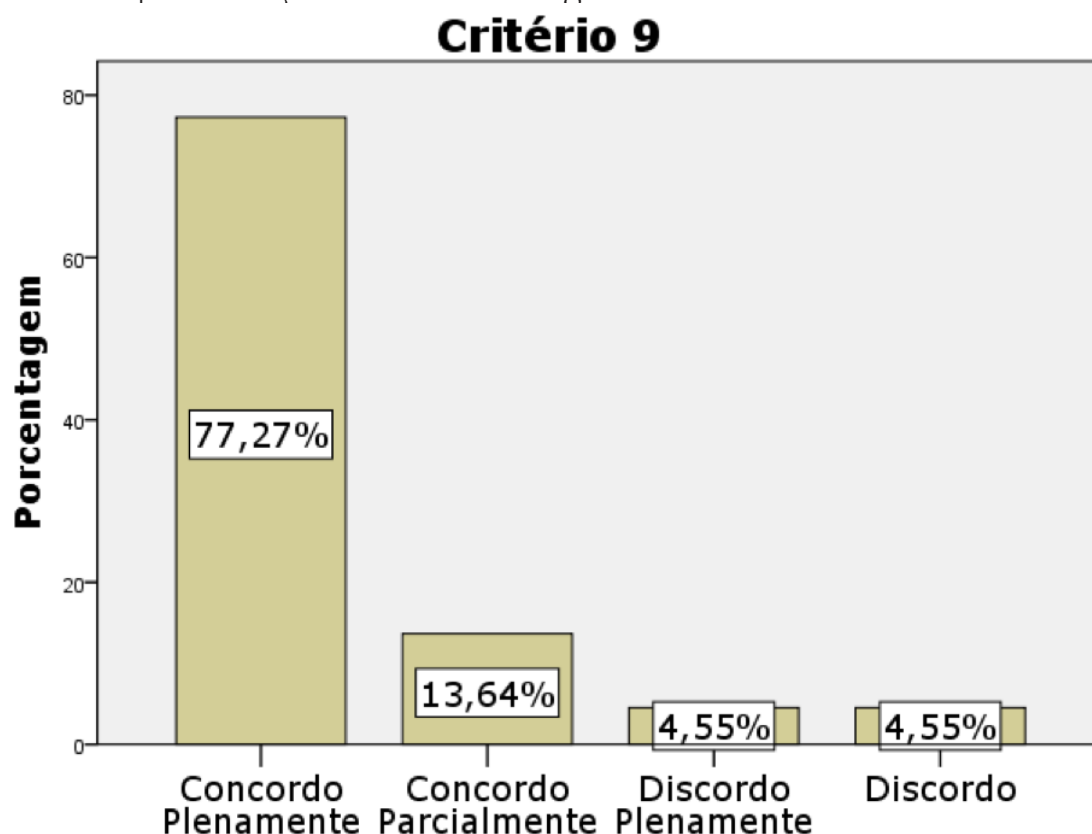
Aprendi a teorizar sobre o ensino de língua inglesa com base na prática em sala de aula.

“Os estágios são o ápice da formação inicial de um professor e foi durante esse momento que experimentei as diferentes abordagens dos teóricos da Educação na prática, testando teorias vs expectativas vs realidade e percebendo o que era ou não possível aplicar na realidade da CCB”.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Finda a discussão sobre as oito dimensões da formação docente, nos debruçaremos sobre o último critério que alicerçou nossa pesquisa, qual seja, o quão satisfatória foi a experiência docente na CCB para o crescimento profissional dos egressos do curso de Letras. Para tal, analisemos o gráfico 04 abaixo:

Gráfico 04: Satisfação acerca do estágio na CCB



Fonte: Elaborado pelos autores.

A conclusão que podemos tomar com base na observação do gráfico 04 é a de que, de forma geral, os sujeitos-participantes desta pesquisa qualificaram a experiência do estágio na CCB como ambiente positivo e adequado, exprimindo um percentual de 90,91% de aprovação. Esse fato, aliado às suas perspectivas acerca das oito dimensões da formação docente, nos respalda a defender, reforçar e promover a CCB como um importante centro de estágio dentro da UFC.

Considerações finais

Este trabalho, que nasceu a partir da necessidade de investigar de que forma se deu a experiência docente dos egressos do curso Letras da UFC, conhecendo também as habilidades e competências desenvolvidas, revelou os seguintes fatos: (i) a CCB, por compreender um variado número de cursos, dispostos em níveis de proficiência distintos, promove um importante centro de estágio que tem a potencialidade de acomodar estagiários com experiências acadêmicas e profissionais

heterogêneas, e (ii) a intervenção do professor-colaborador se mostrou relevante para o desenvolvimento docente dos estagiários.

Além disso, e nos detendo especificamente nas percepções acerca das oito dimensões da formação docente, percebemos que os sujeitos-participantes as classificaram favoravelmente. A partir dessa conclusão, parece-nos lícito afirmar que, de maneira geral, o estágio supervisionado na CCB promove o desenvolvimento das condições e habilidades docentes basilares que um professor de língua inglesa precisa apresentar.

Gostaríamos de concluir este artigo reafirmando que, seja pela estrutura organizacional dos cursos ofertados, seja pela assistência proporcionada pelos professores-colaboradores, seja pela forma como a CCB visiona o ensino de inglês, essa instituição se apresenta como espaço adequado para contribuir para a formação de professores oferecendo oportunidades de articulação de conhecimentos a partir da prática, observada em diferentes dimensões.

Referências

FURTADO, M. D. 50 anos da Casa de Cultura Britânica da Universidade Federal do Ceará. In: CARVALHO ARAÚJO, A. A.; ARAÚJO, E. M. V. M. **Yes, nós temos memória!** Fortaleza: Edições UFC, 2015, p. 99-113.

LAVE, J. & Wegner, E. **Situated Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

RICHARDS, Jack C.; FARRELL, Thomas SC. **Practice teaching: A reflective approach**. Cambridge University Press, 2011.

SENIOR, R. **The experience of language teaching**. New York: Cambridge University Press, 2006.

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: Foundations of new reform. **Harvard educational Review**, 57 (1), 1987, p. 1-22.

TSUI, Amy B. M. **Understanding Expertise in Teaching**: Case studies of ESL teachers. The Cambridge Applied Linguistics Series. Series Editors: Michael Long and Jack Richards, 2003.

TSUI, Amy B. M. Expertise in Teaching: Perspectives and Issues. In: JOHNSON K. (eds) **Expertise in Second Language Learning and Teaching**. Palgrave Macmillan: London, 2005, p. 167-189.

TSUI, Amy B. M. **Distinctive qualities of expert teachers**. Teachers and Teaching: theory and practice, v. 15, n. 4, 2009, p. 421-439.

UR, P. The English Teacher as a Professional. In: **Methodology in language teaching**: An anthology of current practice. United Kingdom: Cambridge University Press, 2002, p. 388-392.