

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INGLÊS**

Renata Gomes Luis

**THE PROCESS OF PROFESSIONAL IDENTITY
CONSTRUCTION OF STUDENT-TEACHERS OF ENGLISH
DURING THE STUDENT TEACHING**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Gloria Gil.

**Florianópolis
2017**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Luis, Renata Gomes
The process of professional identity
construction of student-teachers of English during
the student teaching / Renata Gomes Luis ;
orientadora, Gloria Gil, 2017.
500 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão,
Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos
Linguísticos e Literários, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Inglês: Estudos Linguísticos e Literários. 2.
professional identity construction. 3. English
student teaching. 4. communities of practice. 5.
basic education. I. Gil, Gloria. II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação
em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários. III.
Título.

Para Maria Joana e Manuel,
meus primeiros professores.

ACKNOWLEDGEMENTS

This has been a very long and challenging road for me and I would not have been able to arrive at this point without the support of a number of precious people. First of all, I will be forever indebted to my advisor, Dr. Gloria Gil, for her careful supervision, genuine professional commitment, intellectual support and for completely trusting my ability even in times when I questioned it. Thanks, Gloria, for your sincere friendship, loving care and for being the wonderful human being you are, an advisor not only for my academic journey, but for my life.

I would also like to thank my family and my husband, Eduardo, for giving me the emotional support I needed whenever I faced difficulties in the process of writing the dissertation, I certainly could not have done it without your unconditional love. All my friends from the postgraduate program (especially Fernanda Machado, Marcia Carazzai, João Fábio, Jeová, Mayara, Adriano and Rodrigo) and my students deserve my gratitude for their generous friendship, care and support. I would also like to thank my friends from the *Myth of Fallacy* group (Silvia Barros, Marcia Tiemy, Marina Martins and Livia Paschoal), whom I met in pursuing my master at PPGI and who kindly opened their lives and hearts to me.

I am very grateful to the staff and faculty of *Programa de pós-graduação em Inglês* (PPGI) for supporting me along these years as well as to the *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES) for the financial support, without which I could not have been able to develop this study. I would like to extend my appreciation to the members of the committee, Dr. Clarissa Menezes Jordão, Dr. Telma Gimenez, Dr. Maria Inêz Probst Lucena and Dr. Marimar da Silva for having accepted the invitation to read and evaluate this work and for their valuable contributions to improve the study.

My deepest appreciation to all the staff, faculty and students from the *Practical school* for having welcomed me throughout the period I spent in fieldwork. I will be always indebted to the teacher educators Wellington, Vanda, Maria and Joana, and the student-teachers David, Carla, Marcia, Bruna and Deise for trusting me with their life stories, for opening the doors of their classrooms and their lives for me and for believing in the possibilities of our work together. I learned so much from all of you! Thanks for allowing me to share such powerful learning experience with the world!

Finally, I would like to thank all the great teachers I have had throughout my life who have influenced me to pursue such a beautiful

career, my teachers at the *Escola Estadual Nair Santos Cunha*, my teachers at my teacher education program, especially Elaine Fernandes Mateus and Telma Gimenez, the cooperating teachers of my student teaching experience Rosangela Pezente and Anísia Vieira, the teachers from my postgraduate program, especially Gloria Gil and Josalba Ramalho Vieira, for your example of dedication, commitment and courage. And for all teachers out there, for existing and resisting, thank you!

Because learning transforms who we are and what we can do, it is an experience of identity. It is not just an accumulation of skills and information, but a process of becoming—to become a certain person or, conversely, to avoid becoming a certain person

(Wenger, 1998)

No estágio cê faz isso, sabe, tipo, cê começa a refletir de tudo na sua vida. Acho que cê fica muito mais crítica das coisas que acontecem em volta de você

(Deise, 2015)

Achava muito pouco, assim, “professor de”, né? É professor, o “de” é uma circunstância, uma escolha.

(Vanda, 2014)

ABSTRACT

This study investigates and discusses the process of student-teachers' professional identity (re)construction and negotiation during their English student teaching in a basic education public school. Based on Lave and Wenger (1991) and Wenger (1998), this investigation assumes that there is an intrinsic relationship between the engagement in learning within communities of practice and the construction of identities for the participants of these communities. The study frames identity as socially constructed, self-conscious, ongoing narratives about individuals (Block, 2007) that are reifying, endorsable and significant for them (Sfard & Prusak, 2005) and tries to see how professional narratives get constructed or negotiated within emerging communities of practice (Wenger, 1998) of an English student teaching. Interested in unveiling the processes through which student-teachers of English learn to be teachers in the context of the public school *Practical* school, I became a student of the culture (Spradley, 1979) of a group of student-teachers, teacher educators and cooperating teachers engaged in such teacher education. The study has a qualitative and ethnographic nature (Erickson, 1990), in which the researcher participated in the activities of this group during the school year of 2014, including student teaching classes, English classes, planning meetings, as well as analyzed documents that could enhance the understanding of both the context and its participants. The findings of the study suggest that student-teachers (re)construct professional identities in the interaction, often involving conflicts, between their trajectories (past experiences and future dreams) and the competence defined in the communities of practice (Wenger, 1998) they joined during the student teaching. In these communities, student-teachers had to deal with the hybridity of their position as students of a teacher education program and teachers of pupils (Bührer, 2012). They also learned that the competence required in these new communities involved new identity positions of English teachers as language educators and not solely as language instructors (Almeida, 2012) only concerned about students' acquisition of English. Similarly, they faced conflicts regarding the authority that they perceived in teacher position and their personal desire to be close to pupils (Kanno & Stuart, 2011). In all these cases, they had to negotiate the social roles that they felt compelled to play with their personal self-image (Volkman & Anderson, 1998). Finally, the findings corroborate Wenger's (1998) claim that the more individuals engage with the practices of their communities, the more they can see learning and

identity transformation. Thus, teacher education programs may increase student-teachers' opportunities to be in the teacher position by participating in communities of practice with experienced teachers. Also, teacher education programs may help student-teachers realize the need to deal with conflicts that may emerge from their participation in such communities of practice.

Keywords: professional identity construction; student-teachers; English student teaching, communities of practice; basic education.

Number of pages: 274 (286 with references)

Number of words: 86.195 (with references)

RESUMO

Este estudo investiga e discute o processo de (re)construção e negociação da identidade profissional de alunos-professores durante o estágio curricular supervisionado de Inglês em uma escola pública de educação básica. Com base em Lave e Wenger (1991) e Wenger (1998), esta investigação pressupõe que existe uma relação intrínseca entre o engajamento na aprendizagem em comunidades de prática e a construção de identidades para os participantes dessas comunidades. O estudo entende identidade como narrativa socialmente construída, autoconsciente e contínua sobre indivíduos (Block, 2007) que são reificáveis, endossáveis e significativas para eles (Sfard & Prusak, 2005) e tenta ver como essas narrativas profissionais são construídas ou negociadas dentro de comunidades de prática emergentes (Wenger, 1998) no estágio supervisionado de inglês. Interessada em descobrir os processos através dos quais alunos-professores de inglês aprendem a ser professores no contexto da escola pública *Prática*, tornei-me estudante da cultura (Spradley, 1979) de um grupo de alunos-professores, professores formadores e professores colaboradores envolvidos na referida formação de professores. O estudo tem um caráter qualitativo e etnográfico (Erickson, 1990), no qual a pesquisadora participou das atividades do grupo durante o ano letivo de 2014, incluindo aulas de estágio, aulas de inglês, reuniões de planejamento assim como analisou documentos que poderiam aprimorar a compreensão do contexto e de seus participantes. Os resultados do estudo sugerem que os alunos-professores (re)constróem identidades profissionais na interação, muitas vezes envolvendo conflitos, entre suas trajetórias (experiências passadas e sonhos futuros) e a competência definida nas comunidades de prática (Wenger, 1998) às quais se engajam durante o estágio. Nessas comunidades, os alunos-professores tiveram que lidar com a hibridez de sua posição de alunos de um curso de formação de professores e professores de seus alunos (Bührer, 2012). Além disso, eles descobriram que a competência exigida nessas novas comunidades envolvia novas posições de identidade de professores de inglês como educadores de línguas e não apenas instrutores de idiomas (Almeida, 2012) somente preocupados com a aquisição de inglês dos alunos. Da mesma forma, eles enfrentaram conflitos em relação à autoridade que perceberam na posição do professor e seu desejo pessoal de se aproximar dos alunos (Kanno & Stuart, 2011). Em todos esses casos, eles tiveram que negociar os papéis sociais que se sentiam compelidos a desempenhar com sua auto-imagem pessoal (Volkman e Anderson, 1998).

Finalmente, os resultados corroboram a afirmação de Wenger (1998) de que quanto mais os indivíduos se envolvem com as práticas de suas comunidades, mais eles conseguem ver aprendizagem e transformação de identidade. Assim, programas de formação de professores podem aumentar as oportunidades de alunos-professores de estar na posição de professor, participando em comunidades de prática com professores experientes. Igualmente, os programas de formação de professores podem ajudar os alunos-professores a perceber a necessidade de lidar com os conflitos que podem surgir de sua participação em tais comunidades de prática.

Palavras-chave: (re)construção da identidade profissional; alunos-professores; estágio supervisionado de inglês; comunidades de prática; educação básica.

Número de páginas: 274 (286 com referências)

Número de palavras: 86.195 (com referências)

LIST OF TABLES

Table 2.1. Number of student teaching classes, English classes and Planning/ after-class meetings attended by the researcher during fieldwork.....	42
Table 2.2. The organization of the working teams.....	61
Table 2.3. The trajectory of student-teachers into teaching and their professional plans.....	71

LIST OF ACRONYMS

- HREC—Human Research Ethics Committee
PPP—Political Pedagogical Project of the English teacher education program
PPPS—Political Pedagogical Project of the Practical School
UF—Federal University
CNE/CP—National Council of Education/ Full Council (Conselho pleno)
PCC—Practice as a curricular component
IDEB— Basic education development index
LDB—Guidelines and bases for national education (lei de diretrizes e bases da educação nacional)
PCNs—National curricular guidelines
PCNEF—National curricular guidelines for elementary school and middle school
PCNEM—National curricular guidelines for high school
OCEM—Curricular orientations for high school
EFL—English as a foreign language
PNLD—National plan of textbooks (Plano nacional do livro didático)
ESL—English as a second language
PNE—National plan of education
PIBID— Institutional Scholarship program for Initiation into Teaching
NNEST—Non-native English speaking teacher

TABLE OF CONTENTS

1. INVESTIGATING PROFESSIONAL IDENTITY CONSTRUCTION: AN INTRODUCTION.....	23
1.1. WHY STUDYING STUDENT-TEACHERS?	23
1.2. OBJECTIVES OF THE STUDY AND RESEARCH QUESTIONS.....	25
1.3. CONTEXT OF INVESTIGATION.....	27
1.4. SIGNIFICANCE OF THE WORK.....	28
1.5. CHAPTERS OF THE STUDY.....	30
2. INVESTIGATING STUDENT TEACHING IN A BASIC EDUCATION PUBLIC SCHOOL: THE ETHNOGRAPHIC PERSPECTIVE, RESEARCH PROCEDURES AND CONTEXT OF INVESTIGATION.....	31
2.1. QUALITATIVE RESEARCH OF ETHNOGRAPHIC BASIS.....	31
2.2. THE NEGOTIATION OF ACCESS TO FIELDWORK.....	35
2.3. GENERATING DATA.....	37
2.3.1. Interviewing.....	42
2.4. ANALYZING DATA.....	43
2.5. RESEARCH SETTING: SUPERVISED STUDENT TEACHING AT THE PRACTICAL SCHOOL.....	47
2.5.1. The English teacher education program of the UF.....	47
2.5.2. The Practical School.....	52
2.5.3. The Student Teaching I and Student Teaching II courses at the Practical school.....	55
2.6. THE PARTICIPANTS.....	60
2.6.1. The cooperating teachers Joana and Maria.....	61
2.6.2. The teacher educators Wellington and Vanda.....	63
2.6.3. The student-teachers.....	64
2.6.3.1. David and Carla.....	64
2.6.3.2. Marcia, Bruna and Deise.....	67
2.7. SUMMARY OF THE CHAPTER.....	72
3. THEORETICAL DEBATES ON IDENTITY CONSTRUCTION AND THE CONTEXT OF ENGLISH EDUCATION IN BRAZILIAN PUBLIC SCHOOLS.....	73
3.1. DIFFERENT PERSPECTIVES ON IDENTITY TODAY.....	73
3.1.1. Agency and power in identity construction.....	78
3.2. (RE)CONSTRUCTING TEACHER IDENTITIES WITHIN AND BEYOND COMMUNITIES OF PRACTICE.....	80

3.2.1. Communities of practice as a learning site.....	83
3.2.2. Identity construction in communities of practice...	86
3.3. IDENTITIES AS NARRATIVES.....	94
3.4. ENGLISH TEACHING IN BRAZILIAN PUBLIC SCHOOLS.....	97
3.5. RESEARCH ON TEACHERS' PROFESSIONAL IDENTITY FORMATION.....	105
3.5.1. Research on student-teachers' professional identity.....	108
3.5.2. Empirical studies on student-teachers' identity construction during student teaching.....	110
3.6. SUMMARY OF THE CHAPTER.....	113
4. NEGOTIATING AND (RE)CONSTRUCTING TEACHER IDENTITIES IN STUDENT TEACHING.....	115
4.1. BECOMING BASIC EDUCATION ENGLISH TEACHERS? STUDENT TEACHING CLASSES AND STUDENT-TEACHERS' PROFESSIONAL TRAJECTORIES.....	116
4.1.1. Contextualizing the student teaching classes or 'Big meetings'.....	116
4.1.2. Political issues versus Practical issues.....	123
4.1.3. Student teachers' trajectories and professional plans: identification/lack of identification with the teaching profession and with being basic education teachers.....	126
4.2. DAVID AND CARLA'S NEGOTIATION OF THEIR CONSTITUTED TEACHER IDENTITIES DURING STUDENT TEACHING.....	137
4.2.1. Observing classes and Preparing the Project in STUDENT TEACHING I.....	137
4.2.1.1. Contextualizing David and Carla's class observations in Student Teaching I.....	137
4.2.1.2. Teacher Joana's 2 nd grade B group and David and Carla's disengagement/ engagement movements...	138
4.2.1.3. Prevailing topics on David and Carla's class observation report: classroom management/strategies, use of Portuguese and English and critical reflection.....	143

4.2.1.4.	Carla and David’s Project/Teaching Plan to work with the 2 nd grade B: a continuity of Joana’s teaching.....	150
4.2.2.	David and Carla: Planning and Teaching classes in the 2nd grade B—STUDENT TEACHING II.....	153
4.2.2.1.	David: “I can’t be thinking that I am going to talk the entire time and get them interested the whole time”—learning to be a basic schoolteacher.....	153
4.2.2.2.	David: “I think I am a good teacher, but as a student, I am a very weak person, really bad, you know”—struggling with student-teacher identities.....	161
4.2.2.3.	Carla: “If I were the teacher of the group, but...” Struggling to construct an identity as a confident teacher and authority figure in the 2 nd B class.....	169
4.2.2.4.	Carla: “Professor, I have a question, it seems like the skill we least work with them is oral production”—the language school meeting English basic education.....	175
4.2.2.5.	Carla: “I got to the conclusion that I am a teacher who has a style that I focus a lot on grammar. I cannot not be like that”—Carla’s identifying as a grammar teacher.....	183
4.2.3.	Summary of David and Carla’s student teaching experience in the 2nd B class and their process of professional identity construction.....	186
4.3.	MARCIA, BRUNA AND DEISE’S COHESIVE COMMUNITY OF PRACTICE.....	188
4.3.1.	Observing classes and Preparing the Project in STUDENT TEACHING I.....	188
4.3.1.1.	Contextualizing classroom observations in STUDENT TEACHING I.....	188
4.3.1.2.	Teacher Maria’s 8 th grade group.....	189
4.3.1.3.	Prevailing topics on Marcia, Bruna and Deise’s class observations: use of English and Portuguese in class, the communicative approach hegemony and democratic managing.....	191
4.3.1.4.	Teacher Maria as role model for the student-teachers: “When I grow up, I wanna be just like you.....	200
4.3.1.5.	Marcia, Bruna and Deise’s Project/Teaching Plan to work with the 8 th grade class of teacher Maria.....	204
4.3.2.	Marcia, Deise and Bruna: Planning and Teaching classes in the 8th grade B/C—STUDENT TEACHING II.....	208

4.3.2.1. Contextualizing Marcia’s participation in Student Teaching II.....	208
4.3.2.2. Marcia’s conflicts between aspired teacher identity and perceived teacher role: “I felt my authority much present in a moment which should be essentially democratic”.....	211
4.3.2.3. Deise: “I am tired of being creative”—negotiating different subject positions with mentor teachers...	217
4.3.2.4. Bruna: “I am a student too, so it is different, sometimes, your position as a teacher and as a student”—identifying as a student.....	220
4.3.2.5. Deise: “I became the teacher Bro, right”—teacher identification and change.....	223
4.3.2.6. Deise: “I learned grammar...word for word...and for me it is easier, because, well, you know I am dyslexic”—teaching a traditional grammar class...	227
4.3.2.7. Bruna: The ‘literature teacher’ and the ‘language teacher’—the university context enters the basic school context.....	234
4.3.3. Summary of Marcia, Bruna and Deise’s student teaching experience in the 8th grade class and their process of professional identity construction....	245
4.4. RECONCILING STRUGGLE—LEARNING AND IDENTITY CONSTRUCTION IN STUDENT TEACHING.....	247
4.5. SUMMARY OF THE CHAPTER.....	256
5. TRAJECTORIES AND COMMUNITY (DIS)IDENTIFICATION: FINAL REMARKS.....	259
5.1. INCORPORATING THE PAST AND THE FUTURE IN CONSTRUCTING TEACHER IDENTITIES DURING STUDENT TEACHING.....	259
5.2. NEGOTIATING IDENTITIES AS LANGUAGE EDUCATORS AND LANGUAGE INSTRUCTORS—THE ROLE OF CONTEXT.....	262
5.3. NEGOTIATING IDENTITIES AS STUDENTS AND TEACHERS IN COMMUNITIES OF PRACTICE...	265
5.4. HOW DO STUDENT-TEACHERS OF ENGLISH GO ABOUT (RE)CONSTRUCTING AND NEGOTIATING PROFESSIONAL IDENTITIES DURING STUDENT TEACHING?.....	269
5.5. IMPLICATIONS FOR TEACHER EDUCATION....	270

5.6. LIMITATIONS OF THE STUDY AND SUGGESTIONS FOR FURTHER RESEARCH.....	272
5.7. WHAT HAPPENED NEXT? PROFESSIONAL LIVES AFTER THE COMMUNITIES ENDED.....	273
REFERENCES.....	275
APPENDIX I - STUDENT-TEACHERS' FINAL REPORTS, CONTAINING CLASS OBSERVATION REPORTS	287
APPENDIX II - PARTS OF INTERVIEWS	335
APPENDIX III - TRANSCRIPTIONS OF MEETINGS..	475
APPENDIX IV - NATURE, OBJECTIVES AND PHILOSOPHY OF THE PRACTICAL SCHOOL IN THE POLITICAL PEDAGOGICAL PROJECT (PPPS).....	489
APPENDIX V - SYLLABUSES OF THE STUDENT TEACHING I AND II COURSES OF THE FEDERAL UNIVERSITY.....	491
APPENDIX VI - SYLLABUS OF THE 2nd GRADE GROUP IN THE PRACTICAL SCHOOL.....	497

1. INVESTIGATING PROFESSIONAL IDENTITY CONSTRUCTION: AN INTRODUCTION

Learning and a sense of identity are inseparable:
They are aspects of the same phenomenon
(Lave & Wenger, 1991, p. 115)

1.1. WHY STUDYING STUDENT-TEACHERS?

In order to introduce this study on the professional identity construction of student-teachers of English during their student teaching¹, I would like to share with the reader how I see my own process of learning to teach.

My story of becoming a teacher started with the teacher education program in Portuguese and English that I attended at the State University of Londrina (UEL). Starting this program was my story of success² of initiating an undergraduate program in a public university, which had been my aspiration in the previous two years. The less glamorous story, however, is that from all the career options available only some were actual options for me—I could not dream of taking a program in medicine or law or architecture simply because, at that time, people from where I came from did not have these kinds of aspirations³. This is because, being the daughter of parents who had not even finished primary school, I was aware that getting any undergraduate degree whatsoever deserved an enormous celebration⁴. This means that achieved discourses identities⁵ (Gee, 2000), such as being a teacher for me, are always full of contradictions because, as Gee (2000) argues, “people with time and resources—elites in a society—can “author” themselves in much more socially and politically powerful ways than

¹ Student teaching is the term that I will employ, throughout the dissertation, to refer to the discipline “Estágio curricular supervisionado”.

² Discussing stories of success in the mathematical learning of former Soviet Union immigrant children in Israel, Sfard and Prusak (2005) argue that stories of victories and losses have a certain tendency for self-perpetuation, thus constituting the identity of individuals.

³ Among my friends, we argued that only geniuses or rich people could pursue these kinds of courses in public or private universities.

⁴ I was among the very few people in my school—a public state school in the outskirts of São José do Rio Preto-SP—who was able to start an undergraduate program after high school.

⁵ This concept will be explained more thoroughly in Chapter 3.

people without such time and resources” (Gee, 2000, p. 113). Thus, my decision to pursue the teaching degree had a very practical orientation⁶—I chose a program in which I saw the possibility of passing entrance examinations and I viewed the teachers from my school as examples of possible trajectories (Wenger, 1998) for higher education graduates to follow.

My identification with the teaching career started developing, more deeply, during my English-Portuguese teacher education program, especially taking the student teaching courses. If, on the one hand, I had a disappointing experience in my Portuguese teaching practice, on the other, I had an incredible one in my English teaching practice⁷. The discouraging experience was one that involved a very limited observation time, which did not allow me to connect with the cooperating teacher⁸ or the students, and a detached supervision, in which the teacher educator from the teacher education program played much more the role of supervisor/ inspector of my teaching practice than of teacher educator. Conversely, my English teaching practice happened within a two-year teaching-research project, which required from student-teachers, like myself, intense engagement in the practices of the new communities (Wenger, 1998) being formed in a basic education public school. The latter experience involved committed teacher educators and politically engaged basic education teachers, with whom student-teachers would meet, on a weekly basis, for class observation, planning, teaching, and for intense debates and reflections about school and classroom issues. Such experience of profound engagement (Wenger, 1998) during student teaching convinced me that I had chosen the right career, and, after the experience, I started seeing myself as a critically reflective English teacher, that is, I began constructing such professional identity.

Since I finished my English-Portuguese teacher education program, I have been working as a second/foreign language teacher in language schools and private classes while also pursuing a master and a doctorate in applied linguistics. Continuing post-graduate studies meant pursuing a sort of cultural, social and economic capital (Bourdieu, 1986)

⁶ I wish I had a more idealistic story of how I started pursuing the teaching profession but such identification came especially later, during my teacher education program.

⁷ This term refers to the Portuguese equivalent “Prática de ensino”, a required course in many Brazilian teacher education programs.

⁸ The teacher from the basic education school.

that I had long hoped to acquire. At the same time, pursuing a master and doctorate in applied linguistics, in particular, meant being able to investigate language teaching, language classrooms and language teachers (Varghese, Morgan, Johnston & Johnson, 2005). My current interest in research on teaching and on teachers is, thus, the result of a trajectory that initiated eleven years ago within my English student teaching in the teacher education program, when I first experienced the joys and challenges of being in the teacher position and started constructing my professional identity. Since then, I have been feeling more and more connected with the teaching profession and influenced by my own student teaching experience, I have always been curious to know whether other student-teachers from other contexts went through similar experiences. Thus, my own process of professional identity construction explains, to a great extent, the ways in which this investigation took shape.

1.2. OBJECTIVES OF THE STUDY AND RESEARCH QUESTIONS

When I disclosed my story of becoming a teacher in the previous paragraphs, I wanted to show some overt as well as covert aspects of one's initiation into the teaching profession. Certainly if we ask, "how is it that someone becomes a teacher?", one of the first responses will be that an individual becomes a teacher by going through a teacher education program in a higher education institution. Even though we know that such professionalization is primordial to educate teachers, we are now aware that there is more involved in becoming a teacher than completing all the requirements of a teaching program. This is because underneath the visible aspects of becoming a teacher, such as pursuing this professionalization, lie intricate processes of professional identity construction.

Interested in unveiling⁹ these such processes, this study assumes that there is an intrinsic relationship between learning and identity construction, because "learning can transform who we are and what we can do" (Wenger, 1998, p. 215), that is, it can change the story of a person (Sfard & Prusak, 2005). However, as my own story showed, the learning that has the capacity to construct identities for individuals is not one of decontextualized transmission of ideas, but one that happens through active engagement of learners in communities of practitioners

⁹ This study is interested in unveiling identity processes that are continuously being (re)constructed by people in an equally socially constructed reality.

(Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Considering that the student teaching can be an advantaged location in teacher education programs for such learning in communities of practice to take place, this study tries to describe and interpret student-teachers' learning-to-teach experiences during their English student teaching in light of their sense of trajectory (past experiences and future dreams) into the profession. In other words, this study is interested in unveiling the ways in which student-teachers go about (re)constructing and negotiating their professional identities during their English student teaching in a basic education public school here called *Practical* school.

In order to meet my objective, during the year of 2014, I became a member of the culture (Spradley, 1980) of the supervised English student teaching I and II courses of a federal university carried out at the *Practical* school, in the role of participant observer. During this period, I observed student teaching classes of teacher educators and English classes of student-teachers, participated in planning meetings, interviewed the members of such communities, and analyzed student-teachers' observation reports as well as documents from their teacher education program and the school. Recognizing the complexity of the student teaching context, which connects student-teachers from teacher education programs to cooperating teachers from basic education schools, I hoped to describe and explain the complexity of social life in such context rather than reduce (Blommaert, 2006). Thus, in order to investigate the complexity inherent in participants' experiences and in their perceptions of such experiences, a qualitative approach of ethnographic basis seemed to be the most appropriate research paradigm. This was due to the fact that an ethnography-based perspective could offer me a way of treating the culture of such group of teachers (Watson-Gegeo, 1988), here considered *communities of practice* (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998), as integral to my analysis of their process of identity (re)construction.

Thus, in light of the main objective of this study, which is to *unveil the processes of student-teachers' professional identity (re)construction and negotiation during student teaching*, I pose the following research question: *How do student-teachers of English go about (re)constructing and negotiating teacher identities during student teaching?* Similarly, as I became increasingly engaged with the emerging communities of practice under investigation and started learning from/ with the participants, I formulated specific research questions that could help me understand the interaction between student-

teachers' individual experiences and the competences¹⁰ socially negotiated in their communities of practice (Wenger, 1998). Therefore, the specific research questions are as follows:

- 1) How do student-teachers' personal and professional trajectories interact with the identity (re)construction process they go through during student teaching?
- 2) How do student-teachers make sense of the work of basic education English teachers as they become inserted in the Practical school?
- 3) How do student-teachers negotiate student and teacher identities as they go through their learning-to-teach experiences during student teaching?

I hope that answering these questions can shed some light into the sociocultural construction of identity, so we can better understand “why different individuals act differently in the same situations and why all those differences notwithstanding, there is often a distinct family resemblance between different individuals' actions” (Sfard & Prusak, 2005, p. 17). In the same token, investigating the process of student-teachers' identity (re)construction within communities of practice during student teaching may unveil the influence of recognition (Gee, 2000) on such identity construction, that is, on the ways in which student-teachers recognize themselves as teachers and/or are recognized as such by other members of their specific communities. Finally, this study may also show whether and how the student teaching experience may have impacted student-teachers' professional identity construction.

1.3. CONTEXT OF INVESTIGATION

Many areas of knowledge in the humanities have been giving particular attention to the study of identities in the past few years. In the educational area, identity has had more and more importance since researchers started to see the subjects in the school environment, especially teachers and students, as complex individuals that construct and negotiate different identities in interactions in-and-outside the classroom (Gee, 2000; Varghese et al, 2005). Regarding the identities of students, for example, the work of Canagarajah (2004) demonstrated

¹⁰ Wenger's (1998) conceptualizations of competence in communities of practice will be explored in the theoretical discussion in chapter 3 and employed throughout the analysis for the investigation of the kinds of competences valued in the community, that interacted with each member's individual experiences.

this complexity given that, aiming at their academic success, his participants adopted uniform and conformist identities in the presence of figures of power such as teachers, but also hybrid identities with their colleagues in *cliques*¹¹ or safe houses. In relation to teachers' identities, many studies have shown (Varghese et al, 2005) that it was inadequate to understand teachers as mere technicians that applied methods for students to learn and that what they were really doing in classrooms was (re)construct and negotiate their identities as people and professionals in their area.

Teacher education programs, such as the one investigated in this study, can be fruitful spaces for student-teachers to experience the hybridity of their position as students and teachers (Bührer, 2012), especially as they begin the student teaching. However, the lack of attention given to the construction of professional identity in teacher education programs prompted the National council of Education (CNE) to propose, in 2002, a curricular reform in Brazilian teacher education in order to emphasize the importance of the practical component for such education¹². The idea was to approximate the theory produced at the university to the actual needs of the future teachers when they completed their education, to enable them to have more experiences being in the teacher position as well as to reflect about such position. These regulations required that a practical component would have to permeate all the disciplines of teacher education programs as well as attributed more hours to the student teaching within the curriculum of such programs. Since then, there has been a growing understanding that the student teaching in teacher education programs can be privileged spaces *to observe student-teachers' professional identity construction* and this is exactly what this study will try to accomplish.

1.4. SIGNIFICANCE OF THE WORK

The present work on the professional identity construction of student-teachers during the student teaching may contribute to offer a more socially sensitive understanding of classrooms (Norton Peirce, 1995) and the importance of teacher identity in the constitution of

¹¹ Panelinhas (Fontana & Rottava, 2009) or cliques (Clemente & Higgins, 2008) are concepts referring to groups that demonstrate identity cohesion, very common in school contexts.

¹² Through the resolutions CNE/CP 1 and 2, from 2002, which resulted from discussions brought by the reports CNE/CP 009, 27, 28, in 2001. These documents will be addressed more thoroughly in chapter 2.

classroom practices (Varghese et al, 2005), given that teaching is necessarily a process of interpersonal interaction. On a broader scale, this study may help us better understand the professional identity construction of individuals who are entering a traditionally marginalized profession as teaching, and on a smaller scale, it may show us the specific conflicts and contradictions experienced in the construction of language teachers' identities in particular. Moreover, as I argued before, the process of constructing an identity in communities of practice is necessarily a process of learning (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998), thus studies of this type can offer insights into student-teachers' learning during their student teaching.

According to Lave (1996), if we take "the collective social nature of our existence seriously", we can easily perceive that "crafting identities in practice becomes the fundamental project subjects engage in" (p. 157). Such link between learning in communities of practice and identity construction makes the student teaching an appropriate site for investigating professional identity construction, given that the fundamental project student-teachers engage in during student teaching seems to be *becoming certain kinds of teachers* or *avoiding to become certain kinds of teachers* (Assis-Peterson, 2010). Researching professional identity construction in this context can make us realize the movement student-teachers make in crafting their teacher identities while negotiating their position as students of a teaching program as well as the conflicts and contradictions that may emerge from such negotiation. By unveiling intricate processes of identity negotiation during the student teaching, studies on student-teaches' identity construction may also make a contribution to the elaboration/reformulation of teacher education programs concerned with identity practices of teacher education and not only with the transmission of theoretical content (Jordão & Bühner, 2013).

Finally, as Reis, van Veen and Gimenez (2011) argue, "good teaching requires strong personal and professional involvement, commitment and knowledge" (p. viii), that is, a close identification of the individual with the teaching profession. Thus, investigating English teachers' professional identity construction may make us realize how such process takes place, perhaps encouraging teacher education programs to invest in practices of professional identity construction. Such practices, associated with public policies that value teachers' work, such as improving the salary and working conditions of these professionals, may make the career of basic education teachers more attractive to beginning teachers and reduce its high dropout rates.

1.5. CHAPTERS OF THE STUDY

I have divided this study into five chapters. In this first chapter, I have introduced the study with my personal story of becoming a teacher, followed by a presentation of the objectives, research questions, context and significance of the investigation for teacher education. In Chapter 2, I introduce the reader to the ethnographic perspective of the study and its research procedures as well as to the specific context of the student teaching carried out in the *Practical* school. In Chapter 3, I present the theoretical debates on identity construction and on the context of English teaching in Brazilian basic education. In Chapter 4, I analyze the (re)construction and negotiation of teacher identities in the context, focusing on the different communities of practice with which student-teachers became engaged and on their perception of their learning. Finally, in Chapter 5, I conclude the research, attempting to answer the specific and general research questions, also discussing the limitations of the study and its implications for teacher education.

2. INVESTIGATING STUDENT TEACHING IN A BASIC EDUCATION PUBLIC SCHOOL: THE ETHNOGRAPHIC PERSPECTIVE, RESEARCH PROCEDURES AND CONTEXT OF INVESTIGATION

In this chapter, I first discuss the assumptions underlying the qualitative research of ethnographic nature, which is the research paradigm in this study. Then, I start describing my insertion in the context and the ways in which I have generated and analyzed the data. After that, I describe the broader contexts in which the Student Teaching I and II courses take place, that is, the teacher education program pursued by the student-teachers and the basic education public school in which these courses take place. Then, I focus on presenting the Student Teaching I and II courses through an analysis of their syllabi, as they will be more thoroughly discussed in the analysis chapter. Finally, I present the participants of this study, the student-teachers taking their student teaching in the Practical school as well as the teacher educators from the teacher education program and from the Practical school, with whom student-teachers co-construct professional identities.

2.1. QUALITATIVE RESEARCH OF ETHNOGRAPHIC BASIS

The ways in which I have constructed this study have to do with my understanding of knowledge and research activity as sociocultural constructions. It is my belief that engaging with and carrying out research is not different from engaging with other aspects of our lives because, as we have come to admit in postmodern times, we construct knowledge, culture and identity in our interaction with the world. In every activity we take part, such as the one I am involved now of knowledge and research production, we are subjected to and negotiate relations of power with a variety of discourses and subjects (their social relations, culture(s), systems of knowledge and beliefs). As sociocultural constructions, knowledge and research are determined by the contexts in which they are produced and received and researchers, particularly within the qualitative and interpretive paradigm in social sciences, have come to doubt the positivist idea¹³ that there can be neutral and unsuspecting knowledge.

¹³ According to Denzin and Lincoln (2005) positivism “asserts that objective accounts of the real world can be given” (p. 27).

This study is inserted within such qualitative and interpretive perspective, deriving its authority from the growing acceptance in the social sciences that there can never be a reality that is ‘really there’ to be fully grasped by researchers (Holliday, 2007, p. 7). Instead, what researchers can do is interpret bits of a complex reality, in which reaching objectivity is only a myth, as researchers are socially located persons. In broad terms, qualitative research is said to be ‘interpretivist’, because it is commonly “concerned with how the social world is interpreted, understood, experienced and produced” (Mason, 1996, p. 4). In a similar way, Denzin and Lincoln (2005) view qualitative research as “a situated activity that locates the observer in the world [...] turning the world into a series of representations, including field notes, interviews, conversations, photographs, recordings, and memos to the self” (p. 3).

Therefore, a qualitative study within an interpretive and constructivist paradigm, like this one, assumes that there are multiple realities, that the researcher and the participants of the research co-create understandings of these realities, and that the research is better carried out in ‘natural settings’¹⁴ (Denzin & Lincoln, 2005, p. 24). Researching natural settings means that the researcher studies social life as it happens throughout people’s everyday experiences in schools, hospitals, prisons, family encounters, etc. In qualitative research, the intention to study natural settings is associated with the aim to bring to the fore the perspectives of the community or social actors under investigation. As Denzin and Lincoln (2005) argue, in a qualitative study, the researcher studies things “in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them” (p. 3).

I agree with Holliday (2007) that qualitative research in the postmodern era acknowledges the intimate relationship between the researcher and the investigated subject, considering especially the researcher himself/ herself as a resource in the research setting. The postmodern qualitative researcher, as argued by Denzin and Lincoln (2005) “does more than observe history; he or she plays a part in it” (p. 14). Therefore, the data presented by contemporary qualitative studies are a constant interaction between the cultural baggage and discourse of the researcher and the culture(s) of the people from the investigated setting. Holliday (2007) calls this particular interaction of researcher and

¹⁴ According to Becker (1986), cited in Denzin and Lincoln (2005), qualitative researchers study people doing things together in the places where these things are done. (p. 27).

research setting as the *culture of dealing* and warns us about the danger of misconceiving the research participants seeing them as ‘foreign others’ (p. 163).

One of the qualitative research traditions in which the researcher must definitely reflect about his/ her role and interactions with the participants of the study is ethnography and I consider this study a qualitative research of ethnographic basis. Spradley (1979) defines ethnography as the work of describing a culture¹⁵ and understanding it from the point of view of its members. Even though ethnography has been criticized for its ethnocentric¹⁶ tradition, it has been resignified in the last thirty or forty years and successfully employed in the study of schools. For Watson-Gegeo (1988), the goal of the ethnographer is to:

provide a description and an interpretive-explanatory account of what people do in a setting (such as a classroom, neighborhood, or community), the outcome of their interactions, and the way they understand what they are doing (the meaning interactions have for them). (Watson-Gegeo, 1988, p. 576).

In this sense, ethnography is concerned with describing and interpreting people’s actions and their perceptions of such actions within their social environments. In an ethnography, the researcher gradually approaches participants and their worldviews as he/she gradually participates in the practices of the culture under study, recognizing that the positivistic idea of impartiality is never completely possible or desirable. What the researcher needs to do all the time in ethnographic and qualitative studies is to actively reflect about and critically analyze her roles in the setting and her interactions with participants as much as she reflects and analyzes participants themselves (Mason, 1996; Holliday, 2007).

For Blommaert (2006), ethnographic studies recognize the kaleidoscopic, complex and complicated nature of social life, aiming to

¹⁵ Spradley (1979) defines culture as “the acquired knowledge that people use to interpret experience and generate social behavior” (p. 5).

¹⁶ Originating in sociology, the term ethnocentrism has two associated meanings in the thesaurus dictionary: 1. the belief in the inherent superiority of one’s own ethnic group or culture and 2. A tendency to view alien groups or cultures from the perspective of one’s own. Available at <http://www.dictionary.com/browse/ethnocentrism>

describe and explain such complexity rather than reduce it. In doing ethnographic fieldwork, researchers become participant-observers of the social contexts, social situations, and social activities with which they get involved. Spradley (1980) argues that, in ethnography, the participant observer “comes to a social situation with two purposes: (1) to engage in activities appropriate to the situation and (2) to observe the activities, people, and physical aspects of the situation” (Spradley, 1980, p. 54). This researcher goes on to argue that, in becoming a participant-observer of a culture, the ethnographer seeks to increase his awareness of things that people may tune out as well as his introspectiveness, to broad his scope of observation, to take into account his insider and outsider experience and to keep a record of his experience. For Spradley (1980), the participant observer is partially inside because he takes part in the activities of the observed culture, but also partially outside because he views such activities and himself in them as objects. For Mason (1996), what it is important to researchers engaged in participant observation is to always reflect about how far it is possible to be a complete observer as well as how far it is possible to be a participant, never losing sight of their participant and/or observer status within the researched context.

I agree with Murphy (2008) that ethnography is about telling social stories; that when ethnographers come back from ‘the field’, they have something to ‘tell about’. This study is my story of insertion into a group of teachers and student-teachers engaged in student teaching in a Brazilian public school. The subjectivity in qualitative and ethnographic studies is exactly in acknowledging that other people, other researchers for example, would possibly tell different stories than the ones I am telling, for we are socially located persons. Similarly, the stories I am telling here are not exactly *my* stories or perhaps not my stories alone; I have constructed them in interaction with students, teachers and student-teachers, who were my masters throughout the learning process I experienced in their social environment, in that as Blommaert (2006) argues, “fieldwork is essentially a learning process” (p. 26). Thus, during the school year of 2014, I became a student of the culture (Spradley, 1979) of initial teacher education that took place at the Practical school; in the next few sections, I describe how I negotiated access to the fieldwork and the ways in which I generated and analyzed the data reported from such fieldwork experience.

2.2. THE NEGOTIATION OF ACCESS TO FIELDWORK

The first step I took in order to negotiate my access to the student teaching courses that took place at the Practical school was through an email sent to teacher educator Wellington on March, 12th, 2014 in which I explained my interest in investigating student-teachers' process of identity construction in such context. Wellington replied that he would be happy to accept me in his classes, but pointed out that he would be sharing the disciplines Student Teaching I and II with another teacher educator from the department of Teaching Methodology, Vanda, and that I needed to get her permission as well. Thus, after writing to Vanda and getting a positive feedback from her, we negotiated that, on April, 16th, I would go to the student teaching classes to talk to the other participants of the group (cooperating teachers¹⁷ and student-teachers) about the study and ask their permission to investigate their student teaching experience throughout the academic year of 2014.

Something that called my attention about these student teaching courses was that the student teaching classes, which took place every Wednesday, from 14:00 to 18:00, were held in the same context where student-teachers would observe classes and teach, that is, the 'Practical School' and not in classrooms at the department of Languages or Education at the university. Talking to Wellington about this, I discovered that he had decided, in the past few years, to hold his student teaching classes and Methodology classes at the school so that his students would start feeling more immersed in the school context. Thus, I also got a first permission from the headmaster of the Practical school to be able to start participating in the student teaching classes that took place there, but was told that in order to enter the English classes I would have to submit my project to the Human Research Ethics Committee (HREC) of the university and so I did. However, I found out

¹⁷ I am employing the term "cooperating teachers" to refer to the basic education English teachers that, together with the teacher educators from the English teacher education program, mentor the professional education of student-teachers. The term is much used in studies about student teaching experiences in basic education. I employ it as a practical solution to refer to the teachers whose English classes are being observed by the student-teachers, while I use the term teacher educator to refer to the university supervisor, who most often met with student-teachers for class planning and feedback. However, I wish not to mean, a priori, that the basic education English teachers from the Practical school were less educators of the student-teachers than the teacher educators from the English program.

that such committee was on a strike as with some other departments of the university, which delayed my entrance in the English classes of the cooperating teachers, but did not influence my participation in the student teaching classes.

Therefore, on April, 16th, I headed to the ‘Practical School’, which is located within the University headquarters. When I entered the school, I was impressed with its size and I took some time trying to find the classroom in which the student teaching classes were held. When I arrived in the classroom¹⁸, I greeted teacher educators Wellington and Vanda and introduced myself to them. Just by my side, I was able to see one of the English teachers from the Practical school, Joana, who had been my teacher when I did my master’s program in this university. Wellington had told me that there were nine student-teachers in this class, but only six of them were present on this day. There was also another researcher in this group, who was carrying out an ethnographic study on how student-teachers constituted themselves as evaluators. From the six student-teachers present, I already knew four, as I had taught them in some courses in their undergraduate English program as a requirement of my doctorate program. I was very glad that I knew most of the people in the room and felt very welcomed particularly when teacher Joana emphasized the seriousness of the kind of investigative work I was carrying out.

After I explained the research to the group and received their permission to be part of their student teaching experience, teacher educator Vanda started the meeting asking student-teachers if they had read the assigned articles from the previous class, which were about university-schools’ partnerships in teacher education. Among the topics discussed in this first part of the meeting were: types of schools for initial teacher education, that is, model schools such as the ‘Practical School’ or regular, sometimes ‘bad’, schools; the change in the curriculum of the Letras¹⁹ program along history; the condition of student-teachers during student teaching, etc. Two student-teachers I had taught in the English program, Karen and Carla, were the only ones who contributed to such discussions; I was well aware that they already worked as teachers. During these discussions, Vanda told some of her

¹⁸ This classroom is called ‘The English classroom’ of the school and it functions as a resource for the English teachers, who may sometimes use it for their classes.

¹⁹ Letras programs are programs dedicated to the study of languages and literature, which may involve the study of teaching these subjects.

many stories of language teaching and teacher education and Wellington discussed the participants' contributions in light of some teacher education theories.

Both teacher educator Wellington and the cooperating teacher Joana had to leave the meeting at the break as they had other appointments in the school or the university. During the break, Vanda, myself and some of the student-teachers went to the Teachers' room to have some coffee and continued talking about the topics being discussed just before. After the break, Vanda led the meeting, which in this part, dealt with the classroom observations that student-teachers had started doing the week before. Karen, a student-teacher, shared with the group that, in the class she is observing, the English teacher was having problems with students' lack of interest in the classes, despite the interesting activities that she thought the teacher proposed. The group discussed whether students were really finding the activities interesting and if they had any say in choosing their preferred types of activities. In the end of the meeting, Vanda reminded student-teachers of the importance of reading the texts for discussion in the student teaching classes and said that for the next two weeks Wellington would take over the classes as she was going to travel. The class was soon over and I felt very welcomed in my first meeting in the group.

2.3. GENERATING DATA²⁰

After this first meeting, I continued participating in the student teaching classes and started to get to know better the participants. I also had access to some documents that would enhance my understanding of the context, such as the political pedagogical project of the school (PPPS), the political pedagogical project of the undergraduate English program of the student-teachers (PPP), the curriculum of their undergraduate English program, the resolution that regulates student teaching in the university, the syllabus of student teaching I and II courses, among others. As I started participating in this group, I realized that Wellington and Vanda had requested student-teachers to form teaching teams for their class observations in Student Teaching I and for

²⁰ I make use of the term generating data rather than collecting data because I agree with Mason (1996) that most qualitative perspectives of research would "reject the idea that a researcher can be a completely neutral collector of information about the social world" (p. 36). Instead, he actively constructs knowledge about the world according to principles and methods derived from his epistemological position.

their practice teaching in Student Teaching II. Most of them were able to form teams, but as Karen had a full teaching job in a public school in the city, her schedule did not match that of the other student-teachers, some of whom also worked as teachers or were taking many disciplines in their teaching program. Thus, Karen did her observation and practice teaching by herself, and the other student-teachers formed two trios and one pair.

Because I was interested at offering an in-depth description and interpretation of student-teachers' process of identity construction in student teaching, I realized I could only do that if I selected some teams with which to work instead of following all student-teachers (the three teaching teams and Karen). Thus, at first, I thought about choosing the two trios that were observing two different classes (of teachers Maria and Natália), one supervised by Wellington and the other by Vanda. However, one of the trios was already participating in a study carried out by teacher Natália²¹, who argued that my insertion in her classes could contaminate the data she was collecting with them, the reason why I could not follow the professional development of this team. Thus, I had the possibility of investigating one trio of student-teachers, one pair and Karen alone, that is, three English classes in the school and so I did.

The Human Research Ethics Committee (HREC) only returned from the strike in the end of the first semester and thus I did not have much opportunity to observe the classes of the cooperating teachers Maria, Joana and Natália, having access to these classes through the eyes of student-teachers through their class observation reports, interviews and final reports. I was well aware that ethnographic fieldwork involved, among many aspects, "intensive, long-term participation in a field setting" (Erickson, 1990, p. 81), and not being able to be in the English classes from the very beginning was the greatest drawback I had to face during fieldwork. Thus, my ways of dealing with the issue was to talk to student-teachers and cooperating teachers about the observation phase of student teaching, to read carefully their class observation reports and final student teaching reports, and to pay closer attention when student-teachers' observation experience was brought to discussion in the student teaching classes I was participating. I believe I was attempting to follow Blommaert's (2006) advice, to whom:

²¹ Teachers Natália and Maria were doctorate students of an English program; Natália in the area of teacher education and Maria in the area of Literature.

Fieldwork is the moment when the researcher climbs down to everyday reality and finds out that the rules of academia are not necessarily the same as those of everyday life. Unfortunately, the only available solution to that is unilateral adaptation by the researcher. Everyday life will never adjust to your research plan; the only way forward is to adapt your plan and ways of going about things to the rules of everyday reality (Blommaert, 2006, p. 3).

I know that there can be a great difference between the data derived from researchers' participant-observation in a setting and the recount of such experience by the participants of the setting in the form of observation reports and interviews. Thus, as I had to adapt my research to the situations I encountered, during student-teachers' class observation in Student Teaching I, I focused my attention on understanding how they made sense of the work of the cooperating teacher in basic education. Such focus helped me make connections between the views they presented in observing the teachers and the ways in which they planned and executed their own classes in Student Teaching II, assessed via my participant observation in planning/ after-class meetings and English classes, as I attempted to investigate their process of identity (re)construction during student teaching.

Still regarding the observation phase in Student Teaching I, analyzing student-teachers' observation reports, final reports and interviews was also interesting because these instruments generated different types of data, which I believe helped me have a more comprehensive view of their observation experience. I will give an example of what I mean. While the class observation reports and the final student teaching reports²² were works produced for the student teaching discipline, supposed to be read and assessed by the teacher educator and the cooperating teacher, the interviews²³ were private

²² Student-teachers' final reports are available in Appendix I, containing their class observation reports. Due to space constraints, I do not offer the complete version of student-teachers' final reports, but only the parts of these documents that I am actually using in this dissertation.

²³ The transcriptions of interviews can be found in Appendix II. Due to space constraints, I only offer the parts of interviews with teacher educators, cooperating teachers and student-teachers that are strictly related to their process of professional identity construction in general and their student teaching experience in particular.

conversations produced for research purposes, when the participants were ensured of the anonymity of their contributions in order to avoid face threatening. I believe that the analysis of these different instruments can contribute to offer a more complex and diversified interpretation of student-teachers' perceptions of the work of the cooperating teacher, which may influence how they (re)construct and negotiate professional identities in student teaching. In explaining the difficulties I faced in the process of data generation and how I attempted to resolve them, I wish to engage in a kind of self-critical and reflective research practice, which according to Mason (1996), is an activity that qualitative researchers should constantly pursue.

Continuing the description of my fieldwork experience, in the end of Student Teaching I (1st semester), the HREC returned to its activities and I was able to submit and get the approval of my study by the committee. This fact enabled me to start Student Teaching II (2nd semester) as a participant observer of the English classes taught by the trio of student-teachers (Marcia, Bruna and Deise) in the 8th grade, by the pair of student-teachers (David and Carla) in the 2nd grade of high school and by Karen in the 1st grade of high school. If in Student Teaching I, student-teachers mostly observed the classes of the cooperating teacher, now they were responsible for these groups of students, being their teachers for the semester. In fact, in order to complete Student Teaching II, each of them would have to teach 14 classes and because Karen was alone, when she completed her 14 classes, she also completed her practice teaching and did not have to continue working in student teaching. This did not happen with the other teaching teams, whose members continued participating in the English classes after they completed their required classes, given that they were mostly working collaboratively. Thus, in Student Teaching II, I was a participant observer in 34 English classes taught by Marcia, Bruna and Deise, 19 English classes taught by David and Carla, and 13 English classes taught by Karen, writing field notes about my experience.

Similarly to observing student-teachers' classes in Student Teaching II, I was also a participant observer in the planning /after-class meetings of the teams with their supervisors and cooperating teachers. I audio-recorded and wrote field notes about these meetings, and only transcribed the ones in which I felt the participants, on the spot, seemed to be negotiating teacher identities and the enterprise with which they

were engaged²⁴ (Wenger, 1998). However, I observed that the student-teacher Karen rarely met with her supervisor Wellington and her cooperating teacher, Natália, for lesson planning in Student Teaching II. During the time I observed her classes, I noticed that these teachers would talk briefly after Karen's classes and that they would correspond mostly through email, possibly because Karen already had quite some experience teaching English in basic education, as she was a teacher in a public school in the city. Unlike Karen, the other teams would meet with their supervisors and/or cooperating teachers for lesson planning and discussions, and I participated in 15 planning/ after class meetings of Marcia, Bruna and Deise and 9 planning/ after-class meetings of David and Carla in Student Teaching II. When Karen finished her practice teaching in October, I realized that, although I had observed 13 of her classes, I could not talk about her *process* of identity (re)construction in student teaching with the same depth and confidence that I believed I could discuss the process undergone by the other two teaching teams, whom I observed the entire semester. I also realized that, being in teams, meant that these student-teachers negotiated and co-constructed teacher identities together, as they planned and taught their classes, especially through my readings of Wenger's (1998) theory of identity construction in communities of practice. Thus, I decided that, in search for depth and detail and considering the greater possibility of formation of communities of practice within the teams, I would exclude the data I had generated through my class observations and interviews with Karen²⁵ from the study, choosing to investigate the process of identity construction of Marcia, Bruna, Deise, David and Carla. In the table below, I summarize the number of student teaching classes, English classes and planning /after-class meetings I attended as a participant observer during my fieldwork experience.

²⁴ I offer the transcriptions of such meetings in Appendix III. Due to space and time constraints, I only transcribed the parts of meetings that were used for the argumentation of this dissertation.

²⁵ I ended up also excluding the data generated through my interaction with Karen's cooperating teacher, Natália, as I was no longer researching Karen's process of identity construction during student teaching.

Table 2.1. Number of student teaching classes, English classes and Planning/ after-class meetings attended by the researcher during fieldwork:

Settings	1st semester	2nd semester	Total
Student teaching classes/ Big Group meetings	13	5	18
2nd semester			
	Marcia, Bruna and Deise's team	David and Carla's team ²⁶	Total
English classes	34	19	53
Planning meetings/ After-class meetings	15	9	24

2.3.1. Interviewing

From my participation in student teaching classes during the first semester, I started to get to know student-teachers better, but I knew I would also like to interview them in order to hear some of the stories they were willing to tell about their trajectory into becoming teachers, their perception about their student teaching experience, their professional plans, among others. My idea was to conduct two interviews with each of the student-teachers, one before they started their practice teaching in Student Teaching II and one after they finished their student teaching, as a way to assess their perception of such experience. Thus, in August, 2014 I was able to interview Marcia, Bruna, Deise and Carla, and due to schedule issues, I could interview David a month later, in September. I told the participants that these first interviews were meant to be like conversations with the purpose (Mason, 1996) of getting to know them better, their life histories, as well as for them to talk about the student teaching experience they were going through. Alongside interviewing student-teachers, I also

²⁶ The fewer number of English classes and planning meetings of David and Carla as compared to Marcia, Bruna and Deise is explained by the fact that they had two English classes per week with their 2nd grade high school class while Marcia, Bruna and Deise had three English classes per week with their 8th grade class.

interviewed Wellington and Vanda, the supervisors of student teaching, to listen to their life history, their stories of teaching and of being teacher educators, the aims they pursued with the student teaching they were supervising, etc. Finally, I also interviewed the English teachers from the Practical school, Joana and Maria with a similar objective, to hear their life histories and to see their perspective regarding the teacher education of student-teachers.

I also carried out an interview with student-teachers when student teaching was over, aiming to understand the experiences, the difficulties and the learning (if any) they regarded in their student teaching as well as discussing their professional plans. If in my first interviews with student-teachers, I attempted to understand how their prior experiences interacted with the identities they were negotiating in student teaching, the second one was more directed at viewing how they reflected about their student teaching in constructing their identities as teachers. I audio-recorded and transcribed all such interviews that, together with my participant-observation field notes, planning meetings' transcripts and student teaching documents²⁷ helped me make sense of student-teachers' process of identity (re)construction in student teaching. In the next section, I describe and reflect on the process I undertook in analyzing the great amount of data generated through such fieldwork experience.

2.4. ANALYZING DATA

Analyzing the data that I had generated through my participation in the context of such student teaching in the Practical school was by far the most difficult intellectual activity I have had to undertake, for three main reasons. The first one was that when I came back from the field, after having participated in hundreds of hours of meetings, classes, and interviews and having written hundreds of pages of field notes about such culture²⁸, I faced the major problem with which, according to Wolcott (1990), qualitative researchers have to deal, which is to "get rid of data". Looking at all those data, my first attempt to handle the issue put forward by Wolcott (1990) was to focus on one of the instruments of data generation, the life-history interviews, in order to unveil the stories,

²⁷ Especially student-teachers' class observation reports, their final student teaching report and the pedagogical political project of the Practical school.

²⁸ I had participated in around 72 hours of student teaching classes, 50 hours of English classes and 48 hours of planning meetings, from which I had written around 400 pages of field notes and transcribed 20 hours of interviews with student-teachers, teacher educators and cooperating teachers.

the narratives that seemed to be composing student-teachers' trajectories into teaching, that is, their ongoing professional identities. I knew that many studies on teachers' professional identities did that, they presented teachers' stories into teaching, generated through life-history interviews, journals, autobiographies, as these teachers' professional identities (Connelly & Clandinin, 1999; Telles, 2004). It seemed consistent for me to follow this path of analysis, as I do believe that identities are those narratives, though ever changing, that we construct in interaction with others about who we are and who everyone else is.

However, more and more authors in the area teacher identity were asking researchers to offer more sociological perspectives to the study of teacher identity, "gained through participant observation and analysis of school documents and students materials" (Beijaard et al, 2004) and exploring teacher identity in teaching practices (Izadina, 2013). Beijaard et al (2004) observed that, many studies on teachers' professional identities emphasized much more the 'personal side' of such identity construction than the 'contextual side', that is, the landscape where teachers work. Thus, an ethnographic study like this one, could attempt to fill this gap by offering an analysis of student-teachers' process of learning to be basic education English teachers in a Brazilian public school, through the extensive participant observation of the researcher in this culture. Such study would not neglect the 'personal' stories brought up by student-teachers, but would attempt to associate such stories, whenever possible, to the negotiation of identities that take place as they engaged (or not) in the practices of the new community (Wenger, 1998). This would mean that I would have to find a way to connect the individual trajectories and professional plans of student-teachers, assessed mainly through life history interviews, with the daily negotiation of professional identities that was taking place within the emergent communities of practice. Therefore, in dealing with the data, the second main intellectual challenge I had to face was to balance 'individual' stories, often constructed somewhere else, with the 'contextual/ group' stories that were taking place through student-teachers' learning and identity construction in student teaching.

The way I analyzed student-teachers' identity construction within student teaching was through my participant observation in planning/ after class meetings, student teaching classes, English classes, my analysis of class observation reports and school documents as well as my analysis of interviews in which we discussed the student teaching experience. In analyzing class observation reports, school documents and interviews, I looked into instances in which student-teachers

attempted to make sense of the work of the cooperating teacher in the specific school or the work of basic education English teachers in general in the process of constructing their professional identity. In analyzing my participant observation field notes and meetings transcripts, I looked into instances in which they positioned themselves as teachers or were positioned by others as teachers, or conversely when they positioned themselves or were positioned as students, throughout the activities they took part in student teaching. Finally, through my post-student teaching interview, I investigated how student-teachers reflected about their learning-to-teach experiences in student teaching, that is, their identity (re)construction process.

If, as I said, my first challenge was to manage great amounts of data, the second, to construct the research argument based on different data sources as interviews and observations, the third one was to choose how to present such data, because I agree with Denzin and Lincoln (2005, p. 19) that “there is no difference between writing and fieldwork”. In qualitative and/or ethnographic studies like this one, the researcher should reflect about her mediating role not only when generating data in the setting, but also when writing about it through processes of selection, interpretation and presentation of the data. At first, it seemed obvious for me to present the data in the same format in which student-teachers had experienced the practices of being inserted in the context. This meant analyzing their participation in student teaching classes, followed by their observation of English classes in the school and later their planning and teaching in Student Teaching II as this had also been the way in which I had experienced the setting. It did make a lot of sense to present the data in this sequence because I was interested in following their process of identity (re)construction during student teaching, and so things that happened in the beginning of their student teaching experience could have been influencing later events. Similarly, because I was researching identity, which involved particular narratives and cases that happened in particular communities of practice, I felt it was coherent enough to present the data holistically rather than cross-sectionally.

Although I have all these arguments now, I was for many occasions inclined to look for common themes between all the five student-teachers across the whole data set, organizing the data cross-sectionally. What I ended up doing was mixing both methods of data presentation, first and foremost presenting the data holistically, looking at discrete units within such data (Student teaching classes / Class observations / Planning and Teaching) and then showing some common

themes across student-teachers, whenever I could find them. By initially employing non-cross-sectional data organization, I was attempting to follow one of the principles of ethnography, which, for Watson-Gegeo (1988), “differs from other forms of qualitative research in its concern with holism and in the way it treats culture as integral to the analysis” (Watson-Gegeo, 1988, p. 577). For Mason (1996), non-cross-sectional data organization involves:

looking at discrete parts, bits or units within your data set, and documenting something about those parts specifically. In that sense, it is a practice guided by a search both for the particular rather than the common or consistent, and the holistic rather than the cross-sectional (Mason, 1996, p. 128).

Mason (1996) continues to argue that there are many reasons why researchers decide to present their data in such a way, among them, to gain a sense of distinctiveness within their data set, to understand intricately interwoven parts of the data, or social processes, complex narratives, practices, and to make comparisons and explanations in a distinctive way. When presenting data non-cross-sectionally, the main task of researchers will be, according to Mason (1996), to “identify and represent what [they] see as the key elements of the particular and holistic part of the data”, though never forgetting that “every narrative or representation is a *version* rather than an objective and neutral description” (p. 130). With this type of data organization, I expected to reflect on how *particular* experiences student-teachers were having in student teaching disclosed the *diverse ways* in which they negotiated their past trajectories (as students, as teachers) with the competences defined by the community, that is, how they negotiated and constructed professional identities during student teaching. At the same time, although I wanted to give a sense of distinctiveness in the identity (re)construction process of student-teachers, whenever I could, I also tried to find common themes, concerns and anxieties among the participants, within and across the respective communities of practice they seemed to be forming.

Finally, in analyzing the data, I attempted to engage in a dialogue with scholars who have framed identity as socially constructed, self-conscious, ongoing narratives (Sfard & Prusak, 2005; Block, 2007) that individuals construct through their negotiated participation in

communities of practice (Wenger, 1998) and discourses (Gee, 2000). I wanted to see how was it that student-teachers constructed such ‘professional’ narratives throughout student teaching or else how they negotiated professional narratives that they had already constructed somewhere else. In the next section, I present the environments that compose my fieldwork experience during student teaching, that is, the teacher education program in the UF and the Practical school.

2.5. RESEARCH SETTING: SUPERVISED STUDENT TEACHING AT THE PRACTICAL SCHOOL

The student teaching investigated in this study, carried out at the Practical school, is a learning-to-teach landscape for undergraduate students of an English teaching program of a Brazilian federal university. According to the resolution XX/2013 regarding the student teaching of Letras programs in this university, student teaching is the compulsory curricular component of teaching practice characterized by: an inseparable relation of theory and practice, a process of guidance and monitoring of a trainee by an advisor-teacher of the university and a supervisor in the field, and a formal systematization of the process, preferably, in the form of a student teaching report. Similarly, this resolution determines that basic education public schools should be, “the preferably student teaching field of the Letras programs²⁹” (Brasil, 2013), which means that student teaching can be a fruitful space to connect the Letras programs of this university to public schools of basic education, such as the Practical school. Thus, before specifically addressing the student teaching carried out at the Practical school, I will briefly introduce two important settings for student-teachers’ learning-to-teach experiences—their English teacher education program and the Practical school.

2.5.1. The English teacher education program of the UF

The English teacher education program in this federal university is one of the two English programs that students can pursue in the undergraduate program in English in this institution, the other one being the English Bachelor program. In fact, such undergraduate program in English, created in 1959 and currently offering 40 vacancies, is part of a still broader curriculum of the undergraduate program in foreign

²⁹ My translation.

languages³⁰, which, besides English, offers teaching or bachelor degree in German, Spanish, French, and Italian, and the option of executive Secretariat in English. All these programs share the same political pedagogical project (PPP), which, for this reason, has a broad character, not necessarily defining the specific profile and competences of the bachelor, or the teacher, or the executive secretary it wishes to educate. A committee designated by the ordinance 017/MEN-CED/2006 to assess the teacher education proposed in the project (PPP) of such programs concluded that it focused on educating the ‘professional of languages’, more than the ‘professional of education’, especially due to the curricular structure of the first four phases of the programs, which I will discuss below. According to the committee, the project defines the profile of the professional as being “capable of going deep in theoretical and critical reflection about themes and issues concerning linguistic and literary knowledge³¹” (Brasil, 2011, p. 9), a criticality/ theoretical reflection that is of utmost importance to the work of teachers. However, the committee notices a lack of attention to how such professional can carry on his/her teaching job in the diverse educational environments, disregarding the resolutions of the national council of education (CNE) CP 1/2001, for which teacher education has to be carried out “in a full teaching degree *with explicit identity configuration* [authors’ emphasis]³²”.

The curricular structure of the first four phases³³ of the undergraduate program in English, criticized by the teacher education committee, is one with common core disciplines for the bachelor and the teaching degree alike, given that students must only decide which degree to pursue after they finish the 4th phase of the program³⁴. Probably due to this configuration, most of the disciplines of these initial phases are not specifically driven towards educating teachers; they are

³⁰ ‘Graduação em Letras Estrangeiras’ offers 240 vacancies per year in all language programs.

³¹ My translation. Original in Portuguese: “capaz de aprofundar-se na reflexão teórica e crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários...” (p. 9)

³² My translation. Original in Portuguese: “em curso de licenciatura plena, *numa estrutura com identidade própria*” [Authors’ emphasis].

³³ Equivalent to four semesters.

³⁴ A complete analysis of the curriculum of such teacher education program was accomplished by Angelo (2015).

more general courses on linguistic, translation and literary studies³⁵ or courses in which the main goal is to develop students' communicative and linguistic skills in English³⁶. This is why the teacher education committee O17/MEN-CED/2006 concluded that the curriculum of these initial phases focused on educating the bachelor over the teacher, with limited courses centered on the discussion of schools and education³⁷. Although this is true, Gimenez (2004) suggests that courses focused on teaching the language, such as the ones present, for the most part, in the initial phases of language teacher education programs, can also be teacher education courses, especially when teachers are able to establish a theory-practice relationship in their classes.

Thus, when students finish this basic cycle, they are required to choose between getting a bachelor degree (BA) or a teaching degree. The BA degree usually attracts students who want to work with research or translation in English—students interested in literature, for example, tend to choose the bachelor degree. The Teaching degree usually interests students who want to become teachers in primary, secondary or higher education, or in language schools. Students who decide to choose the teaching degree can complete it in a minimum of 6 and a maximum of 14 semesters, with a total requisite time of 3360 hours³⁸.

The curriculum of last four phases of the program is much more directed at educating teachers with the inclusion of the disciplines Didactics and Educational Psychology in the 5th phase, School Organization, English VI: Foreign Language Teaching and Learning, and English Teaching Methodology in the 6th phase, Student teaching I

³⁵ The courses of the common core curriculum are: (phase 1) Introduction to Narrative Studies, Introduction to Translation studies, Introduction to Linguistic studies, Introduction to Applied Linguistics; (phase 2) Introduction to Poetry and Drama studies, Linguistic Studies I, Applied Linguistics I; (phase 3) Western Literature I, Translation studies I, Linguistic Studies II; (phase 4) Western Literature II, Translation studies II, Applied Linguistics II, Research in Foreign languages.

³⁶ These courses are: Oral Comprehension and Production in English I, II, III IV and Written Comprehension and Production in English I, II, III, IV

³⁷ The committee suggests the inclusion of courses such as: Research in Education, Introduction to Didactics, Philosophy of Education.

³⁸ The English undergraduate program is currently under a curricular reform, which may positively impact teacher education in this institution. However, this data was generated in 2014/2015 under the 2007.1 curriculum.

in the 7th phase and Brazilian Sign language³⁹ and Student teaching II in the 8th phase. Similarly, in the 5th and 6th phases, the language courses continue to take place and there is the insertion of the disciplines English literature I and II, respectively. In the 7th phase, besides Student teaching I, with 13 credits and 234 hours, students have the disciplines English VII: Linguistic Description, English VII: Academic Writing, English Literature III, and one Optional discipline. Finally, in the 8th phase, besides Student teaching II, with 14 credits and 252 hours, students have the disciplines English VIII: Discourse Analysis and English Literature IV. Thus, it seems that the last four phases of the English program is much more balanced in terms of courses directed at pedagogical aspects of teachers' work in schools, without neglecting linguistic and literary theoretical discussions.

From the 3360 hours required in the teaching degree, 480 should be completed in supervised teaching practice (Student teaching I and II), 480 hours in complementary academic activities (ACC) and 480 hours in 'Practice as a curricular component' (PCC). The PCCs were introduced in curriculums of teacher education programs after the promulgation of the resolutions of the Nacional Council of Education (CNE) 1 and 2, in 2002, regarding new guidelines for teacher education in Brazil. These resolutions posted that 'practice' should not be restricted to student teaching and that it should be present since the beginning of teacher education programs, permeating all the curriculum. The resolutions indicated that all disciplines needed to have its practical dimension, not only the pedagogical-related ones, developed through observation, reflection and problem-solving situations about student-teachers' professional activity. This new configuration would, according to the report 28/2001 of the CNE/CP, *contribute to the identity formation of the teacher as an educator*, in a continuous movement between knowing (theories) and doing (practices).

Attempting to follow such resolutions, the PPP of the program defined the PCCs as activities aiming at approximating theory and practice and stimulating the intellectual and professional autonomy of the students. In the current curriculum of the English program, the 2007.1, the 480 hours of the PCCs are distributed especially along disciplines of the last half of the program while in the first half, only

³⁹ Brazilian sign language is an important discipline for future teachers who need to work in diverse classrooms, especially after the adoption of inclusion policies of disabled students into basic education classrooms by the Brazilian government.

Applied Linguistics I in the 2nd phase and three disciplines⁴⁰ in the 4th phase have PCC hours attributed to it. The disciplines that have the most PCC hours are the ones that extend throughout the program, such as Oral English IV and V, Written English IV, V, VI, VII and English language literature I, II, III and IV. The PCCs were the subject of discussions in planning meetings during this student teaching, and in the vignette below, the student-teachers Bruna and Deise shared their frustration with the PCC activities:

Explaining to student-teachers the concept of praxis, Vanda discusses the importance of the PCCs since the beginning of their program in order to truly connect theory and practice. However, Bruna argues that she is ‘annoyed’ by the PCC; that she never really does anything related to it, complaining that the most ‘theoretical’ disciplines, like literature do not have the PCC. Deise agrees, but feels that teachers themselves have doubts about what exactly students should do in a PCC. Vanda argues that these discussions should be brought to the collegiate for teachers to sit down and talk (FIELD NOTES, PLANNING MEETING, 05/11/2014)

Thus, according to student-teachers, there seems to be an overall uncertainty among students and teachers regarding the PCC activities, that nevertheless are considered, in the CNE regulations, as primordial to improve teacher education, exactly in helping student-teachers connect what they are learning to teaching contexts. It is even interesting to notice how Bruna argues that the literature courses do not have the PCCs when, in the curriculum of the last half of the program, all the literature courses do have PCC hours. Researchers in the area of teacher education, such as Xavier and Gil (2004) have already shown preoccupation with how these hours are being implemented in universities. Similarly, Calvo and Freitas (2011), in their study with teacher educators of a language program, could not find data to suggest that practical issues were influencing the construction of theoretical bases in the different courses, concluding that ‘theory’ still seems to occupy a higher position in the programs.

⁴⁰ These disciplines are: Oral English (18 hours), Written English (18 hours) and Research in Foreign languages (18 hours).

Apart from the PCC activities, a site that can certainly contribute to student-teachers' identity construction as educators is student teaching, and in the English teaching degree of this UF, 480 hours are reserved for Student teaching I and II. The department of teaching methodology of the university (MEN) is in charge of Student teaching I and II, along with other courses of the English program such as Didactics (in the 5th phase) and English teaching methodology (in the 6th phase). Each student must discuss with the teacher educator responsible for student teaching (his/her supervisor) the possibilities of public schools for him/her to carry out the student teaching. Sometimes the teacher educators already work with a specific school and then student-teachers take their student teaching in the school advised by his/her supervisor. This is the case with the student-teachers from this study—they take their student teaching in the same public school run by the university—the Practical school.

2.5.2. The Practical School

The Practical School is a public institution integrated to the Center of Educational Sciences (CED)⁴¹ of the university, and it is located at the university campus. This federal school is run by the university, having a good infrastructure, with 23 classrooms, one library, one playroom, one sports court, 3 classrooms for visual arts, 7 laboratories (one of them for foreign languages), 4 classrooms for foreign languages, 10 study rooms for teachers per subject, 2 classrooms for theater practice, 2 classrooms for music practice, 1 classroom for dance practice, among many other facilities. According to the Pedagogic Political Project of the school (PPPS), there are currently 38 groups of students in the school from primary to secondary school. Besides having a good infrastructure, the school is also considered to have high quality professionals, with teachers holding masters' and/or PhD degrees, given that the salary for the staff (teachers, psychologists, headmaster, etc.) follows the base salary of federal public servants. Taking into account all public schools in the city, the Practical school has the best basic education development index (IDEB) of the initial years of basic education and the second best IDEB of the final years of basic education⁴².

⁴¹ Centro de Ciências da Educação

⁴² Data from 2015, available at: <http://ideb.inep.gov.br/>

In what regards foreign languages, the school offers four different languages, English, Spanish, German and French. When students are on the fifth grade, they must choose which language they want to study among these four. The great majority of students choose English, but there are many who decide to study other languages. There are four English teachers in the school (three regular and one substitute teacher), two Spanish teachers (one regular, one substitute), one German teacher and one French teacher.

In the PPPS of the school, we find a description of it as an experimental school aimed at the development of supervised student teaching for teacher education programs of the federal university, according to the requirements of the Law 9394/96⁴³ and specific resolutions postulated by the National Council of Education (CNE)⁴⁴. Because student-teachers had to read the PPPS as an activity for Student Teaching I, I was able to witness many discussions regarding the content and the production of such document in the Practical school, such as the one below:

In this part of the meeting, the group discusses the fact that the PPPS describes the Practical school as an experimental school. Teacher educator Wellington argues that he does not particularly like the term ‘experimental’, because it leaves the school with little autonomy. Teacher Joana says that listening to students talk about the PPPS bring her memories of how it was created. She says that for us this document is just a source of knowledge about the school, but that for her, it is her history in the school. She says that whenever a PPPS is written, there are many power struggles, arguing that because the PPPS is constructed democratically, sometimes, there are things that she does not like on the document, but that she had to accept, as it was the decision of the majority. The student-teachers are all interested in Joana’s comments and want to know how the PPPS is written. Joana tells them that it is through heated discussions and that if there are outdated things in the document, perhaps the ‘experimental’ school term, it usually means that

⁴³ Lei de diretrizes e bases da Educação.

⁴⁴ The nature, objectives and philosophy of the Practical school, described in its political pedagogical project (PPPS) can be found in Appendix IV.

the topic was not consensus among the school community, so they had to keep it the way it was, as they couldn't reach a common ground on the changes they wanted (FIELD NOTES, STUDENT TEACHING CLASSES, 07/05/2014).

The vignette above shows the many kinds of discussions that emerged in student teaching as a result of student-teachers' reading and appreciation of the school's PPPS. It was very interesting to hear Joana talking about the negotiated and democratic character in the creation of that particular document, given that she has been a teacher in this school for more than 25 years. For me, it was also interesting to hear about the production of the PPPS in the Practical school, because, in previous meetings, student-teachers had already started talking about these documents when teacher educator Wellington had given them the assignment of reading the PPPS of the school and preparing a presentation about it. On this occasion, Karen, a student-teacher who had quite some experience teaching in public schools, made an observation that appeared in my field notes below:

Karen argues that many times these PPPS are constructed very fast in the beginning of the year, sometimes just as a protocol, that the community rarely participates, usually just the teachers do it together with the school coordinators (FIELD NOTES, STUDENT TEACHING CLASSES, 23/04/2014).

If one of the possibilities in the production of schools' PPPS is the one Karen mentioned above, with limited participation from the community and mostly as a formality, it seems that from Joana's standpoint, this is not the case in the Practical school, in which the production of such document happens through intense debates and involvement from the community. Indeed, as I could observe throughout my participation in student teaching, many teachers, students, parents and other school staff are particularly invested in the school, and staff meetings are quite frequent. Another specificity of such school is the fact that it offers elementary education as well as initial/in-service teacher education, which can be observed in its goals in the PPPS. Thus, besides the goal of developing student teaching for teacher education programs of the UF, other goals of the school include: to serve as a field of observation, research, experimentation and application of teaching

methods; to develop practices and produce knowledge aiming at a better teaching quality; to educate free, conscious and responsible citizens; and to equip the student for a critical and productive role in the process of transformation and construction of a just, humanitarian and egalitarian society⁴⁵.

Thus, it is in the context of the Practical school that student-teachers from the teacher education program of the UF take their student teaching courses. These two broader contexts or constellations of practice (Wenger, 1998), along with their individual trajectories into teaching and the communities of practice they are able to form during student teaching can influence the identities they (re)construct and negotiate in this environment. In the next section, I briefly introduce the student teaching I and II courses at the Practical school, which will be more thoroughly discussed in the data analysis chapter, when I reflect about how student-teachers went through student teaching and constructed/ negotiate identities while doing so.

2.5.3. The Student Teaching I and Student Teaching II courses at the Practical School

In initial teacher education, student teaching is commonly a site in which student-teachers can better understand the context of basic education, given that such experience is supposed to connect the world of teacher education schools and the world of basic education schools. In 2014, the Student Teaching I and II courses in this school, coordinated by the teacher educators Wellington and Vanda, from the teacher education program, with the collaboration of the English teachers Maria, Joana and Natália, from the Practical school, is pursued by nine student-teachers from the UF. According to the syllabus⁴⁶ of the Student teaching I course, carried out in the first semester of 2014, the objectives of this discipline are:

Objectives of Student Teaching I⁴⁷
Get acquainted with the pedagogical work of the English teacher in middle school and high school.
Identify characteristics of the teaching and learning processes and

⁴⁵ My translation. See Appendix IV.

⁴⁶ The syllabuses of the Student Teaching I and II courses, analyzed in this section, can be found in Appendix V.

⁴⁷ My translation.

propose strategies to deal with the diversity of such processes in terms of the pedagogical project of the school.
Contribute with learning activities that can enrich, complement and solidify the English learning process of the students.
Critically analyze the English language teaching through a dialogical perspective, based on shared observations and reflections.
Design and defend a teaching project to be developed in Student Teaching II, taking into consideration the Pedagogical Political Project (PPPS) of the school.

From the objectives present in the syllabus of Student Teaching I, we can perceive that the goals of the discipline are mainly to offer student-teachers an opportunity to observe, analyze and learn from the context in which they are being prepared to work so that they can build an informed project to develop with their students in Student Teaching II. Moreover, student-teachers are also required to work closely with the cooperating teacher from the placement school, as their assistance and collaboration with her is supposed to be assessed throughout the semester.

In light of the importance attributed to the critical observation that the student-teachers were expected to carry out in the school during the first semester, the syllabus emphasizes that all contexts of teachers' action, not only in-classroom ones, have to be taken into account by student-teachers in their analysis of the school. Student-teachers are expected to understand the complexities of their prospective working context that also includes out-of-classroom moments, when teachers meet other members of the school community through their participation in pedagogical meetings and class-performance evaluation meetings, for example, as we can see in the next extracts from the syllabus:

Contents: critical, participative and proactive observation of the school context, including the classroom, the spaces of teaching action, the spaces of intersubjective interaction, the class planning activities, the pedagogical meetings and class-performance evaluation meetings and all aspects of the school life that are pertinent to the adequate insertion into the teaching profession⁴⁸ (Brasil, 2014a, p. 1).

⁴⁸ My translation.

With that objective in mind, one of the most important assessment products student-teachers have to hand in at the end of Student Teaching I is a critical report of ethnographic base, in which they are supposed to thoroughly map the educational context in which they will teach in Student Teaching II. In this contextualization report, student-teaches are expected to discuss the school surroundings, the school context, the grades and classes, the cultural practices in the school context and the teaching and learning cultures of students and teachers⁴⁹ (Brasil, 2014a, p. 1). In addition to that, the student-teachers also have to hand in, every week, the critical observation reports they carry out inside the English classrooms in the school. From this brief analysis, it is possible to notice that, in Student Teaching I, student-teachers are expected to be, for the most part, critical observers of the school context, playing the role of ethnographers as well as assistants of the cooperating teacher of the school.⁵⁰ As for the objectives of Student Teaching II, they are as follows:

Objectives of Student Teaching II⁵¹
Experiencing the routine of a basic education school
Being responsible for one or more grades of basic education in order to develop regular activities of teaching and learning
Recognizing that the pedagogical action requires constant planning and adjustments along the process as a way to ensure learning
Reflecting on your teaching and assessment approach as a way to understand the reasons of your methodological decisions and of your way of interacting with students
Developing a critical position regarding your pedagogical work and the school's
Working with students of different levels of linguistic (in English), cognitive and affective development, illustrating this differentiation as a factor to be regarded in your pedagogical decisions

⁴⁹ My translation.

⁵⁰ The process of student-teachers' student teaching experience in the first semester will be assessed mostly by their collaboration with the cooperating teacher and their engagement in the student teaching activities. The products assessed in Student Teaching I will be, mainly, the ethnographic report and the project to be implement in Student Teaching II.

⁵¹ My translation.

Through analyzing the objectives of Student Teaching II, we realize that many of them regard the critical reflection that student-teachers are required to make about their own pedagogical work and the school's, so that they are able to contribute to their students' learning. This reflection encompasses the constant planning and adjustment necessary for students' learning, their teaching and assessment approaches, and their consideration for the diversity of their students. Moreover, the student-teachers will be assessed in Student Teaching II by their process of engagement in their teaching practice, including the planning and participation in pedagogical meetings, by means of a critical-reflective self-assessment account of their learning process and through the formulation of the final student teaching report, containing all the steps of their pedagogical work⁵².

It is possible to observe, in the syllabus of Student Teaching I and II, certain characteristics that some teacher education scholars find desirable in the design of student teaching courses in teacher education programs. First, in the syllabus of Student Teaching I, we can identify a preoccupation regarding a complete and multipart depiction of the school context so that student-teachers can build an informed project to develop in Student Teaching II. In this matter, Barreiro and Gebran (2015) argue that, in order to get to know the school reality, student-teachers need to analyze the social and historical context where it [the school] is inserted and the perception of the social reality, in continuous process of transformation, trying to understand its multiple determinations, contradictions, expressions and relations⁵³ (p. 120). In the syllabus of Student Teaching II, after having reflected about the school and classroom context, student-teachers are encouraged to engage in a critical self-reflection regarding the pedagogical intervention they are developing in Student Teaching II. Freire (2007) discusses the importance of teachers' critical self-reflection, arguing that the more I assume how I am being and I realize the reason(s) why I am being like this, the more I become capable of changing⁵⁴ (Freire, 2007, p. 39). Thus, we can say that these proposals aim at making student-teachers understand the complexities of the school context so they develop as critically reflective teachers.

⁵² The syllabus of the Student Teaching II course is available in Appendix V.

⁵³ My translation.

⁵⁴ My translation.

Summarizing, the three most important contexts in which student-teachers experienced the practices of this community⁵⁵ were *the student teaching classes*, where all student-teachers met with teacher educators and cooperating teachers to discuss school issues, *the English classes*, where student-teachers observed and taught classes, and *the planning/after-class meetings*, where they discussed specific classroom issues of their teaching team.

The activities they developed in Student Teaching I (1st semester) included:

- observing English classes and writing critical reflections about them;
- analyzing the pedagogical political project (PPPS) of the school;
- carrying out a needs' analysis survey (ethnographic questionnaire) with their students;
- participating in weekly student teaching classes and extra-class school events;
- designing a project to be carried out in Student Teaching II.
- practice teaching some classes with their team in the end of this semester.

Regarding Student Teaching II (2nd semester), the student-teachers carried out the following activities:

- planning and teaching classes for their chosen group of students;
- writing critical reflections about the classes taught;
- participating in planning/ after-class meetings with the teacher educator;
- participating in student teaching classes and extra-class school events;
- writing the final report of their student teaching experience.

Let us then meet the participants of this study more closely in the following section.

⁵⁵ These were the regular contexts when student-teachers were at the school. Some of them also met outside school to prepare their English classes, but I did not have access to these meetings.

2.6. THE PARTICIPANTS

As I mentioned before, from the nine student-teachers enrolled in Student Teaching I and II courses, five became participants of my study, a trio of student-teachers, Marcia, Bruna and Deise, who worked together observing and teaching the 8th grade class of teacher Maria, and David and Carla, a pair of student-teachers working with the 2nd grade high school of teacher Joana. In my account of their process of professional identity (re)construction during student teaching, I also refer to other participants of this community with whom student-teachers negotiate teacher identities, teacher educators Wellington and Vanda, cooperating teachers Maria and Joana and students from the school, although my focus is on the identity (re)construction of the student-teachers. Marcia, Bruna and Deise are assisted by Vanda and Maria, while David and Carla are assisted by Wellington, Joana (in the 1st semester) and Maria (in the 2nd semester).

Although David and Carla observed the English classes of teacher Joana in the first semester, they could not continue with her assistance for the next semester in that she left the classroom to become the new headmaster of the Practical School, being replaced by teacher Maria. Joana's path into becoming headmaster was drawn by a first administration crisis in the school, with the resignation of the former headmaster, and a request from members of the school community that Joana took over the position, as she was a veteran teacher (25 years in the school) with previous experience in administration roles⁵⁶. Thus, Joana won the election for headmaster of the Practical school, taking office in August and not being able to continue advising David and Carla in Student Teaching II, to David's frustration:

Foi uma pena que ela não pôde estar com a gente no segundo semestre, porque a gente observou todas as aulas dela, o semestre inteiro. Todas as aulas dela, o jeito que ela dava, as atividades que ela tinha começado com os alunos [...] E daí...a Maria assumiu, a Maria chegou de paraquedas na turma, ela não conhece os alunos. Alguns alunos ela já lecionou, mas a maior parte deles ela nunca

⁵⁶ She had been the coordinator of teaching, research and extension projects in the school for many years.

deu aula pra eles⁵⁷ (INTERVIEW WITH DAVID, 30/09/2014).

In this excerpt, David shares that the sudden exchange of teachers disturbed his student teaching experience, as they could not count on teacher Joana to help them plan and reflect about their classes in Student Teaching II, given that Maria, being a novice in the group herself, could not offer substantial help for them to deal with classroom issues. Although not ideal for the student-teachers' work to have changed their advisor in the middle of the process, these kinds of situation are part of the school culture, where many times teachers have to take on administration roles. Thus, the dynamics of the team changed to include teacher Maria, who would contribute to the student-teachers as much as she could, although it became increasingly clear that teacher Wellington would be the main interlocutor and advisor of the team. The board below summarizes the organization of the two working teams.

Table 2.2. The organization of the working teams:

The working teams	Team 1	Team 2
Student-teachers	David, Carla	Marcia, Bruna, Deise
English teacher in charge	Joana (1 st semester), Maria (2 nd semester)	Maria
Teacher educator in charge	Wellington	Vanda
Group	2 nd grade of high school	8 th grade of middle school
Classes	1 class of 45 minutes + 1 class of 50 minutes	1 class of 50 minutes + 2 classes of 45 minutes (1h30).

2.6.1. The cooperating teachers Joana and Maria

The cooperating teachers Joana and Maria are 50 and 45 years old, respectively. Both teachers are divorced, Joana has two kids and

⁵⁷ It was a pity that she wasn't able to be with us in the second semester, because we observed all of her classes, the whole semester. All of her classes, the way she taught, the activities that she had started with the students [...] And then...Maria took over, Maria fell into the group, she doesn't know the students. Some students she has already taught, but most of them she has never taught.

Maria, one. While Joana always wanted to be a teacher, Maria always dreamed of being a singer, but she argues that she does not regret having become a teacher, because she also loves to teach. Both teachers started teaching English quite young in private language institutes, Maria at 16 and Joana, during her teacher education program. Joana graduated in Portuguese and English Teaching from a federal university in her hometown and besides teaching English, she also taught reading and writing with Paulo Freire's method during her teacher education program. Maria graduated in English teaching from a community college in her hometown, doing a specialization course in English in the same university. Joana and Maria hold a master in English literature from the same postgraduate program, but while Joana has a PhD in Applied Linguistics, Maria currently takes a PhD in Literary Studies.

Joana has worked in higher education, as a professor⁵⁸ in language programs of two public universities, but most of her experience is in the Practical school, where she has been working for 25 years. Maria also has a lot of experience teaching, especially in basic education and private language courses, and has been working in the Practical school for the last 4 years. While Joana is quite comfortable in the role of educator of student-teachers, in that she has received them in her classes for many years, Maria shared that this position is quite new for her and that only now, mentoring the student-teachers who are participants in this study, she has felt more comfortable in such a role. She explains:

Assim, eu não sabia até onde eu poderia interferir no trabalho, até onde eu podia contribuir...se houvesse uma interferência eu não queria que fosse uma interferência negativa, então, eu ficava mais, assim, de lado, mais deixando a professora supervisora conversar com o aluno, orientar. [...] Aí, aos poucos, é que eu comecei a ver que era possível, né, “não, também vou fazer parte da orientação, também posso dar sugestão, também...leio o plano de ensino [...] também posso levar o aluno a fazer algumas reflexões sobre a minha turma e tal”. Mas foi agora, esse

⁵⁸ When I use the word professor throughout the dissertation, I mean a faculty member of a higher education institution.

ano, que eu tô começando a fazer isso⁵⁹
(INTERVIEW WITH MARIA, 20/10/2014).

In this excerpt, Maria tells that she has now started feeling more confident to actively participate in the education of student-teachers carried out in the Practical school, giving suggestions and posing questions for them to reflect. Maria has accompanied, throughout 2014, the student-teachers Marcia, Bruna and Deise in their student teaching activities, and she collaborated with David and Carla in the second semester after Joana took office as headmaster. Thus, David and Carla observed Joana's classes in Student Teaching I, but were mentored by Maria, who was also mentoring Marcia, Bruna and Deise, in Student Teaching II. Together with the teacher educators Wellington and Vanda, Joana and Maria accompanied the professional development of the two teaching teams during student teaching. Next, I talk a little bit about the trajectory of the teacher educators Wellington and Vanda into teaching and teacher education.

2.6.2. The teacher educators Wellington and Vanda

The teacher educators Wellington and Vanda are 50 and 65 years old, respectively. Wellington is married and has three children and Vanda is divorced and has two children. Vanda's mother was a primary school teacher and Vanda herself started teaching reading and writing when she was quite young, at 16. Similarly, Wellington comes from a family of teachers; his mother was a primary school teacher and his father, an English teacher. Vanda graduated in Portuguese and English and Wellington graduated in Social Communication and Advertising, but he never worked in this area, having taught English since the beginning of his professional life. Wellington opened his own English language school even before he graduated in Advertising, having had the school for 10 years. Vanda, as an undergraduate student of a federal university in the years of military dictatorship, joined many leftist

⁵⁹ I did not know up to what extent I could interfere in the work, up to what extent I could contribute. If there was an interference I did not want it to be negative, so I would let the teacher educator talk to the student, guide him. [...] then little by little I started seeing that it was possible, right, 'no, I will also take part in the guidance, I can also give suggestions, I also read the lesson plans, [...] I can also make students reflect about my group of students, and so on'. But it was now, this year, that I am starting to do this. (INTERVIEW WITH MARIA, 10/20/2014)

political groups, later also actively participating in teachers' unions. Vanda and Wellington have taught in a variety of contexts, basic education, language schools, higher education, and they have 40 and 30 years of experience teaching, respectively. Both teacher educators hold masters in Language Studies and Doctorates in Education from different federal universities. Vanda has worked as an English teacher in the Practical school for five years (from 1974 to 1978) and as a teacher educator from the Department of Teaching Methodology of the UF for 37 years. Wellington has worked as a teacher educator for around 15 years and in the Department of Teaching Methodology of the UF for around 3 years, taking his student-teachers to the 'Practical School' for their student teaching experience. In the student teaching reported here, Vanda worked with the younger group of student-teachers Marcia, Bruna and Deise and Wellington worked with the most experienced student-teachers David and Carla. I now present the two teams.

2.6.3. The Student-teachers

2.6.3.1. David and Carla

David and Carla are 28 and 29 years old, respectively. David comes from a middle class family and did most of his school years in private schools. Carla comes from a low middle class family and did most of her school years in public schools. While Carla liked school, David argues that he only enjoyed going to school to be with his friends and that he has always been a 'bad' student. David was born in the United States of Brazilian parents and lived there in his early childhood while his father took a master and doctorate in an American university. As an adolescent growing up in Brazil, he argues to have faced identity crisis of whether he was American or Brazilian, the reason why at the age of 18 he decided to get his American passport and return to the US, because:

no Brasil eu não me sentia brasileiro [...] Daí eu fui, eu fiz isso, eu... eu passei um ano e pouco lá, e eu descobri que eu não me sentia americano também. Ou seja, lá eu não me sinto americano, aqui eu não me sinto brasileiro. Então eu voltei

pra cá⁶⁰ (INTERVIEW WITH DAVID, 30/09/2014).

When David returned to Brazil, he started looking for jobs, and his professionalization into teaching English started some years before he even decided to take the English teacher education program in the UF, as his mother and older sister were English teachers themselves, so he thought he could do the same:

Eu já tava ajudando a minha irmã em aula particular de inglês [...] aí eu falei assim “ah, vou, eu vou tentar isso aí também, vou pegar emprego numa escola de inglês” [...] Tentei, fui em um monte de escola diferente, e nenhuma delas quis me pegar porque eu não tinha experiência, mas daí numa delas eu falei “ó, eu não tenho experiência nenhuma, nunca dei aula, mas eu conheço a língua e eu quero aprender como dar aula”. Eles acharam honesto o suficiente e contrataram⁶¹ (INTERVIEW WITH DAVID, 30/09/2014).

Differently from David, Carla’s story into teaching started with the English teacher education program of the UF that she decided to start after she realized that she did not identify with the career she had chosen to pursue in the UF, aquaculture engineering. She commented that:

Na aquicultura eu fiz estágio [...] em uma fazenda de camarão, e num laboratório de cultivo de peixes, aí foi lá no estágio que eu descobri que eu não queria aquicultura, ne? que eu queria lidar com gente, com pessoas, e foi aí que eu resolvi ir pra letras inglês pra dar aula, eu resolvi dar aula

⁶⁰ In Brazil I didn’t feel Brazilian [...] so I went, I did it, I...I spent a bit more than one year there, and I found out that I didn’t feel American either. That is, over there I don’t feel American, here I don’t feel Brazilian, so I returned here.

⁶¹ I was already helping my sister with private English classes [...] then I said “ah, I am going to try that too, I’ll try to get a job in an English school”. I tried, I went to a bunch of different schools and none of them wanted to hire me because I didn’t have experience, but in one of them I said: “Look, I have no experience, I have never taught, but I know the language and I want to learn how to teach”. They thought it was honest enough and hired me.

mesmo⁶² (INTERVIEW WITH CARLA, 08/10/2014).

Just like Carla, David had already started other undergraduate programs in this UF, in Architecture and History, which he also dropped from feeling that he had not taken the right choice. As he was already enjoying teaching English and influenced by his family, he decided to start the English teacher education program of the UF, which he and Carla truly appreciate. Although Carla's mother is a chemistry teacher, she does not work in teaching, and Carla believes that this did not influence her choice of a teaching career. Unlike David, Carla believes that she started the English program with a "very weak" English, improving her skills in the extracurricular English courses at the university, exchanging languages with foreign university students, and living for two years in the United States, where she worked as an au pair. When Carla came back to Brazil, she continued studying in the English program and returned to the extracurricular courses, now as an English teacher.

Similar to Carla, David also took an important trip in the middle of his English program that changed his life completely, not in terms of learning English, but in terms of learning about life. He lived by himself in Europe for two years, working especially in hostels, where he learned how to clean and cook. David's mind-change was so important in this trip that when he returned to Brazil and to the English program, he stopped attending the protestant church where, as an adolescent, he had met Carla and completely changed his appearance, now wearing long hair, a long beard and colorful nails. In addition to that, he also came back with the idea of starting an English conversation group, free of charge, in order to connect learners of English to foreigners living in the city and to anyone interested in speaking the language and the group has already organized more than 200 meetings. When David came back from this trip in 2012, he also started teaching English in the extracurricular courses of the university, just like Carla. Besides the two years that they have been teaching English in these courses, they also have experience working in language schools and private classes, Carla,

⁶² Carla: Then in Aquaculture I did the student teaching [...] in a shrimp farm and in a laboratory of fish farming, and then it was there during student teaching that I found out that I didn't want Aquaculture, right? That I wanted to deal with people, with people, and it was then that I decided to go to Languages-English in order to teach, I decided to teach really.

teaching Portuguese for foreigners (6 years) and David, teaching English (7 years). Both of them want to continue in the teaching career, Carla teaching English in whatever school contexts, and David traveling and teaching English overseas, eventually returning to Brazil to pursue an academic career. I already knew David and Carla before student teaching because I had taught a discipline in their undergraduate program, as part of the requirements of my doctorate program. This is not the case with the student-teachers Marcia, Bruna and Deise, whom I met during student teaching.

2.6.3.2. Marcia, Bruna and Deise

Marcia, Bruna and Deise are 23 years-old girls from (low) middle class families. They first met in the beginning of their undergraduate program and soon became best friends. Marcia and Bruna are only children and more reserved than Deise, who has an older brother and who is the extroverted of the trio. Marcia and Bruna argue that they were good students in school; Marcia has always studied in public schools and Bruna has studied in a private school (in primary education) and a public military school (in secondary education). Unlike them, Deise has always studied in private schools and claims that she was never a good student. Bruna and Deise besides English spoke Spanish, because Bruna's father was Uruguayan and Deise's grandparents were Spanish. Marcia besides English spoke Italian as her mother moved to Italy after divorcing her father, and Marcia herself went to live with her mother after she finished high school. The three of them learned English at school or in private language courses, having started the English program with a very good command of English. Deise comes from a family of lawyers and doctors, being the first in her family to pursue a teaching career. Regarding that, she explained that she decided to become an English teacher "when she found out how much her private English teacher made per month"⁶³ (FIELD NOTE, STUDENT TEACHING CLASSES, 28/05/2014). However, not only financial reasons drove Deise into the profession. The private English teacher mentioned above was very influential in her career choice also because she loved her classes and thought she could do the same, given that she was good in English. Her father and mother supported her decision to pursue a teaching career, even though other members of her family were

⁶³ Foi quando eu descobri quanto minha professora particular de inglês ganhava por mês"

in doubt if she “had no ambition in life”⁶⁴ (INTERVIEW WITH DEISE, 25/08/2014). Thus, rebelling against some members of her family, Deise decided to start an English teacher education program.

Another student-teacher who went against the opinion of a family member in order to start the English program was Marcia. She explained in an interview that she was registered to study Law at the university, influenced by her father, but that in the last minute, she changed her registration for English. I was curious to know why her father advised her to study Law and asked:

Renata: Seu pai é advogado?

Marcia: Não, ele é professor, e o discurso dele era que ele não queria o mesmo pra mim⁶⁵
(INTERVIEW WITH MARCIA, 16/08/2014)

According to Marcia, her father tried to convince her to study Law with the argument that this career would provide her financial security⁶⁶. However, just like her friend Deise, Marcia stood by her decision to study in the undergraduate program in English. At first, she decided to study in the English program not particularly to become a teacher, but because she was very much interested in the many possibilities that studying languages could offer her, especially after she had had the experience of living in a different country with her mother.

E eu decidi isso porque eu queria alguma coisa que me possibilitasse falar, ou trabalhar com várias coisas diferentes, que eu tenho interesse em tudo, assim, né. De curiosidade. E a única coisa que me veio à mente foi línguas⁶⁷ (INTERVIEW WITH MARCIA, 16/08/2014)

⁶⁴ “Por que que cê quer fazer isso, cê não tem ambição pra vida?” (INTERVIEW WITH DEISE, 25/08/2014).

⁶⁵ Renata: Is your father a lawyer? Marcia: No, he is a teacher and his discourse was that he did not want the same for me.

⁶⁶ According to Marcia, her father graduated in Pedagogy, but he has never worked inside the classroom because he is blind. He has always worked in the secretary of a public school.

⁶⁷ And I decided that because I wanted something that enabled me to talk, or work with many different things, that I am interested in everything, right? Of curiosity. And the only thing that came to my mind was languages.

Throughout the English program, Marcia started feeling more and more connected to the English profession, the reason why she chose to take the teaching degree in the 5th phase. Unlike Deise and Marcia, who had fought for their decision to study in the English program, Bruna only chose the program after years of unsuccessfully trying to enter the undergraduate program in Journalism of the UF, which caused her years of suffering until she made up her mind of changing careers.

Eu meio que desisti do jornalismo, eu pensava, pô não tô passando nesse negócio, sempre ficava por 2, 3 pontos, eu pensei tá, no que eu sou boa? Que que eu sei fazer? Eu pensei, ah eu sou muito boa em inglês⁶⁸ (INTERVIEW WITH BRUNA, 05/09/2014).

Thus, like Marcia, Bruna entered the program because of the English language, not exactly to become a teacher. In the 5th phase of the English program, as it is the protocol, she had to choose between the B.A. and the teaching degree, deciding for the latter, although she admits to have always been hesitant about the teaching career: “Eu gosto bastante do curso, eu gosto muito, muito, embora eu sempre achei que dar aula não é a minha [pause] vida”⁶⁹ (INTERVIEW WITH BRUNA, 05/09/2014). In the same token, Marcia and Deise have already started their career in this profession, each one of them having 1 year of experience teaching in language schools (Marcia) and in basic education (Deise). Conversely, Bruna have not started working as a teacher, but has taught some classes in the Program for Initiation into Teaching (henceforth PIBID⁷⁰), just like her friend Marcia. The three student-teachers visualize their future career in teaching, but in different contexts. Deise only wants to teach in the private sector, especially as a private teacher. Bruna wants to do a master and a doctorate in order to

⁶⁸ Bruna: I kind of gave up Journalism, I thought: Man, I am not passing this thing, I would always fail for 2, 3 points, I thought: ok, what am I good at? What can I do? I thought: I am very good in English.

⁶⁹ “I like the program a lot, I like it a lot, a lot, although I always thought that teaching is not my [pause] life”.

⁷⁰ PIBID stands for Institutional Scholarship program for Initiation into Teaching. This program provides scholarship to students of teacher education programs who participate in projects of initiation into teaching developed by Higher Education Institutions in partnership with basic education public schools.

teach literature at the university level and Marcia is the only one who envisages the possibility of becoming a teacher in basic education, working in private and public schools, or as a translator. The table below summarize the trajectory of the student-teachers into the profession and their career plans.

Table 2.3. The trajectory of student-teachers into teaching and their professional plans.

Student-teacher	Age	Education	Reasons for choosing the English program	Previous teaching experience	Future career plans
David	28	Private Schools	Already worked as a teacher, influenced by his family.	English: 7 years in language schools; 2 years in extracurricular courses of the UF	Travel the world teaching English or doing any other job. Back to Brazil, pursue an academic career.
Carla	29	Public State and Federal Schools	Wanted to deal with people, to teach.	Portuguese: 6 years in language schools; English: 2 years in the extracurricular courses of the UF	Continue teaching, no matter in what contexts.
Marcia	23	Public State School	Possibility to work with different things through language.	English: 2 years at PIBID; 1 year at a language school.	Move to Italy to live and work with teaching or translation
Bruna	23	Private school/ Public Military School	Unable to pass the entrance exams for Journalism; She was good in languages.	English: Some classes at the PIBID project.	Do a Master, a Doctorate; Teach literature in the university

Deise	23	Private schools	She was good in English; Wanted to be a private English teacher	English: 1 year at a basic education bilingual school; Some private students.	Teach private English classes; Do a master in the future.
--------------	----	-----------------	---	---	---

2.7. SUMMARY OF THE CHAPTER

In this chapter, I first introduced the qualitative research of ethnographic basis as the main research paradigm underlying this study as well as the procedures employed for data generation and analysis. Then, I began describing the broader contexts in which the Student Teaching I and II courses are inserted, that is, the teacher education program of the UF and the basic education public school where these courses take place. Then, I presented the Student Teaching I and II courses and the participants of these disciplines who became participants in this study, student-teachers from the teacher education program, and teacher educators and cooperating teachers as co-participants. In the next section, I present the theoretical debates used as a backdrop in this study.

3. THEORETICAL DEBATES ON IDENTITY CONSTRUCTION AND THE CONTEXT OF ENGLISH EDUCATION IN BRAZILIAN PUBLIC SCHOOLS

In this chapter, I will first discuss the process of identity construction through influential and to my view, complementary, theories of identity formation that emphasize its negotiated character, such as Gee (2000) and Wenger (1998) and its discursive and narrative constitution, such as Connelly and Clandinin (1999) and Sfard and Prusak (2005). Then, I discuss the history and the current educational debate(s) involving English teaching in Brazilian basic education, which is the learning-to-teach context of the participants of my study. Finally, I examine bibliographical and empirical studies that have tried to understand teachers' and student-teachers' professional identities and their process of constituting such identities.

3.1. DIFFERENT PERSPECTIVES ON IDENTITY TODAY

Some of the concepts of identity and identity construction that were important in the constitution and development of this study were put forward by Gee (2000). This author argues that many researchers nowadays have found identity to be an important analytic tool to understand schools and society due to the recent focus on the "contextually specific ways in which people act out and recognize identities" (p. 99) rather than on pre-established fixed positions of society at large. For Gee (2000) identity is related to someone "being recognized as a certain kind of person in a given context" (p. 99) in which this recognition is connected to his/her performances in society rather than to 'internal states'. Gee (2000) presents a framework that takes into account four interrelated ways to understand identity, *the nature-identity perspective*, *the institution-identity perspective*, *the discourse-identity perspective* and *the affinity-identity perspective*. For Gee (2000), these are not discrete categories, but "different aspects of how identities are formed and sustained" (p. 101).

The first perspective presented by Gee (2000), *the nature-perspective*, regards a state that someone is in which develops from forces, in nature (genes), of which the individual has no control. The fact that I was born white is something of which I have no control, such as people who were born visually impaired or as identical twins, for example. However, Gee (2000) explains that nature-elements only become identities at all through the work of institutions, discourse, or

affinity groups, that is, his other perspectives on identity. For Gee (2000):

Natural identities can only become identities because they are recognized, by myself or others, as meaningful in the sense that they constitute (at least, in part) the "kind of person" I am. Thanks to "nature," I have a spleen, but this (at least, for now) does not constitute anything meaningful, for me or others, in terms of my being a certain kind of person" (p. 102).

The second perspective Gee (2000) takes on identity is the institutional one. For him, an *institutional identity* is a position authorized/ determined by authorities within institutions, such as the identity of a teacher in relation to the laws, rules, traditions, and principles of her workplace, the school. However, Gee (2000) argues that institutional identities "can be put on a continuum in terms of how actively or passively the occupant of a position fills or fulfills his or her role or duties" (p. 103), in that institutional identities can either be a calling or an imposition that one might not choose to do on his/her own.

The third perspective on identity presented by Gee (2000) is the discourse-perspective. For him, a *discourse-identity* is an individual trait recognized in the discourse and dialogue of/with "rational" individuals. Being an individual trait does not mean that one can achieve this identity all by oneself, but in dialogue with other individuals. Gee (2000) explains that by "rational" individuals, he means that people talk about and interact in certain ways with each other for *reasons* and not necessarily forced by ritual, tradition, laws and institutional authority (p. 103). However, the author argues that, just like institutional identities, discourse-identities can also be placed in a continuum "in terms of how active or passive one is in "recruiting" them, that is, in terms of how much such identities can be viewed as merely ascribed to a person versus an active achievement or accomplishment of that person" (p. 104). Similarly, institutional identities obviously require discourse to sustain themselves; the school sustains teachers as teachers also because people talk about and treat them as such, but some personal traits are not necessarily sustained by institutions; rather, they are achieved by people.

Finally, the fourth perspective Gee (2000) takes on identity is the affinity perspective. For him, *affinity-identities* are experiences shared in the practice of affinity groups, whereas affinity groups are made up of people who may be dispersed across a large space, sharing little besides

their interest in specific practices. In order to constitute an affinity group, people must share allegiance to, access to, and participation in specific practices that provide each of the group's members the requisite experiences (p. 105). People first invest in such practices and as a result, they may also invest in the people with whom such practices are shared. Gee (2000) argues that, these kind of affinity identities are becoming central to the new capitalist world, in which people may come together due to their affiliation to a diversity of practices, such as TV show fans, greens, owners of specific cars, etc.

Gee (2000) explains the workings of all these identities with an example from his life being an identical twin. The fact that he was born an identical twin, which would be a nature identity, only becomes an identity at all due to the ways in which he is recognized as such in interaction in society. Certain institutions, for example, the medical profession or researchers of twin studies make something out of the fact that he is a twin (institution identity); similarly, some people respond to him in regarding to being a twin (discourse identity) and finally he chooses (or not) to join some affinity groups that organize 'twin activities' (affinity identity); in all these cases, multiple aspects of his 'twin identity' interact in important ways.

For Gee (2000), people can "accept, contest and negotiate identities in terms of whether they will be seen primarily (or in some foregrounded way) as nature, institutional, discourse or affinity identities" (p. 109), the issue being how and by whom a particular identity is recognized. Gee (2000) argues that throughout our lives, we engage in "combining" different things:

(a) speaking (or writing) in a certain way; (b) acting and interacting in a certain way; (c) using one's face and body in a certain way; (d) dressing in a certain way; (e) feeling, believing, and valuing in a certain way; and (f) using objects, tools, or technologies (i.e., "things") in a certain way (p. 109).

The author states that, when any combination can get one recognized as a certain "kind of person" (e.g., a certain kind of Afro-Brazilian, teacher, feminist), we are entering the realm of a "Discourse" (Gee, 1996a, 1999) with a capital "D" ("discourse" with a lowercase "d" refers to connected stretches of talk or writing). Defined by Gee (2000) as "ways of being certain kinds of people" (p. 110), the term 'Discourse'

is meant to cover important aspects of what others have called by different names, discourses (Foucault, 1973, 1977, 1980), communities of practice (Lave & Wenger, 1991), cultural communities (Clark, 1996), discourse communities (Berkenkotter & Huckin, 1995), practices (Barton & Hamilton, 1998; Bourdieu, 1998; Heidegger, 1962), activity systems (Engestrom, 1990; Leont'ev, 1978), among others⁷¹. According to Gee (2000), depending on the historical period or the society, certain 'combinations' result in recognitions of different sorts and there are two crucial questions (a macro and a micro one) one can ask about identities of 'any type'. The macro-level question is *what institution or institutions, or which group or groups of people, work to construct and sustain a given Discourse*, while the micro-level question is *how, on moment-by-moment interaction, recognition works such that some specific combination is recognized (or not) in a certain way, or contested or negotiated over in a certain way* (p. 111).

The last arguments posed by Gee (2000) in his theoretical account on identity are the differentiations about identity in modern and postmodern societies. For Gee, premodern societies were characterized by an emphasis on institutional identities, that is, "the various positions in social space that church and state authorized" (p. 112). Conversely, modern societies, with its origins in the Enlightenment, is commonly seen as the result of "scientific, technological, economic, and social processes that undermined identities rooted in positions defined by tradition, religion, and authority" (p. 112). In modern societies, individuals form their own individual identity as a life 'project' instead of accepting the positions determined by society, recruiting *achieved discourse identities* (Gee, 2000), which nonetheless need to be recognized in dialogical relations with others. Nevertheless, there are many contradictions in modern societies, because, as Gee (2000) argues:

People with time and resources—elites in a society—can "author" themselves in much more socially and politically powerful ways than people without such time and resources. The nonelites are often trapped in positions (institutional identities) defined by the institutional and political workings of the elites" (Gee, 2000, p. 113).

Similarly, elites may ascribe to nonelites discourse identities that nonelites may internalize or oppose and resist. These are just some of

⁷¹ Gee (2000) states that these are not, of course, exactly synonymous terms.

the criticisms that postmodern writers make of modern society and modern identities. Regarding identity, Gee (2000) argues that living in the postmodern age means two things: that today there is a foregrounding of, or stress on, semiotic (representational, interpretive) processes (Best & Kellner, 1991, 1997; Jameson, 1992; Lash & Urry, 1994; Rosenau, 1991) and that, with the changed socioeconomic conditions, we are now living in the era of 'new capitalism', which foregrounds affinity identities.

Regarding the first aspect, the semiotic/ discursive processes in the postmodern era, Gee (2000) argues that although achieved discourse-identities were prominent in modernism, the whole process was "very often hidden or backgrounded" (p. 114). Thus, what postmodernists do is to shed light on "the discursive, representational, and semiotic processes through which identities are created, sustained, and contested" (p. 114), moving away from emphasizing the identities that were part of peoples' *individualities*. For Gee (2000), this is why the work of Vygotsky (e.g., 1978) and Bakhtin (e.g., 1986) is so central to postmodernist thinking on identity. For Gee:

While Vygotsky shows how people's individual minds are formed out of, and always continue to reflect, the social interactions in which they engaged, Bakhtin stresses how anything anyone thinks or says is, in reality, composed of bits and pieces of language that have been voiced elsewhere, in other conversations or texts (Gee, 2000, p. 114).

Gee (2000) also highlights that more "radical" postmodern critics of modernism often undermine the notion of individuality much further than did Vygotsky and Bakhtin, as is the case of Foucault (e.g., 1973, 1977, 1980). For Gee (2000), Foucault stressed:

Through his notion of "discourses", the ways in which the historical workings of texts, institutions, and social practices, aligned in certain ways, set limits to what can be meant or how things and people can be recognized as meaningful at given times and places (Gee, 2000, p. 115).

Aligned to this first aspect, that is, that semiotic/ discursive processes are central to understand identities in the postmodern era, Gee

(2000) emphasizes that it is equally important to consider how the socioeconomic conditions of ‘new capitalism’, with the saturation of markets and global hyper-competition have reduced both the cost and the profit from producing commodities. Consequently, “profit today is primarily made by “creating” new needs and sustaining relationships with customers in which these needs are continuously transformed into ever newer needs, encouraging people to take on new identities in terms of those needs” (Gee, 2000, p. 115). An example from the area of education is the constant expansion of private schools as well as private English institutes, which are created for and offered to “certain kinds of people”. Discussing Globalization and English education, Block (2008) for example, argues that in the era of new capitalism, languages are commodities, “the possession of which is a valued skill in the job market” (Block, 2008, p. 35). Thus, it is often the case that, speaking English as well as being an English teacher in this new context, may do something to the identities of these speakers and teachers.

3.1.1. Agency and power in identity construction

In the new postmodern era mentioned above, the great majority of social theorists have come to see identity in poststructuralist terms, which means, for Block (2007), “moving beyond the search for such ‘universal and invariant laws of humanity’ to more nuanced, multilevelled and ultimately, complicated framings of the world around us” (p. 13). For poststructuralist thinkers of identity, such as Weedon (1987) and Norton Peirce (1995), identity is not a fixed, unitary and internally coherent phenomenon, but multiple, shifting, and in conflict. This view is in accordance with the idea that individuals are complex and intentional beings, to whom we cannot inevitably attribute the reproduction of power structures. Rather, individuals are obviously influenced and constrained by social structures and power relations, but they can find enough contradictions in these structures to exert their agency (Canagarajah, 1999).

In a study of pedagogical resistance to linguistic imperialism in English teaching, Canagarajah (1999) discusses poststructuralism as situating discourse in historical and social contexts and the tensions within and between discourses as enabling subjects to negotiate their status and reconstruct these discourses (p. 30). The tensions and contradictions in discourse allow possibilities of empowerment and resistance for English teachers as Canagarajah (1999) recognizes the multiplicity of power sources that exists. He understands power as not

only exercised by the state or ‘politicians’, but also at a micro-level in relationships, social institutions, and community life. These power structures (be they macro or micro) constitute individuals’ subjectivities and confer marginalized identities for some. However, Canagarajah (1999) argues that resistance thinking can enable a critical negotiation with dominant discourses as a step to resist power structures (p. 31).

Coldron and Smith (1999) hold a similar view of power as the one presented by Canagarajah (1999). Discussing the relationships between language teacher identity, agency, and power, the former authors recognize that people’s choices are always constrained by the operation of power, arguing that the “theoretical possibilities of choice [for people] are never the same as the actual possibilities” because people “are determined by their position in society” (p. 714). However, Coldron & Smith (1999) also argue that power structures should not be merely seen as “negative tools of domination” (p. 714), in that they influence who we become, with our practices, traditions, and tastes. Instead, for these authors, people can “find a kind of agency in positioning themselves within this plurality of related resources in response to needs that arise from an assessment of the circumstances in which they find themselves” (p. 714).

The recognition that relations of power are present everywhere and that they are not only exercised by the state or dominant groups comes with the importance attributed to discursive constructions in poststructuralist perspectives. Discussing teachers’ identities through a poststructuralist perspective, Morgan (2004) recognizes the primacy of discourse in constituting rather than determining the identity of a teacher. He argues that this is because “acts of conformity are never identical to the subject positions offered in discourse [given that] cross-cutting experiences (i.e. other discourses and other subject positions) create dissonance between role expectations and actual ‘performance’” (p. 173). A teacher, for example, constructs her identity by repeatedly doing the work of teaching and receiving responses from students. However, as she carries on her work, she becomes aware of *other* ways (sometimes subversively and transformative) of doing her job. It is from this point of view that Morgan (2004) considers conformity to discourse as “a precondition for agency or resistance” (p. 173). In his study with students of English in a bilingual classroom in Canada, Morgan (2004) demonstrates how his identity as a teacher was constructed in his relationship with students and became a text, a pedagogy from which teacher and students could connect with and learn from.

From this point of view, we can say that power structures and discourses certainly influence teachers in constructing their professional identities, but these teachers also constitute distinctive ways of being themselves from negotiating power. In the next sections, I turn my attention to reflecting on the intrinsic relationship between identity construction and learning, as I discuss the concept of communities of practice, a central one in this study.

3.2. (RE)CONSTRUCTING TEACHER IDENTITIES WITHIN AND BEYOND COMMUNITIES OF PRACTICE

The concept of communities of practice first appeared in the literature on learning with the book by Lave and Wenger (1991), “Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation”. These authors introduced an understanding of learning as a situated activity, as an aspect of social practice, in which learners participate in communities of practitioners as opposed to an earlier model of learning as decontextualized and individualized process of transmission and absorption of ideas. Lave and Wenger (1991) argued that learning involved participation in communities of practice and processes of identity construction by means of such participation. For them, when learners are newcomers to the practices of the community to which they wish to belong, they hold a peripheral position in the community. However, as they are given access to the practices of the community by old-timers, they may move towards more participation in the practices, full-participation and thus learning. The result of learning within communities of practice would involve the construction of identities for the participants because, as Lave and Wenger (1991) argue, “as an aspect of the social practice, learning involves the whole person, it implies not only a relation to specific activities, but a relation to social communities—it implies becoming a full participant, a member, a kind of person” (Lave & Wenger, 1991, p. 53). They also argue that because identity and practice are so intimately intertwined, one cannot change without affecting the other and that learners’ principal project as they engage in practice is to construct an identity with which they feel comfortable.

Lave and Wenger’s (1991) social theory of learning and identity construction has been influential in areas as diverse as education and business management, but it has also generated some criticisms for allegedly understating the conflicts that may emerge as people participate in communities of practice (Handley, Sturdy, Fincham &

Clark, 2006; Halu, 2010). Handley et al (2006), for example, argued that Lave and Wenger (1991) implied that ‘legitimate peripheral participation’ in a community inevitably led to an idealized full participation, and thus full socialization, and that only with Wenger’s (1998) later work on communities of practice, he recognized the fact that “not everyone aspire to (or can achieve) full participation” (p. 644). Similarly, Halu (2010) argued that when she got in contact with the theory, she became inclined to explore the concept as a theoretical-pedagogical model to elaborate what she considered an “exemplary” community of practice. In this community, ‘engaged’ participants followed a route that would take them from peripheral positions in the community to more central ones, strengthening their consensus and reaching the proposed objectives, and after the community was dissolved, it would remain in the memory of the participants as a meaningful experience. However, Halu (2010) argues that this picture should be seen as just “a starting point to consider the *complex ways in which participants negotiate – and fight for their interests and understandings* in the practices of the community, which intertwine with practices of broader social configurations” (p. 57).

When Lave and Wenger (1991) mention possible conflicts and contradictions that may arise within communities of practice, they do so in terms of conflicts between newcomers and old-timers, although it appears only in the last few pages of their book. For them, one of the characteristics of a community of practice is the presence of multiple viewpoints, in which change, transformation and learning can occur. They argue that the different ways in which old-timers and newcomers establish and maintain identities conflict on the development of the practice, and that newcomers have to deal with the following dilemma:

On the one hand, they need to engage in the existing practice, which has developed over time: to understand it, to participate in it, and to become full members of the community in which it exists. On the other hand, they have a stake in its development as they begin to establish their own identity in its future (Lave and Wenger, 1991, p. 115).

In a context of student-teachers taking their student teaching in a school, this dilemma would translate as *learning to be a teacher in that specific context* (from observing classes of the schoolteacher and dealing with the expectations of the teacher educator regarding their work),

while at the same time starting to establish their own teacher identity in the community. In this way, student-teachers may wish to engage in such a community and learn how it works, while also hoping to establish their own identity in the future of the community and have this identity validated by old-timers (schoolteachers and teacher educators). For Lave and Wenger (1991), “the development of identity is central to the careers of newcomers in communities of practice” (p. 115) because *learning and a sense of identity are aspects of the same phenomenon*. Accounting for the conflicts that may exist between newcomers and old-timers (or between generations for that matter), they argue that these conflicts are experienced and worked out in shared everyday practice through the interaction between participants’ diverging viewpoints and common stakes (p. 116). Lastly, the authors point out that legitimate peripheral participation is not only a process of learning on the part of newcomers, but also a reciprocal relation between persons and practice in that the practice itself may always be in motion due to the moveable character of the community.

Étienne Wenger, in his work from 1998, developed further the ideas first introduced by him and Lave in 1991. With the book ‘Communities of practice: learning, meaning and identity’, Wenger (1998) continues to explore learning as social participation in communities of practice, but provides more definitions about the community of practice framework and gives more prominence to the idea of learning as identity construction, emphasizing how the negotiation of meanings within the community is central to learning and identity construction.

Wenger (1998) argues that his social theory of learning integrate four components that characterize social participation as a process of learning and knowing, which are, meaning, practice, community and identity. The ‘meaning’ component regards a way of talking about our ability to experience our life and the world as meaningful; the ‘practice’ component regards a way of talking about the shared historical and social resources, frameworks, and perspectives that can sustain mutual engagement in action (p. 5). The ‘community’ component regards a way of talking about the social configurations in which our enterprises are defined as worth pursuing and our participation is recognizable as competence, and finally the ‘identity’ component regards a way of talking about how learning changes who we are and creates personal histories of becoming in the context of our communities (p. 5). In this sense, learning is not a separate activity, “it is not something we do when we do nothing else or stop doing when we do something else” (p.

8); learning happens all the time in our lives as we engage in practice within the communities we belong.

3.2.1. Communities of practice as a learning site

As argued before, Wenger (1998) believes that much of our learning and identity construction happens in communities of practice. For him, a community of practice is much more than a group of people, given that membership in such a community is a matter of *mutual engagement, negotiation of a joint enterprise and development of a shared repertoire* among its members.

Regarding *mutual engagement*, Wenger (1998) argues that practice exists because “people are engaged in actions whose meanings they negotiate with one another” (p. 73) and that the work of community maintenance is intrinsic to any practice. However, Wenger (1998) also emphasizes that although a community of practice creates relationships among people it does not necessarily entail homogeneity, because people already arrive to practice with their personal histories and because working together creates as much difference as it creates similarities. For Wenger, (1998), engagement in practice is primordial for community creation and maintenance, and not “an idealized view of what a community should be like”, because

most situations that involve sustained interpersonal engagement generate their fair share of tensions and conflicts [...] A community of practice is neither a haven of togetherness nor an island of intimacy insulated from political and social relations. Disagreement, challenges, and competition can all be forms of participation. As a form of participation, rebellion often reveals a greater commitment than does passive conformity (Wenger, 1998, p. 77).

Thus, mutual engagement is an important aspect of belonging to a community of practice, especially if we view such engagement as arising out of processes of meaning negotiation that frequently involve tensions and conflicts.

Regarding the second element of community membership, *the negotiation of a joint enterprise*, Wenger (1998) argues that this is the negotiated response of the participants of a community of practice to their situation and that it creates among them relations of mutual

accountability. Once again, he emphasizes that having a joint enterprise does not mean that all participants believe the same thing or agree with everything, but that they negotiate the enterprise together. Similarly, there may be not one but many enterprises being negotiated in the same community of practice. In the case of student-teachers taking the student teaching in a basic education school, there are clearly at least two enterprises, one of which is succeeding in getting their diploma in teaching and the other is doing a good job in teaching their class, pleasing their students. Finally, although enterprises are shaped by conditions outside the control of the members of a community of practice as well as some members may have more power than others; the enterprise of the community is their response to such conditions and power differentiations.

The third and last characteristic of community coherence is for Wenger (1998) the development of a shared repertoire, which is a resource for negotiating meaning in the community. For Wenger (1998), the repertoire of a community of practice includes “routines, words, tools, ways of doing things, stories, gestures, symbols, genres, actions, or concepts that the community has produced or adopted in the course of its existence, and which have become part of its practice” (p. 83). According to Wenger (1998), this repertoire encompasses the discourses by which members create meaning as well as the styles by which they express their identities as participants. Although the ‘rehearsed’ character of a community of practice reflects, for Wenger (1998), a history of mutual engagement, these histories do not impose meaning and can be reengaged in new situations (p. 83).

Thus, the three aspects discussed above, mutual engagement, the negotiation of a joint enterprise and the development of a shared repertoire are, according to Wenger (1998), essential to identify communities of practice. For him, communities of practice are different from formal types of organizational structure because they have an emergent structure, “they come together, they develop, they evolve, they disperse, according to the timing, the logic, the rhythms, and the social energy of their learning” (p. 96). Due to this emergent structure, boundaries of communities of practice do not necessarily follow institutional boundaries, as well as institutional boundaries do not necessarily outline communities of practice (p. 119). For Wenger (1998), it is possible to see that a community of practice has been formed when destabilizing events take place because when this happens, the participants of the community tend to develop certain responses to these events in a way “to honor the continuity of their learning” (p. 98).

Nevertheless, there certainly are discontinuities in communities of practice. For Wenger (1998), there are mainly two types of such discontinuities, the ones internal to the practice itself, concerned with its own historical development, and the ones existing in the social landscape “defined by the *boundary* of various practices” (p. 103-104). The discontinuities internal to the practice result from the learning of newcomers moving from the peripheries of the practice to eventually replace old-timers. Conversely, discontinuities of the social landscape relate to participants who may have moved from one community of practice to another, which demand from them quite a transformation. As Wenger (1998) suggests, people frequently belong to multiple communities of practice at once; some communities they keep separate from others while they may also attempt to sustain connections and potentially create forms of continuity among different communities. Thus, as practice creates boundaries, communities of practice can likewise “develop ways of maintaining connections with the rest of the world” (p. 103).

For Wenger (1998), communities of practice are a midlevel category of analysis, because they are not as narrow as an activity or interaction nor as broad as an abstract historical and social aggregate (p. 125), the reason why he introduces the concept of *constellations of practices* in order to account for broader and more diffuse configurations. In the context of my study, I take a closer look at the student teaching experiences of student-teachers in a public school to account for possible communities of practice that could be forming, whereas the school itself and the university where student-teachers come from could be considered constellations of practices. For Wenger (1998), some communities of practice may be seen as forming a constellation, because they may

share historical roots, have related enterprises, serve a cause or belong to an institution, face similar conditions, have members in common, share artifacts, have geographical relations of proximity or interaction, have overlapping styles or discourses, and compete for the same resources (Wenger, 1998, p. 127).

However, in the same way that there are discontinuities and diversity in communities of practice, these may be even more obvious in constellations of practices. For Wenger (1998), one of such diversity is

internal to the practice of the constellation, defined through mutual engagement, in which perspectives and identities are engaged with one another. On the other hand, there can also be diversity caused by boundaries and stemming from lack of mutual engagement, which may truly reflect the specificity of various enterprises (p. 128-129).

A final reflection about learning in communities of practice that I find relevant in this study is the one provided by Wenger (1998) in relation to knowing in practice, when he acknowledges that “for learning in practice to be possible, an experience of meaning must be in interaction with a regime of competence” (p. 138). As I explained earlier, a community of practice defines who is a competent member according to levels of mutual engagement, negotiability of the enterprise and development of a shared repertoire; these aspects define the regime of competence of the community. Similarly, meanings are negotiated in the community through the combination of participation (engagement in practice) and reification (concepts, images, classification schemes, etc). The interaction between the experiences of meanings of the participants of a community of practice and the competence as defined by the community may drive learning in different ways (Wenger, 1998, p. 138).

Wenger (1998) provides some examples regarding the interaction of competence and experience in communities of practice. He argues that sometimes competence drives experience, when people (particularly newcomers) align their experience with the regime of competence defined by the community in order to adapt to the regime. On other occasions, experience drives competence, when, for example, “one or more members have had some experience that currently falls outside the regime of competence of a community to which they belong” (p. 138), even putting the enterprise in question. In this case, they may “attempt to change the community’s regime so that it includes their experience” (p. 138) and may be successful to do so if they have enough legitimacy as members. In either case, learning takes place as participants both attempt to understand the competence required by the community and fit within it as well as when they, driven by other experiences, attempt to change, at least in parts, such regime of competence.

3.2.2. Identity construction in communities of practice

As the section above indicates, communities of practice are central to the formation and negotiation of identities. According to Wenger (1998), there are many ways in which we can perceive the

intrinsic relationship between developing a practice in a community and constructing an identity in doing so. *The first aspect* to consider in this respect is that identity is a negotiated experience of participation (how we engage with others in practice) and reification (how we and others talk about ourselves). In order to explain this relationship, I will consider the experience of becoming a teacher in a community of practice formed within the student teaching in a public school, such as Wenger (1998) considered ‘becoming a claims processor’ in a community of practice formed in an office. Becoming a teacher, for instance, is both taking on the label “teacher” (a reification) and giving this label specific meanings through engagement in practice. “It is doing what [teachers] do, being treated the way they are treated, forming the community they form, entertaining certain relations with other practices, and - in the details of this process - giving a personal meaning to the category of [teachers]” (Wenger, 1998, p. 150-151). In this way, identity exists in “the constant work of negotiating the self” (Wenger, 1998, p. 151).

The *second aspect* that Wenger (1998) considers crucial in identity construction is the fact that, because identity regards community membership, it is thus a form of competence. Wenger (1998) explains that we become who we are by being able to play a part in the relations of engagement that constitute our community. Similarly, by virtue of participating in certain enterprises, we have a tendency to come up with certain interpretations, to engage in certain actions, to make certain choices, to value certain experiences. Finally, we can make use of the history of a practice because we have been part of it and it is now part of us and of our repertoire (p. 152-153). Since Wenger (1998) views identity as a form of competence, he acknowledges the difficulties people go through when they come in contact with practices that are unfamiliar to them, revealing their lack of competence in such practices. This may be the case of newcomers to a community of practice, they may “not quite know how to engage with others, [they may] not understand the subtleties of the enterprise as the community has defined it [as well as may] lack the shared references that participants use” (p. 153). Yet, this is exactly where their potential for learning is found.

The *third* element of identity for Wenger (1998) is that it is a learning trajectory, encompassing our past experiences and future projections. Wenger (1998) argues that, in negotiating the present, “our identities incorporate the past and the future” (p. 155) and instead of an object in itself, identity is an eternal becoming. For student-teachers taking their student teaching in a basic education public school, a sense

of trajectory extends beyond what they are currently doing (in the present), as some of them may want to invest in the career of basic education teachers while others may be just taking the student teaching in order to get the diploma to work somewhere else. This fact gives meaning to their engagement in the practices of such community. Similarly, a community of practice is also a field of possible trajectories (possible pasts and possible futures) and, as such, the proposal of an identity. Newcomers may not necessarily align with the trajectories delivered by old-timers, as they attempt to find their own unique identities; in the same way, they may also “provide new models for different ways of participating” (Wenger, 1998, p. 156). For Wenger (1998), in this encounter of generations, different perspectives are negotiated as newcomers and old-timers find their experience of history in each other (p. 157).

The next aspect of identity in Wenger’s theory (1998) is that it is a nexus of multi-membership, given that although people belong to many communities of practice, “some past, some current; some as full members, some in more peripheral ways” they often attempt to find ways to reconcile these forms of multi-membership into one identity across boundaries (p. 158). For Wenger (1998), even though our various forms of participation may be quite at odds, our interaction with different communities may enable influences between them, requiring some coordination from our part. When learners move from one community of practice to another, the ‘work of reconciliation’ is one of the most important challenges they have to face, in that, for Wenger (1998),

Learners must often deal with conflicting forms of individuality and competence, as defined in different communities. The nexus resulting from reconciliation work is not necessarily harmonious, and the process is not done once and for all. Multi-membership may involve ongoing tensions that are never resolved. But the very presence of tension implies that there is an effort at maintaining some kind of coexistence. By using the term “reconciliation” to describe this process of identity formation, I want to suggest that proceeding with life - with actions and interactions - entails finding ways to make our various forms of membership coexist, whether the process of reconciliation leads to successful

resolutions or is a constant struggle (Wenger, 1998, p. 160).

Finally, the last aspect of identity in Wenger's (1998) theory of identity construction is the relationship between our "local ways of belonging to broader constellations and of manifesting broader styles and discourses" (p. 149). Our identity is not just local to the communities we belong, but it is crucially connected to global constellations, styles and discourses. For Wenger (1998), we come together in communities of practice not only to engage in some enterprise, but also "to figure out how our engagement fits in the broader scheme of things" (p. 162).

In discussing identity construction in communities of practice, Wenger (1998) also makes the point that identities of non-participation are as important to identity construction as identities of participation. This is because we constitute our identities not only through the practices we engage in, but also through the ones we do not. In our daily lives, we come in contact with different ways of being that were constructed by other people in communities of practice of which we are not part. The possibility of interacting with these individuals make us realize 'what we are not' and, as Wenger (1998) argues, it can "even become a large part of how we define ourselves" (p. 164). As an example, we can try to think about the teacher identity. If you are trying to become a teacher going through an initial teacher education program, *realizing that you are not one* may have consequences to your identity construction. Conversely, this realization remains inconsequential if you are not exactly pursuing a teaching career.

We experience non-participation as part of our lives on a daily basis, but these experiences do not always construct identities of non-participation for us, as I exemplified above. For Wenger (1998), participation and non-participation interact in two important ways to construct identities for members of communities of practice, through peripherality and marginality. In peripherality, non-participation facilitates participation; in the case of newcomers to a practice, their very peripherality is an opportunity for their learning. Conversely, through marginality, non-participation prevents full participation, such as when members are kept in marginal positions that suspends their future in the community (Wenger, 1998, p. 166).

Sometimes, multi-membership in different communities can be a source of participation and non-participation, and according to Wenger (1998), this is especially true when communities "define themselves by

contrast to others, workers versus managers, [for example] in which being inside implies, and is largely defined in terms of, being outside” (p. 168). At other times, our own communities “can be in a peripheral or marginal position with respect to broader constellations and institutional arrangements” (Wenger, 1998, p. 169). This may be the case of basic education English language teachers in Brazil, especially those in the public sector. These teachers hold marginal positions in the schools in which they work, due to the low status of the discipline in such context (Cox & Assis-Peterson, 2008). Similarly, they often occupy marginal positions regarding Government agencies of Education as well as the English teaching industry, determining their ability to affect their context and many times contributing to experiences of non-participation. In this case, relations of non-participation are mediated by institutional arrangements and they may not be necessarily related to their local communities of practice.

As emphasized before, Wenger’s theory of identity construction posits that we constitute our identities through belonging to communities of practice. However, as I have discussed in the previous paragraph, many times identities of participation and non-participation are related to broader institutional arrangements, a factor that makes Wenger consider other modes of belonging besides engagement in practice in his theory of identity construction. The two other modes of belonging discussed by Wenger (1998) are imagination and alignment, the first of which refers to “a process of expanding our self by transcending our time and space and creating new images of the world and ourselves” (p. 176). Regarding alignment, Wenger (1998) defines it as the process of “coordinating our energy and activities in order to fit within broader structures and contribute to broader enterprises” (p. 174).

The examples provided by Wenger (1998) with respect to imagination and alignment as modes of belonging come from his study with claims processors from an insurance company. As my study is with newcomer teachers taking their student teaching in a public school, I decided to appropriate Wenger’s concepts with examples from the teaching profession. About imagination, the picture that teachers build of their positions within broader institutional arrangements usually affects their teacher identities, as they often have to make sense of many artifacts, such as educational policies and guidelines, that come from practices to which they do not have access. In the case of newcomer teachers during student teaching, they may all engage in the practices of the emergent community of practice, but using their imagination, they may view “what they are doing and their sense of self in doing it” in

quite different ways and “may be learning very different things from the same activity” (Wenger, 1998, p. 176).

Thus, for Wenger, (1998), imagination can “make a big difference for our experience of identity and the potential for learning inherent in our activities” (p. 176) and it is not primarily misleading, although it can sometimes be, especially when it involves overgeneralizations and stereotypes. Wenger (1998) explains that the images we produce about ourselves in the world has the potential to become constitutive of ourselves, but that this is not just an individual process. Newcomer teachers taking their student teaching in a public school, for example, exchange stories about working in other contexts as well as engage in discussions about career prospects, nurturing not only their individual but also their collective imagination.

According to Wenger (1998), the other mode of belonging that do not necessarily involve mutual engagement is alignment. For him, “alignment bridges time and space to form broader enterprises so that participants become connected through the coordination of their energies, actions, and practices. Through alignment, we become part of something big because we do what it takes to play our part” (p. 178-179). In a community of practice, learners may coordinate their perspectives and actions towards achieving a common purpose that involves broader styles and discourses beyond their own community. For Wenger (1998), broad systems of styles and discourses are proposed, for example, by governmental institutions, scientific methods, artistic genres, religious faiths, fashions, political and social movements, educational standards, business enterprises, etc. As we direct our energy to fit such styles and discourses, we thus attempt to belong to these constellations of practices through alignment. In order to carry out their student teaching successfully in the school, student-teachers may “align their activities and their interpretations of events with structures, forces, and purposes beyond their community of practice” (Wenger, 1998, p. 173), when they interact, for example, with educational discourses coming from the school and educational policies as well as language learning discourses coming from SLA⁷² approaches.

Wenger (1998) concludes his theorizations about learning and identity in communities of practice, postulating how he understands the process of identity construction. For him, we form identities in a tension between “our investment in various forms of belonging” that is, through processes of identification, and “our ability to negotiate the meanings

⁷² Second language acquisition.

that matter in those contexts”, that is, through processes of negotiability involving the control we may have (or not) “over the meanings in which we are invested” (Wenger, 1998, p. 188). As Wenger views identity also in terms of one’s capacity to contribute to the production of meanings in a community of practice, issues of power arise. However, the theoretician points out that he views power “not exclusively in terms of conflict or domination, but primarily as the ability to act in line with the enterprises we pursue” (p. 189). Although he acknowledges the importance of issues of power in terms of economic systems and political institutions, in his theory he treats power as a “property of social communities”, involving meaning negotiation and identity formation.

Regarding the first process of identity formation, that is, identification, Wenger (1998) posits that it has the following characteristics:

- a) It is at the same time a participative and a reificative process, in which the former has to do with “identifying with” something or someone and the latter with “identifying as” (and being identified as) something or someone — a category, a description, a role, etc.
- b) It is both something we do to ourselves and something we do to each other. We identify with a community and, conversely, are recognized as a member of a community. We think of ourselves in terms of labels - I am a grown-up, an introvert, an opera lover - and, conversely, we are labeled by others as a good or bad pupil, a terrific or a terrible teacher, a popular student or a weirdo.
- c) It engenders identities of both participation and non-participation, including what we enjoy being (association) and what we dread (dissociation). We can be included in a community or excluded, and still identify with the situation in both cases (Wenger, 1998, p. 191).

As Wenger noted, processes of identification define which meanings matter to us, but they are not the whole story because our ability to negotiate these meanings are by no means less relevant to our process of identity construction. For Wenger (1998), negotiability refers to “the ability, facility, and legitimacy to contribute to, take responsibility for, and shape the meanings that matter within a social configuration” (p. 197). However, meanings are not only local, but they relate to broader social configurations in which some meanings may

achieve special status in relation to others. In order to account for the differences in status attributed to some meanings, Wenger (1998) introduces the concept of ‘economies of meaning’, which recognizes that “different meanings are produced in different locations and compete for the definition of certain events, actions, or artifacts” (p. 199), that is, the value of the meanings produced is determined.

Meanings are negotiated all the time within broader systems of economies of meaning and whether an individual or a community can attribute as theirs the meanings that shape such relations of negotiability, they will have ‘owned’ such meanings. Thus, Wenger (1998) introduces the term ‘ownership of meaning’ in an effort to consider “the degree to which we can make use of, affect, control, modify, or in general, assert as ours the meanings that we negotiate” (p. 200). Ownership of meanings is not only individual, but can be shared, and its relation to identity is in the fact that “meanings, and our ability to negotiate them, become part of who we are” (p. 201).

For Wenger, in a community of practice, learning is enhanced when members negotiate the production and the adoption of meanings together, that is, when they do not resort solely to their own experience as resource to produce meaning as well as when they do not uncritically adopt others’ meanings only to fit within the regime of competence defined their community. By the same token, Wenger (1998) also argues that members can be placed in a marginal position if their contributions are never adopted and recognized as a kind of competence (p. 203). For learning to take place, it is necessary that one’s experience and the competence as defined by the community remain forever in tension (Wenger, 1998, p. 214).

For Wenger (1998), the dual nature of identity is also one in which power is complexly understood, given that constructing an identity involves processes of identification, that is, our ability to live meaningfully, and processes of negotiability, that is, our ability to get things done. The theoretician argues that identification “gives us material to define our identities, [whereas] negotiability enables us to use this material to assert our identities as productive of meaning” (p. 208). We can relate identification to our belonging or not to communities of practice and consequently we can connect negotiation to the social production and adoption of meaning and the possibility of disputed ownership among participants within broader economies of meaning (Wenger, 1998, p. 210). However, as Wenger suggests, identification and negotiability are accomplished through each other in

constant interaction and one should not be viewed at the expense of the other.

In sum, Wenger's (1998) social theory of learning in communities of practice posits that learning is an experience of identity because it can "transform who we are and what we can do". Rather than just an accumulation of skills and information, learning is a process of becoming—to become a certain person or, conversely, to avoid becoming a certain person (p. 215). Thus, Lave and Wenger (1991) and Wenger (1998) provide a way to talk about how learning and identity construction happen through engagement in communities of practice, but they do not emphasize much how people make sense and reflect about their engagement in such communities. The connection between people's reflection on their experiences and identity is done chiefly by studies on people's narratives as their identities. I address such a topic in the next subsection.

3.3. IDENTITIES AS NARRATIVES

In my previous theoretical reflections, I discussed how Gee (2000) and Wenger (1998) viewed the process of identity construction as taking place through people's interaction in the contexts in which they are located. While Gee (2000) viewed identity construction as related to "being recognized as a certain kind of person in a given context" (p. 99), Wenger (1998) understands it as a process of becoming a full member in communities of practice, in which people negotiate their previous experiences with the competence required by the community. Thus, these authors highlighted the negotiated aspect of identity construction in particular contexts while other authors have focused on investigating people's senses of self, their self-concepts, narratives and stories about living in specific contexts. For the latter authors, identities are equated to narratives, they are "socially constructed, self-conscious, ongoing narratives that individuals perform, interpret and project in dress, bodily movements, actions and language" (Block, 2007, p. 27).

In the area of teacher education, this understanding came to influence the research on teacher identities as teachers' narratives. The assumption behind this narrative perspective was that by telling personal and professional stories of their lives, teachers would be able to reflect on these experiences and plan for the future. The stories that helped teachers make sense of their experiences were considered these teachers' professional identities. Connelly and Clandinin (1999) are

among the most cited authors who studied teachers' professional identities as teachers' narratives. These authors consider the in-classroom landscape and the out-of-classroom landscape as composing, respectively, sacred stories constructed with students as well as 'stories about teachers' and 'about institutions'. All these stories make up the professional identities of teachers. Connelly and Clandinin (1999) recognize, though, that the teacher identity, that is, her 'story to live by' may find discrepancies with the "formal curricular expectations of her role" (p. 85).

Similarly to Connelly and Clandinin (1999), Sfard and Prusak (2005) make the point that identities do not find expression in stories, *they are* stories. The latter authors explain that their discursive account on identity is due to their belief that all people's actions are discursively constructed, that there isn't anything beyond people's actions that remains the same when the actions go on as well as there isn't anything "beyond discourse that remains unchanged whoever is talking about it" (Sfard & Prusak, 2005, p. 16). Even though Sfard and Prusak (2005) admit that "our relations with the world and with other people are fluid, sensitive to our every action", they believe that identifying as they claim, *narrativizing*, is an "attempt to overcome the change" by "freezing the picture", that is, "turning properties of actions into properties of actors [...] in the hope, that in spite of the ongoing change, much of what we see now will repeat itself in a similar situation tomorrow". This is why they argue that identity talk, that is, the use of *is*-sentences rather than *do*-sentences, enable people to cope with their past experiences and future plans (p. 16).

Based on this narrative understanding of identities, Sfard and Prusak (2005) work out at a definition of identities as "collections of stories about persons or, more specifically, as those narratives about individuals that are *reifying* (employing verbs such as *be*, *have*, *can*, and adverbs such as *always*, *never*, *usually*), *endorsable* (the identity-builder claims that it represents the state of affairs in the world) and *significant* (when any change in the story is likely to affect the storyteller's feelings about the identified person)" (p. 16-17). These authors claim that their narrative theory of identity sees as important to identity construction the 'actual' and the 'designated' identity of a person, in which the 'actual' identity consists of stories told in the present tense about the actual state of affairs and the 'designated' identity regards stories usually told in the future about something that is "expected to be the case" (p. 17). In a similar way, Norton (2000, p. 5) also views identity in terms of people's reflection of their current states and future projections, referring to how

they “understand their relationship to the world, how that relationship is structured across time and space, and how they understand their possibilities for the future”. Sfard and Prusak (2005) argue that ‘learning’ closes the gap between actual identity and designated identity because of its capacity to change the story of a person through what is considered a successful learning story or not. Thus, they concur with Lave and Wenger (1991) and Wenger (1998) on the intrinsic relationship between learning and identity construction.

Thus, in my study I see identities as narratives that we have constructed and continue to construct in interaction with others, perceived in discourse as identity talk (Sfard and Prusak, 2005) or identification (Wenger, 1998). However, these identifications, that is, the meanings about which we care, are constantly being negotiated through our participation in different communities of practice (Wenger, 1998). The student-teachers that I followed in this study may have already started constituting teacher identities through other teaching experiences in their lives or may have just began constituting themselves as teachers during student teaching, thus far viewing themselves mostly as students. In each case, their constructed teacher identities and/ or their constructed student identities interact with the new communities of practice with which they are joining in basic education, in which all these identities are negotiated. In my study, I pay particular attention to these identity negotiations and on how student-teachers (re)construct or not teacher identities as a result of their participation in such communities. As Block (2007) argues:

Identity work occurs in the company of others (...) with whom to varying degrees individuals share beliefs, motives, values, activities, and practices. Identities are about negotiating new subject positions at the crossroads of the past, present and future. Individuals are shaped by their sociohistories but they also shape their sociohistories as life goes on. The entire process is conflictive as opposed to harmonious and individuals often feel ambivalent. There are unequal power relations to deal with, around the different capitals – economic, cultural and social – that both facilitate and constrain interactions with others in the different communities of practice with which individuals engage in their lifetimes (p. 27).

In the next section, I discuss the teaching of English in Brazilian basic education public schools, which is the context where the participants of my study carry out their student teaching in order to graduate in English teaching.

3.4. ENGLISH TEACHING IN BRAZILIAN PUBLIC SCHOOLS

In 2008, Maria Inês Cox and Ana Antônia Assis-Peterson wrote an oft-cited article discussing the dramatic situation in which they viewed the teaching of English in Brazilian public schools. These authors traced, such as Leffa (1998) had done before them, the history of English teaching in basic education in Brazil in order to discuss the situation of such teaching at the time. Cox and Assis-Peterson (2008) argue that, among the most important reasons for such a sad story is the fact that, in contemporary Brazilian basic education, English only became a mandatory discipline with the promulgation of the Education Law LDB 9394, in 1996. Before this law, for thirty-five years, twenty-one of which under the period of the dictatorship regime in Brazil, English, along with other foreign languages, was given a secondary importance in the curriculum, considered as an optional discipline under the law LDB 4024/61. With such law, the ‘darkest’ years of foreign language teaching in Brazilian basic education (Cox & Assis-Peterson, 2008) had began, escalated after the promulgation of still another law (5692/71) by the military regime. Besides the non-compulsory character of foreign languages in the curriculum, the introduction of professional education in public schools in 1971 reduced drastically the amount of hours dedicated to foreign language teaching (Leffa, 1999).

For Cox and Assis-Peterson (2008), the technicist and pragmatic perspective present in the Law 5692/71, aimed at producing competent individuals for the marketplace, and its focus on allegedly neutral and efficient procedures and techniques “favored the depoliticization of Brazilian citizens” (Cox & Assis-Peterson, 2008, p. 22-23). These authors continue that, around this period, the United States started emerging as ‘the’ global power of modernity, initiating a moment, which lasted until the nineties, of virtually English-only teaching, however limited, in Brazilian public schools. Similarly, the oral aspect of the language started being more and more emphasized in order to function as communication means in daily interactions (face-to-face or mediated), and in the end of the 70’s, the communicative approach gained popularity, asking teachers to focus on meaning by teaching

“the” language rather than “about” the language (Cox and Assis-Peterson, 2008, p. 25).

Originating in the private language institutes, the communicative approach started earning reputation at the time, among middle and upper class families, for focusing on making students fluent in oral skills (Tílio, 2014), and as Cox and Assis-Peterson (2008) argue, under ideal conditions, this model worked quite well⁷³. The ideal conditions mentioned by the latter authors are: small and homogeneous groups separated by language level; progression by level of proficiency strictly assessed; technological apparatus in all classes; generous hourly schedule; committed parents; proficient, qualified and well-paid teachers; quality control by such schools (p. 25). For Cox and Assis-Peterson (2008) such approach was never truly implemented in basic education public schools and when it was tried to be implemented, it failed to deliver its promises because the context did not provide the minimal conditions, even more the ideal ones mentioned above. In public schools during the 70’s, 80’s and until 1996, professional education was being implemented, but without the necessary infrastructure, and the classrooms continued to count solely on “desks, black board, spit and chalk⁷⁴” (Cox & Assis-Peterson, 2008, p. 26). Finally, these authors argue that, because English was considered so irrelevant in public schools during this period, it was taught by teachers from other disciplines as well as there was a shared understanding that one could not fail in English.

The education law LDB 9394/96 came to establish a new phase in Brazilian basic education⁷⁵. For Cox & Assis-Peterson (2008), this law was generated in the 80’s with the political amnesty of important figures such as Paulo Freire, and later with the end of the dictatorship regime and the return to democracy. These authors argue that, during this time, critical pedagogy⁷⁶, which had been hidden since the military coup in

⁷³ We can always question, though, what exactly proponents of the communicative approach mean by fluency.

⁷⁴ My translation.

⁷⁵ According to the law LDB 9394/96, basic education in Brazil refers to the compulsory education offered in pre-school, elementary school, middle school and high school, from four to seventeen years old.

⁷⁶ Critical pedagogy is an educational philosophy and social movement that has developed from critical theory, especially with the works of the Brazilian educator Paulo Freire. According to Vicentini and Verástegui (2015), Freire’s critical pedagogy is based on enabling students and teachers to develop a conscious critical understanding of their relation to the world. The interests of

1964, rose up again, now as a movement of intellectuals within the universities, with an illuminist character. At the time, this pedagogy was much more influential among teachers of Portuguese and literature, who started to recognize the “imminently political character of education” than among English teachers, who were at the margins of this debate or were marginalized (Cox & Assis-Peterson, 2008, p. 28). Such discussions forwarded by critical pedagogy in Brazilian universities came to influence, according to these authors, the new law LDB 9394/96, which proposed a comprehensive, integral education, aiming to prepare the student for exercising his citizenship as well as qualifying him for work. Under the new law, at least one foreign language had to be taught (chosen by the school community) as mandatory discipline from the 5th grade until the 3rd grade of high school, with the possibility of adding another foreign language as optional discipline in high school. For Cox and Assis-Peterson (2008), in most cases the language chosen as mandatory discipline was the English language, followed by Spanish, especially after the law 11161/2005 that dealt with the teaching of Spanish.

Cox and Assis-Peterson (2008) argue that the National Curriculum guidelines for basic education (PCNEF/ PCNEM)⁷⁷ launched respectively in 1998 and 1999 and the Curricular Orientations for High School (OCEM), launched in 2006, were all influenced by the debate introduced by critical pedagogy into Brazilian society with the end of the dictatorship regime. In the PCNEF, for example, we find an understanding of foreign language learning as a possibility for students to “increase their self-awareness as human beings and citizens⁷⁸” (Brasil, 1998, p. 15) and that this learning should enable them to engage in discourse. This document brings a socio-interactionist view of language and learning as support for the ideas and pedagogical

such movement is in overcoming domination and oppression through an understanding of education as a political act, in which conscious action, that is, ‘praxis’, can transform reality. According to Au (2011), Freire’s idea of praxis is one in which “students and teachers become subjects who can observe reality, reflect critically about reality and take a transformative position to change this reality” (p. 251, my translation).

⁷⁷ In Portuguese, PCNEF stands for ‘Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental’, and PCNEM for ‘Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio’. ‘Ensino Fundamental’ regards the education in elementary school and middle school, while ‘Ensino médio’ corresponds to the education in High school.

⁷⁸ My translation.

suggestions presented. The socio-interactionist view of language in the PCNEF is one in which language use is determined by its socio-interactive nature, and meaning is constructed by the participants of the discourse, who are socio-historically determined. Similarly, the socio-interactionist view of learning is one in which learning is “a way of being in the world with someone” who is a more competent partner (a teacher, another student, an adult) to perform tasks of meaning and knowledge construction (Brasil, 1998, p. 57-58).

In the PCNEF, we can see a concern with what is possible to accomplish in foreign language learning in basic education given the low status of foreign languages in the curriculum (less than 2 hours of instruction per week), and for this reason, it brings what was called ‘realistic’ goals (p. 66). Thus, at the end of *ensino fundamental*⁷⁹ (8th grade), students are expected to: identify the foreign languages present in one’s daily life and see one as belonging to a multilingual world; experience human communication through the use of a foreign language, reflecting on different ways of acting and interacting and on one’s own world view; recognize that learning a foreign language can enable one to have access to cultural heritage from different parts of the world; construct knowledge of the language system and of textual organization; construct linguistic and critical consciousness of language use; read and value reading for information and pleasure; use other communicative skills to act in different situations⁸⁰ (Brasil, 1998, p. 66-67).

The PCNEF proposes that in middle schools (5th to the 8th grade), at least one communicative skill, among reading, writing, listening and speaking, is taught. As a way to justify the presence of foreign languages in the curriculum of basic education, the document considers that students would most likely need the foreign language outside school for reading purposes. The document suggests a communicative work with the reading skill for educational and practical reasons. The educational reasons regarded the fact that entrance examinations in Brazilian universities required written comprehension and not oral comprehension/ production. The practical reasons were related to the unfavorable conditions of classrooms in most basic schools (restricted hourly schedule, crowded classes, non-proficient teachers, insufficient

⁷⁹ Ensino Fundamental is a term used in Brazilian education that corresponds to elementary school (Ensino Fundamental I) plus middle school (Ensino Fundamental II).

⁸⁰ Summary of the main objectives present in the PCNEF; My translation.

resources) which would prevent the teaching of the ‘four skills’. However, the PCNEF emphasizes that in schools in which conditions are met, these objectives can include other skills, such as oral comprehension and oral/written production. Regarding the PCNEF’s suggestion for a focus on reading skills, Cox and Assis-Peterson (2008) argue that it prompted criticisms from many teachers and applied linguists from the area of EFL teaching, who viewed this suggestion as an “unhappy decision” (p. 31).

For the critics, most notably Paiva (2003), such instrumental objective of learning English in basic schools (for reading) would imply a poor education for the poor and a rich for the rich. For this author, the document settles in the poor situation of English education in Brazil instead of proposing policies to improve its teaching (p. 63), disregarding the constitutional right of an equal education for all. Besides, Paiva (2003) also argues about the importance of oral skills in the globalized world, where languages are no longer territorialized products.

Another document that was released short after the PCNEF was the PCNEM, which is targeted at developing in high school students the competences and skills that can allow them to use their knowledge in daily life; according to Cox and Assis-Peterson (2008), a commitment with education for purposes of work. The main objective of the foreign language teacher should be, as stated in the document, to “enable the student to attribute and produce meaning⁸¹” (Moraes, 1999, p. 93). The PCNEM highlights that the focus of learning foreign languages in high school should be on the communicative function of the language, including oral and written skills. According to the document, the teacher should create strategies to deal with the constraints of the context (heterogeneous classes, limited hourly schedule), working with linguistic structure, vocabulary acquisition and text comprehension and interpretation. The emphasis on the communicative function of the language is put in opposition with a supposedly inefficient grammatical teaching that repeats the same structures year after year. The PCNEM also emphasizes the importance of interdisciplinarity, the work with projects and with problem-solving situations in the context of basic education, always taking into consideration a formative assessment of students (considering their learning process), and not a normative one (only based on the product). Cox and Assis-Peterson (2008) argue that

⁸¹ “O objetivo primordial do professor de língua estrangeira deve ser o de tornar possível a seu aluno atribuir e produzir significados” (PCNEM, p. 93).

the document invites basic education⁸² to take on its role of teaching English, given that students cannot afford the costly extracurricular courses offered in language institutes.

The most recent document regarding national guidelines for basic education was released in 2006 by the Ministry of Education, the so-called OCEM (Curricular Orientations for High School). One of the first and most important discussions presented at OCEM regards the different objectives for foreign language learning in basic education and private language institutes. The topic of the ‘failure’ of learning English in basic education is introduced in this document such as it had been at the PCNs, through quotes from research with student-teachers of English. Concerning these different objectives, the OCEM points out that, in basic education, the discipline foreign languages “aims at teaching a foreign language and, at the same time, fulfilling other commitments with students, such as, for example, contributing to the education of individuals as part of their educational concerns⁸³” (Brasil, 2006, p. 91). Such educational role of foreign language learning in basic education involves, according to the OCEM, an understanding of the concept of citizenship, in which “being a citizen involves a comprehension about which position/ place this person (the student, the citizen) occupies in society⁸⁴” (Brasil, 2006, p. 91). Conversely, the private language institutes do not need to have such educational commitment and can concern themselves solely with teaching ‘the language’. Just like the PCNs, also the OCEM mention the work with transversal themes as enabling students to problematize social issues, in which the foreign language can empower them to question ‘exclusion’ in face of globalizing values. In the same token, at OCEM, language and culture are not seen as abstract, fixed, stable, and homogeneous totalities, but expressed as “distinguished local varieties in specific contexts⁸⁵” (Brasil, 2006, p. 103).

⁸² The education that takes place in regular schools, which encompass elementary, middle and high school.

⁸³ My translation. Original in Portuguese: “visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais” (OCEM, p. 91).

⁸⁴ My translation. Original in Portuguese: “ser cidadão” envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade” (OCEM, p. 91).

⁸⁵ My translation. Original in Portuguese: “variantes locais particularizadas em contextos específicos” (OCEM, p. 103).

Instead of viewing language in terms of the “four skills” that has been a common expression in the area of foreign language teaching and learning, the OCEM introduces the concepts of multimodality, hypertext, literacy, and multi-literacy to discuss the new uses of language in the context of computer-mediated communication that EFL teachers should take into account in their classes. At OCEM, multimodality refers to the inter-relation of verbal, visual and audio text while hypertext deals with the connection established between different webpages by a link one can click in order to choose a new page. These heterogeneous uses of language bring to light the concept of literacy, in which “reading” forms interact with “written” forms in contextualized sociocultural practices⁸⁶” (Brasil, 2006, p. 106), examples being visual literacy, digital literacy, critical literacy. Thus, the document presents the concept of multi-literacy in order to deal with “new and complex uses of language by new communities of practice⁸⁷” (Brasil, 2006, p. 106). In this new context, OCEM writes, teachers can no longer sustain the old isolated teaching of grammar, which sees language as a homogeneous and abstract system, dissociated from users. The document suggests that teachers present grammatical structures after the practical uses of the language, in a descriptive way, so that students can reflect about such practices.

In light of such discussions, OCEM suggests that in high school, teachers work with literacy practices, combining the development of oral communication, reading and written practice. It proposes that the work with critical reading that had been done in regular schools especially after the promulgation of the PCNEF continue to take place, associated with a work on critical literacy. In critical literacy, OCEM states, students construct meanings through reading, as meanings are not in the text, but in the interaction of texts and readers; according to OCEM, such work would enable the development of critical consciousness. Finally, OCEM argues that the ‘novelty’ in the document is to suggest the work with oral communication in the context of basic education, although through the lens of literacy theories. Arguing that many English teachers lament not having learned oral communication at school, the document proposes the work with oral communication in

⁸⁶ My translation. Original in Portuguese: “formas de “leitura” interagem com formas de “escrita” em práticas socioculturais contextualizadas” (OCEM, p. 106).

⁸⁷ My translation. Original in Portuguese: “novos e complexos usos da linguagem por novas comunidades de prática” (OCEM, p. 106).

high school, especially taking into account the opportunities of work for English speakers. It suggests basic education English teachers to focus on the educational character of learning English in this context, without overlooking the marketplace (Brasil, 2006, p. 119).

If the PCNs had suffered criticisms from some scholars from suggesting teachers to focus on the reading skills, some criticisms were also targeted at OCEMs for suggesting pedagogical practices that involved “oral communication” (Almeida, 2012). For Almeida (2012), by using old terminology, such as reading, oral communication and written practice in their pedagogical suggestions and quoting research on teachers’ beliefs about *not having learned* to speak English at school, the OCEM inadvertently gave voice to beliefs that are typical of the language institute culture, in which learning English is learning to speak English. Almeida (2012) defends the focus on reading of the PCNEF, arguing that it was a huge step towards making foreign language education meaningful in public schools, especially for its educational relevance of preparing students for the university. For Almeida (2012), without the recognition of the importance of the PCNEF, one can easily suspect that old beliefs, connected to the professional identity of the teacher as an instructor who teaches students to speak “the language”, are coming back” (347).

Besides these guidelines (PCNs and OCEMs), another recent and important policy of English language teaching in basic education is the National Plan of Textbooks (PNLD), which, from 2011 on, included English in its policy of distribution of textbooks for public schools. A specificity of the foreign language textbooks (English and Spanish) is that they come with a CD and are consumable, that is, students are allowed to write on them and take them home. This program was largely welcomed by many teachers and scholars who viewed it as a first recognition of the role of linguistic education in public schools. Some criticisms regarding the PNLD – *língua estrangeira* come from Almeida (2012), who suspected that the obligation of the audio CD for the approval of a collection again carried the belief that learning English “must always, necessarily, mean learning to speak English” (p. 346). Almeida (2012) argues that if the most recent document of EFL teaching in basic education, the OCEM, had been taken into consideration, it would make more sense to demand a multimedia CD-ROM and not an audio CD for the approval of PNLD collections.

Thus, it seems that the focus on reading or conversely, on the teaching of the four skills (especially speaking) have been central to the debate about the objectives of English language teaching in Brazilian

public schools, an argument presented by Tilio (2014). This scholar views a polarization in the EFL teaching basic education context nowadays between groups that defend the instrumental teaching of reading, in which students read texts in English but talk about them in Portuguese, and the ones that defend the teaching of the ‘four skills’, such as suggested by the communicative approach. As stated before, the communicative approach has its origins in Brazil in private language institutes while the instrumental teaching of reading has its history connected to Brazilian basic education, especially with the promulgation of the PCNs. Tilio (2014) views such polarization as counterproductive because for him, it is not “possible to isolate reading from other social practices involving the foreign language⁸⁸” as well as “working with the four skills is not enough to work with the language in a holistic way⁸⁹” (p. 927). He suggests that EFL teaching in basic education incorporates aspects of the two perspectives, focusing on teaching students the “different possibilities of reading the world with and in language⁹⁰” (p. 927), through the perspectives of multi-literacies and new literacies. For Tilio (2014), we should allow students access not only to language comprehension but also to its production, re-signifying the communicative approach in light of the official documents through a socio-interactionist perspective. Thus, in this section, I discussed the history of English language teaching in basic education public schools as well as presented the most recent debates about the goals of such teaching in Brazilian educational discourse. In the next sections, I turn my attention to discussing influential studies on teachers’ and student-teachers’ professional formation.

3.5. RESEARCH ON TEACHERS’ PROFESSIONAL IDENTITY FORMATION

In 2004, Douwe Beijaard, Paulien Meijer and Nico Verloop published an influential bibliographical study on teachers’ professional

⁸⁸ My translation. Original in Portuguese: “não acredito que seja possível isolar a leitura de outras práticas sociais envolvendo a língua estrangeira” (Tilio, 2014, p. 927)

⁸⁹ My translation. Original in Portuguese: “não considero que trabalhar as quatro habilidades linguísticas seja suficiente para se trabalhar a língua de forma holística” (Tilio, 2014, p. 927)

⁹⁰ My translation. Original in Portuguese: “diferentes possibilidades de se ler o mundo com e na língua” (Tilio, 2014, p. 927)

identities that has influenced research on teacher identity to this day. These authors reviewed empirical studies on teachers' professional identities that had been published from 1988 to 2000 in order to characterize the essential features of research on this topic at the time, paying attention to the purposes, methodologies and major findings of such studies as well as how they defined professional identity (when they did). Regarding the purposes of studies on teachers' professional identities, Beijaard et al (2004) argue that they were: studies on teachers' professional identity formation; studies on the "identification of characteristics of teachers' professional identity as perceived by the teachers themselves" (p. 109) or by the researchers; and studies on professional identity as (re)presented by teachers' stories told and written. This later focus of study is the one introduced mainly by Connelly & Clandinin's works and their followers, already commented.

My own study is associated with the first set of studies characterized by Beijaard et al (2004), that is, its focus is on investigating the process of teachers' professional identity formation during student teaching, although in order to achieve that, I also take into account the stories told by my participants regarding their current and past teaching experiences. According to Beijaard et al (2004), studies on teachers' professional identity formation were carried out mainly with student-teachers or beginning teachers, in which "student-teachers' biographies and the beliefs that are determined by these biographies" (p. 109) were seen as important components of how they formed teacher identities. In these studies, the objectives were mostly to describe the process of professional identity formation and/ or describe the tension between the person and the teaching context in analyzing such process. Beijaard et al (2004) argue that most studies on teachers' professional identity formation, view professional identity as "an ongoing process of integration of the 'personal' and the 'professional' sides of becoming and being a teacher" (p. 113). Based on the studies reviewed, Beijaard et al (2004) argue that, in forming their identities, teachers attempt to find balance between their professional self-image and the variety of roles they feel they have to play, in a continuous interaction between agency and structure. Similarly, in studies of this type, professional identity consisted of many sub-identities that conflicted or aligned with each other as well as emphasized the 'personal', frequently underestimating the contextual in the process of professional identity formation (Beijaard et al, 2004, p. 113). .

Beijaard et al (2004) also emphasize that many studies on teachers' professional identity formation that they analyzed use the

concept of self as generated through (self)-reflection and from a person's narrative or life-story, trying to understand the development of the self-as-teacher in the participants. However, they point out that such *self-as-teacher* arises "out of complex and meaningful social interactions with peers and other 'professionals'" (p. 114) and not in a social vacuum. Beijaard et al (2004) argue that the methods employed in gathering data on teachers' professional identity formation, at the time of their study, were open-ended (life history) interviews and specific teaching materials, such as portfolios and journals, analyzed for emerging themes in in-depth and small-scale research. The findings of studies on professional identity formation revealed, for Beijaard and others (2004), that student-teachers can be successful in their process of professional identity formation, a process that usually involves knowledge of affect, teaching, human relations, subject matter and student-teachers' own 'lay theories'. Based on Sugrue (1997), Beijaard et al (2004) explain that such 'lay theories' are shaped by student-teachers' immediate family, significant others, apprenticeship of observation, atypical teaching episodes, policy context, teaching traditions, cultural archetypes, and tacitly acquired understandings (p. 114), emphasizing the importance of student-teachers' biographies in their process of identity formation. Finally, the authors regarded that professional identity formation is "often presented as a struggle because student-teachers have to make sense of varying and sometimes competing perspectives, expectations, and roles that they have to confront and adapt to" (Beijaard et al, 2004, p. 115).

By means of their bibliographical study, Beijaard et al (2004) argue that it was difficult to arrive at one definition of teachers' professional identity, but that they were able to identify some features that seemed essential for this identity. The first of these features recognize teachers' professional identity as "an *ongoing process* of interpretation and re-interpretation of experiences [corresponding] with the idea that teacher development never stops and can be best seen as a process of lifelong learning" (p. 122). In this view, professional identity formation is, for the authors, not only an answer to the question "who am I at this moment?", but also to the question "Who do I want to become?" The second characteristic of teachers' professional identity regards how teachers deal with the requirements of the context in which they work, implying the ongoing interaction between person and context. The third feature conceptualizes teachers' professional identity as entailing "sub-identities that more or less harmonize" (p. 122), being that some of these sub-identities may be more central to each individual

teacher professional identity, while others may be more peripheral – one type of sub-identity may be the identity of student in initial teacher education. Finally, the fourth characteristic identified by Beijaard et al (2004) concerned the role played by agency in teachers' professional identity construction through the implication that teachers are agents in carving out their professional identities and using these identities to make sense of their work.

In characterizing the research on teachers' professional identity, Beijaard et al (2004) argue that professional identity formation seems to be a process of building practical knowledge about teaching through integrating what is considered individually and collectively relevant to the job (p. 123). These authors also emphasize how, in their view, studies on teachers' professional identity should pay more attention to the contextual side of teachers' identity construction, that is, the teacher's landscape, rather than only focusing on the personal side. Finally, Beijaard et al (2004) wonder about the interesting findings that can result from more sociological perspectives to the study of teacher identity, "gained through participant observation and analysis of school documents and student materials" (p. 125), which can be combined with the teacher's biography for data generation. They suggest such a focus because all the studies they have reviewed at the time only made use of interviews and portfolios as instruments of data collection, focusing primarily on teachers' biographies and life histories. In my study, I attempted to offer such broader scope through my insertion as participant observer in the student teaching courses that took place at the Practical school, reviewing national policies and discussing documents from the specific student teaching course.

3.5.1. Research on student-teachers' professional identity

Almost a decade after Beijaard et al (2004) published their seminal bibliographical work on teachers' professional identity, Mahsa Izadina published a similar bibliographical study, but her interest was precisely to analyze empirical research that dealt with student-teachers' professional identity, that is, focusing on initial teacher education. She aimed at analyzing the main purposes of such studies, the methodologies they have employed and the major findings reported. Izadina (2013) reports that, from the 29 reviewed studies, she was able to identify four focuses, namely, reflective activities, learning communities, context, and prior experiences. Izadina (2013) argues that in studies in which the focus was on reflective activities, reflection was considered a "critical

process in construction of teacher professional identity and learning” (p. 697) and that, in such studies, student-teachers shaped their professional identities through reflecting on their beliefs, values, feelings, teaching practices and experiences by means of reflection cycles/forums, reflective writings/journals, autoethnographies, and drawings. According to Izadina (2013), these studies “unanimously show that use of reflective activities in teacher education programmes bring about positive changes in STs’ self-knowledge, cognitive and emotional selves, sense of agency, voice, confidence as a teacher and self-dependency” (p. 700), but they fail to report negative outcomes of such activities or any challenges presented by such practices.

Regarding the second focus observed by Izadina (2013), that is, on learning communities, she reports that these studies usually rely on Wenger’s (1998) and Gee’s (2000) conceptualizations of identity as “actualized through discourses and communities of practice and they show positive outcomes of STs’ involvement in different types of learning communities” (p. 700). For Izadina (2013), these studies show that “creating an atmosphere of collaboration and reflection on learning communities” (p. 701) can positively influence the construction of student-teachers’ professional identity. Concerning the third focus of studies on student-teachers’ professional identity, that is, the role of context, Izadina (2013) observes that all such studies report the significant degree to which contextual factors play a role in the construction of student-teacher identities. The author reports that in some of these studies, researchers discussed “ideological conflict and tension between STs’ teacher education programmes and their student teaching sites” (p. 703), but that despite such tensions or perhaps because of them, student-teachers were able to develop “resistance and a sense of agency” in their work (p. 703). Finally, Izadina (2013) argues that the last focus of studies on student-teachers’ professional identities regarded the perceived influence of student-teachers’ prior experiences on their teaching practices and professional identity, a finding to which teacher education programs can pay closer attention. Regarding such purpose, many researchers investigate student-teachers’ reasons to choose teaching and their stories as students in school, inquiring them to reflect on their past to constitute their teacher identities.

Izadina (2013) also found out that the methodologies used in studies on student-teachers’ professional identities were mainly qualitative, in which reflective practices were frequently used as data collection tools, such as reflection cycles/meetings, autobiographies, narratives, reflective portfolios and journals as well as semi-structures

interviews. Izadina (2013) observes a “lack of due attention” (p. 706) given to observation as a data collection tool, and she speculates that this may happen because observation may generate a discomfort for the observed teachers. The great majority of the theoretical frameworks used in such studies had a social orientation, triggering Izadina (2013) to conclude that the researchers seem to consider “the process of identity construction as a social phenomenon” (p. 707).

Finally, Izadina (2013) highlights that mostly positive outcomes were reported by the studies, which, in her view failed to describe the challenges in student-teachers’ identity construction, limiting the contribution to teacher education programs in guiding such identity construction process. She also concluded that such studies defined student-teacher identity mostly as “[student-teachers]’ perception of their cognitive knowledge, sense of agency, self-awareness, voice, confidence and relationship with colleagues, pupils and parents, as shaped by their educational contexts, prior experiences and learning communities” (p. 708). Izadina advises researchers to provide a more sophisticated understanding of student-teachers’ identity construction, focusing on student-teachers’ relationship with teacher educators, employing observations as data collection tools to explore teacher identity in teaching practices, and in this way, considering the difficulties and challenges that “are an inevitable part” of the identity construction process (p. 709).

3.5.2. Empirical studies on student-teachers’ identity construction during student teaching

In order to conclude this review of literature, I chose to discuss the findings of three recent empirical studies in the area of student-teachers’ identity construction during their student teaching in initial teacher education programs, in an attempt to understand the particularities of identity construction in these landscapes. Thus, the three studies I will discuss here are the following: Kanno and Stuart’s (2011) classroom qualitative study with two student-teachers of a MATESOL⁹¹ program in an American university; Trent’s (2010) in-depth interviews with eight student-teachers of English studying at the Hong Kong Institute of Education (HKIED); and Bühner’s (2012) ethnographic study with fifteen student-teachers of English from two Brazilian universities.

⁹¹ Master of Arts for teachers of English to speakers of other languages.

The objective in Kanno and Stuart's (2011) study was to "explore how novice L2 teachers learn to teach and come to identify themselves as professional language teachers" (p. 236). These researchers followed two beginning English teachers enrolled in an initial teacher education program in an American university who, for their teaching practice, had to teach ESL⁹² courses in the university's ESL center. Following Varghese et al's (2005) advice on combining many different methodological procedures to understand identities in discourse and in practice, they employ an array of instruments for data collection, such as interviews, classroom observations, teaching journals, stimulated recalls, among others. In order to avoid dissociating practice from discourse, Kanno and Stuart (2011) prefer to come up with the terms 'enacted identities'—to portray the identities constructed by student-teachers within their classes, and 'narrated identities'—the identities constructed by student-teachers through their reflection about their classes (in interviews and teaching journals, for example).

Kanno and Stuart (2011) observed that, in the beginning of their practice, these novice teachers identified very strongly with their students, as their own identity of students seemed to be more prominent than their identity as teachers. This fact made them commit a lot towards students' learning, but on the flip side, it caused them to have classroom management problems as they "lacked sufficient teacher authority to manage their classes effectively" (Kanno & Stuart, 2011, p. 247). The researchers also noticed that, as the novice teachers became more experienced and more comfortable with their teacher identity, they also "acted more firmly in class and were less afraid to exert authority" (p. 247). However, as a drawback to this construction of their identities as teachers, they also viewed themselves less as one of the students and so did not commit as much to them as in the beginning of their practice. The genuine excitement showed in the first courses these teachers taught was replaced by "growing disengagement and a more business-like attitude toward their jobs" (p. 248). Kanno and Stuart (2011) argue that these teachers became more realistic about their profession, but as an unfortunate consequence they also became less idealistic.

In the second study discussed here, by Trent (2010), student-teachers were asked to describe and reflect upon their student teaching experiences in terms of what they perceived to be the requirements for teaching within their placement school, as well as in relation to their teacher education program. They were also asked to discuss their

⁹² English as a second language.

relations with supporting teachers within their placement schools, and with their teacher education supervisor. Finally, participants were asked to describe their beliefs about how the English language should be taught within Hong Kong schools. Trent (2010) followed Varghese et al's (2005) advice for researchers of teacher identity to investigate both identities-in-discourse and identities-in-practice. Thus, he employs Wenger's (1998) theory of identity construction in communities of practice and Fairclough's (2003) model of identity formation in discourse in order to investigate this student teaching.

The findings by Trent (2010) show that his participants had to cope with conflicting identities derived from the demands of their university teacher education program, in which, according to them, teachers would have to be creative and imaginative, and the demands of the school they were experiencing student teaching, in which, as student-teachers argue, they had to be 'text-book' and robot teachers, following strict schedules and tests for students' learning. Trent (2010) considered these binarisms and antagonisms apparent in students' discourses as detrimental to teachers' identity construction. Therefore, he advises teacher education programs to focus on overcoming such antagonisms by trying to find the borderland between these two (or others) discourses that shape student-teachers' identities and "speak from this new space, this site of alternative discourse, to enact change in [each] particular community" (Alsup, 2006, as cited in Trent, 2010, p. 11).

Such antagonisms present in student-teachers' discourse was also a preoccupation in Bühler's (2012) ethnographic study with fifteen student-teachers taking their student teaching in Brazilian public schools. Through questionnaires, interviews and written narratives, the researcher aimed at understanding student-teachers' identity construction as English teachers during their initial teacher education program, especially in what concerns their especial condition of 'student-teachers'. According to Bühler (2012), this condition is one in which the graduating student holds a double position as a student and as a teacher of the English language, as well as a Brazilian-Portuguese and an international speaker of English. The researcher draws on Homi Bhabha's concept of hybridity and Stuart Hall's concept of identification to explain the '*condition of student-teacher*' of her participants in a hybrid position and involving processes of identification.

Even through Bühler (2012) aimed at viewing the condition of student-teachers as a hybrid one, she noticed that they positioned

themselves in complete antagonisms as students—in an inferior position, as receivers of knowledge—*or* as teachers—owners and transmitters of knowledge and she wasn't able to notice any destabilization of these traditional meanings of teaching and learning. The student-teachers in Bühner's study didn't seem to take subversive, political, and questioning positions, but were still divided between one position and another, trapped in the narrative of modernity that places them in fixed identities (p. 191). Therefore, Bühner (2012) discusses the need to intervene during language teacher education to make student-teachers aware of the hybrid position they can occupy as constructors of their own stories and of an educational politics, and not as objects determined by their fixed positions in history.

3.6. SUMMARY OF THE CHAPTER

In this chapter, I discussed the perspectives and theories on identity construction that helped me understand the data that emerged from my participant-observation in the student teaching pursue by the participants. Then, I discussed the history and current state of the teaching of English in Brazilian basic education public schools; landscape in which these student-teachers carry out their student teaching activities. Finally, I reflected on empirical studies that investigated the process of teachers' professional identity construction. In the next chapter, I analyze the data generated as a result of my interactions with the research participants in the Practical school.

4. NEGOTIATING AND (RE)CONSTRUCTING TEACHER IDENTITIES IN STUDENT TEACHING

In this chapter, I describe and interpret the ways in which student-teachers dealt with their most important student teaching experiences, namely, their participation in student teaching classes, their observation of their cooperating teacher, and their planning and teaching experiences in Student Teaching II, paying particular attention to how such experiences interact with the professional identities they seem to be (re)constructing throughout this process. I analyze my fieldwork experience in this culture as I get acquainted with it, first through my participation in student teaching classes, then through gradually getting to know the participants better in interviews, through analyzing their class observation reports and finally through my intense participant observation in planning meetings and English classes in the school. Overall, I intend to answer the main question that guides this study: How do student-teachers of English go about (re)constructing and negotiating teacher identities during student teaching? Because I agree with Lave and Wenger (1991) that learning and identity formation⁹³ are aspects of the same phenomenon, such process of professional identity formation is understood, in this study, in terms of student-teachers' learning-to-teach experiences in a basic education public school.

In the first part of the analysis, I interpret student-teachers' choice of teaching career and professional plans as I discuss their participation in the student teaching classes. Then, I focus on describing and interpreting the engagement of the two teaching teams, the one formed by Marcia, Bruna and Deise and the one formed by David and Carla, with class observations, planning and teaching activities, reflecting on whether such teams appeared to form communities of practice among themselves and with their respective teacher educators and cooperating teachers. All these situations are analyzed in terms of the student and teacher identities that student-teachers negotiate with other members of the specific culture, such as their students, teacher educators and cooperating teachers. Finally, I analyze student-teachers' reflection on their learning-to-teach experiences during student teaching in order to discuss their process of professional identity (re)construction. In this analysis, I also attempt to answer the following specific research questions:

⁹³ I employ the terms identity formation, construction and constitution interchangeably.

- 1) How do student-teachers' personal and professional trajectories interact with the identity (re)construction process they go through during student teaching?
- 2) How do student-teachers make sense of the work of basic education English teachers as they become inserted in the Practical school?
- 3) How do student-teachers negotiate student and teacher identities as they go through their learning-to-teach experiences during student teaching?

4.1. BECOMING BASIC EDUCATION ENGLISH TEACHERS? STUDENT TEACHING CLASSES AND STUDENT- TEACHERS' PROFESSIONAL TRAJECTORIES

In this section, I introduce the reader to the student teaching classes as sites in which the group of teachers seemed to be negotiating particular professional identities. I start out by contextualizing such classes as they were thought of by the teacher educators, presenting some of the main discussions that took place in this context, which mostly involved the career of basic education English teachers. Then, I analyze student-teachers' trajectories into the English teaching profession in order to discuss their identification or (des)identification with becoming basic education English teachers. I finish the section reflecting on the role of imagination in student-teachers' professional identity construction and thus on how I perceived their experience with such student teaching classes.

4.1.1. Contextualizing the student teaching classes or 'Big meetings'

My first experiences participating in this group of teachers were through such student teaching classes that happened every Wednesday, from 2pm to 6pm, at the Practical School. It was also through these classes that the student-teachers Marcia, Bruna, Deise, David and Carla began pursuing their required teaching practice in order to graduate in English teaching. Wellington, one of the two teacher educators that participated in this study, later told me that this schedule was initially reserved for student-teachers to use for their class observation and teaching after he had long negotiated with the English language department a schedule that would not collide with the ones from other

disciplines of the teaching program. However, despite Wellington's efforts on this matter,

“O colégio, ao definir os horários, não atribuiu nenhuma aula na quarta-feira, que é o dia que a gente tinha mais carga horária disponível. Aí nós resolvemos fazer dos limões uma limonada: ótimo, temos um horário pra gente fazer um grande encontro” (INTERVIEW WITH WELLINGTON, 08/10/2014)⁹⁴

Thus, during the “Big meetings”, the student-teachers would ask questions about their tasks and duties as students of the student teaching course; the group of teachers (newcomers and old-timers) would discuss topics concerning their immediate work at the school whereas in many occasions, the group concentrated on discussing issues related to the teaching profession at large. The open discussions about the status of the profession invited the participants to reflect about the fundamentals of being a basic education English teacher, the contexts in which to work, the laws and legislations pertaining the profession, and the difficulties faced by professionals of this area. As a space in which the group could talk about their profession, these classes/ meetings⁹⁵ emerged as lessons that were “*about* the practice but took place outside of it” (Wenger, 1998, p. 100).

Associated to broader educational issues involving the political insertion of the teaching profession were topics related to student-teachers' current work at the school, such as the classroom observations and needs' analysis survey they were carrying out in the English classes; the pedagogical political project (PPP) of the school; their intention plan (Intervention Project) for Student Teaching II, among others. Due to the diversity of the topics addressed, such as student-teachers' tasks for the student teaching course, their work at the Practical school and the English teacher profession in general, in many occasions, student-

⁹⁴ “the school, when defining the schedule, did not give any English class on Wednesday, which was the day we had the most available workload. Then we decided to make lemonade out of lemons: great, we have a schedule for us to make a big meeting”.

⁹⁵ During the first semester, these meetings happened once a week, while during the second, there were only five meetings held with the whole group, as the teaching teams would take that time to focus on their specific group of students and prepare classes for them.

teachers positioned themselves and were positioned as students of a course as well as newcomer teachers entering the profession.

The student-teachers participated in these meetings and returned to the school in two more days of the week in order to observe classes (during the first semester) or teach (in the second). In addition to these meetings and classes, student-teachers were also required to participate in extra-class activities of the school, such as pedagogical meetings, class-performance evaluation meetings, and school events. Both teaching teams I followed throughout this year tried somehow to meet these expectations, participating specially in class-performance evaluation meetings and the school's Olympic Games. Professor Vanda explains that this organization of the student teaching course and the educational topics discussed in the meetings were supposed to make student-teachers completely immersed in the school context, understanding, from the point of view of teachers, what schools are about as well as what it is to be a teacher, as she tells

No primeiro semestre, a gente pega uns alunos, assim, meio que virgens em tudo, né. Aí cê tem que mostrar pra eles o que é uma escola, o que é a educação, o que é ser professor. Então não dá pra ficar só na aulinha lá da série que você escolhe. Cê tem que ter uma imersão na escola. Primeiro nos temas, no país, e aí vai afunilando até chegar na escola e saber que a escola é um microcosmo, de tudo aquilo que se viu no macro. E essa... essa relação particular-geral...essa coisa orgânica, né. Pra mim essa que é a grande.. a grande questão desse estágio⁹⁶. (INTERVIEW WITH VANDA, 19/11/2014).

For Vanda, because most student-teachers arrive at student teaching having never taught or experienced school as education professionals, she believes it is her role as teacher educator to show

⁹⁶ In the first semester, we get some students, like, kind of virgins in everything, right. Then you have to show them what a school is about, what education is about, what it is to be a teacher. Then you cannot be only in the 'little' class of the grade you choose. You have to have an immersion in the school. First in the themes, in the country, and then it narrows down until you get to the school and knowing that the school is a microcosm of everything you saw in the macro. And this...this relation specific-general...this organic thing, right. For me this is the great...the great issue in this student teaching.

them the intricacies of the school system in the broadest possible way, not only by means of their in-classroom experiences. For her, they have to be able to connect micro aspects of classroom life to macro-political discussions in Education. I do not believe that Vanda ignores the fact that student-teachers do come to student teaching with previous tacit knowledge about school and about teachers that they have acquired as schoolchildren (Lortie, 1975) as well as with knowledge they acquired thus far as students in their teaching program, no matter how ‘limited’ such knowledge can be. What I believe is that she is just acknowledging the fact that many student-teachers are complete newcomers to the profession, having “less past to take into consideration” (Wenger, 1998, p. 157). As an old-timer in the profession, she feels her contribution to these new teachers should be making them aware about the political character of the profession. Still discussing the principles that drive her into planning and carrying out the student teaching course, she continues,

Fazer da formação uma coisa ampla, não só saber dar aula de inglês, sabe? Viver a escola, a educação. Ampliar, saber que tem que participar, tem que gostar. Então essa visão eu já tinha desde lá atrás. Achava muito pouco, assim, professor de. Né? É professor, o “de” é uma circunstância, uma escolha, assim⁹⁷ (INTERVIEW WITH VANDA, 19/11/2014).

Once again, we can see how Vanda wants her student-teachers to ‘live the school’, to ‘live the education’ and to construct an identification as teachers, not solely as teachers of English, as far as she is concerned. Vanda’s belief that discussions on broader educational issues are relevant in initial teacher education is shared with teacher educator Wellington, who shared some of his ideas about the relationship theory and practice during student teaching.

A gente sempre entendeu que o estágio não é só um espaço que ele vai pra uma turma e vai experimentar a convivência com essa turma, até que ele vá crescentemente assumindo

⁹⁷ Making teacher education broad, not only knowing how to teach English, you know? Living the school, the education. Making it broad, knowing that you have to participate, you’ve got to like it. So I already had this view back then. I thought it was too little, like, teacher of, right? It is teacher, the ‘of’ is a circumstance, a choice, you know?

responsabilidades e passe a ser o professor da turma durante um certo período. A gente entende que tem um espaço de formação teórica, que é uma discussão sobre essas experiências à luz de coisas que a gente pode elencar da teoria. Então uma preocupação que a gente sempre teve foi de... de entender que o estágio é uma disciplina como outra qualquer, ela tem um estatuto...ahn.. Um estatuto teórico, ela tem um estatuto.... a gente pensar na epistemologia da prática, né, que precisa ser problematizada⁹⁸. (INTERVIEW WITH WELLINGTON, 08/10/2014).

In this excerpt from my interview with Wellington, he discusses the dialectical relationship between theory and practice that he believes to be essential in educating teachers⁹⁹. For him, it is important to see student teaching as what it is, a discipline as any other in the curriculum of the English teaching degree, with its theoretical foundations. These theoretical discussions serve to problematize the work experiences of student-teachers. In the report of the National Council of Education (Parecer CNE 2001/009) regarding national curriculum guidelines for educating teachers for basic education, we can also find the same preoccupation demonstrated by teacher Wellington that student teaching is a space of dialogue between theory and practice. This document highlights that, in teacher education, we need to overcome the outdated idea that “student teaching is the space ascribed for practice, while inside the classroom [in teacher education programs] you handle the theory”¹⁰⁰ (Brasil, 2001a, p. 23). These ideas demonstrated by teacher Wellington and Vanda regarding the importance of broader theoretical and educational discussions during student teaching is in consonance

⁹⁸ We have always believed that student teaching is not only a space where he [the student-teacher] goes to a class and experiments the routine life of this class, until he grows taking responsibilities and starts being the teacher in this class for a certain period. We understand that there is a space of theoretical education, which is a discussion about these experiences in light of the things that we can list from theory. So a preoccupation we’ve always had was...understanding that student teaching is a discipline as any other else, it has a statute...ah...a theoretical statute, it has a statute...we think about the epistemology of practice, right, that needs to be problematized.

⁹⁹ I believe we can connect such idea to the Freirean notion of praxis, on footnote 76.

¹⁰⁰ My translation

with the Parecer CNE 2001/009 for considering student teaching not as a space to ‘apply’ the theory learned in other courses in the program, but perhaps a space to discuss and problematize such theories in practice.

The ‘big meetings’ for micro-contextual as well as macro educational discussions I report in this chapter were later expanded to include other teachers from the school community and elsewhere, and they received the name of ‘(Im)pertinent Dialogues in Education’. Wellington and Vanda thought that the student-teachers seemed to lack educational knowledge that was primordial for their work as basic education teachers and decided to create this project, the (Im)pertinent Dialogues in Education, for them to be able to have access to larger education contents and discussions. Thus, from the 18 ‘big meetings’ I attended since my first entrance in this context on April, 16th 2014, seven belonged to the ‘(Im)pertinent Dialogues in Education’ and had a special topic to be addressed by invited speakers. I was myself one of these speakers together with Professor Gloria Gil in a workshop about identity. Below is the list of topics and speakers in the (Im)pertinent Dialogues in Education at the ‘Practical School’.

Lectures and workshops in the Impertinent Dialogues in Education¹⁰¹		
Date	Title/ Theme	Speaker(s)
21/05	Educational Policy: the teacher education of basic school teachers in Brazil	Leda Scheibe
28/05	Identity and Teacher Education	Gloria Gil Renata Gomes Luis
11/06	Language Educators and Language Policies	Maria Inêz Lucena
18/06	Teacher education in the USA: an overview of challenges and threats faced	Ken Zeichner
25/06	Youth and Adult Education (EJA)	Daniel Godinho

¹⁰¹ The talks were given in Portuguese, except from Ken Zeichner’s talk on Teacher Education in the USA. I have translated the names of the talks into English for the reader, and I present here the original Portuguese titles: Política Educacional: a formação de professores da educação básica no país; Identidade e Formação; Educadores de Língua(gem) e as Políticas Educacionais; EJA – Educação de Jovens e Adultos; Avaliação da Aprendizagem de Línguas; PNE – Plano Nacional de Educação.

		Paula Cabral Andréa Nakayama
04/07	Language learning assessment	Eliane Jorge Wagner Angelo
17/09	National Plan of Education (PNE)	Vanda (teacher educator)

At least five of these talks dealt with educational policies and the political dimension of the teacher's work. Teacher education in Brazil and in the USA was discussed in two different lectures and student-teachers were invited to reflect on the similarities and differences between the two contexts. Similarly, the National Plan of Education, a state policy setting 20 goals to improve Brazilian education within a decade, had just been approved by the Brazilian congress and was extensively discussed in a meeting dedicated to understand its goals and the strategies established to achieve them. There was also a lecture by professor Lucena on the history and current state of language policies as well as one about the policies and work of Youth and Adult Education in the city, given by teachers who work in this specific context. Two of the meetings on the (Im)pertinent Dialogues took the form of workshops, one where participants reflected on the constitution of their identities as students and teachers¹⁰² and another one where they reflected on assessment activities in English classrooms¹⁰³.

¹⁰² The information generated in the workshop on identity is part of the data set in this study.

¹⁰³ Other topics and activities carried out in these meetings during the first semester (Student Teaching I) included, among others: student-teachers discussing the observation they were carrying out in the English classes (16/04/2014); the pedagogical political project of the school (23/04/2014 and 07/05/2014); dealing with students' diversity and their motivations or demotivation to learn English (30/04/2014); the need's analysis student-teachers carried out with their prospective students (07/05/2014); analyzing an observation report of an English class (14/05/2014); sharing their first experiences practice teaching their group of students (02/07/2014); presenting their intention plan (Intervention Project) for Student Teaching II (09/07/2014). During the second semester, some relevant activities included: joining teacher Wellington's Methodology class in order to discuss the textbooks approved by the National Plan of Textbooks (PNLD¹⁰³) and help the English teachers of the school choose the best books (27/08/2014) and participating in a council meeting to discuss the university's contribution to the State Plan of Education to

From the topics discussed and the ideas of Vanda and Wellington regarding the student teaching they planned, we perceive a desire that student-teachers can understand the political dimension of their work, connecting broader educational discussions to school life. Regarding the socio-political nature of teachers' lives, Freire (1996) suggested that the construction of our presence in the world is not done in isolation, free from the influence of social forces. In his works, he puts forward the idea that, as unfinished beings, we should be aware of this unfinished nature, and as such be subjects of our history and not merely objects. The author recognizes the social, cultural, historical and political nature of our insertion in the world, as he writes:

The fact that I perceive myself in the world, with the world and with others put me in a position in face of the world, which is not one of someone who has nothing to do with it. After all, my presence in the world is not of someone who adapts to it but of someone who inserts himself in it¹⁰⁴ (Freire, 1996, p. 54).

4.1.2. Political issues versus practical issues

If we understand the group of teachers who participated in the 'big' meetings as an emergent community of practice (Wenger, 1998) formed around the purpose of discussing issues of their work in the school as well as issues of the teaching profession at large, Wellington and Vanda were the old-timers of the community who mostly defined its regime of competence¹⁰⁵. Competence in such a community would mainly entail being able to hold a broader view of education, understanding its political implications in order to become politically engaged teachers. As an example, a topic that permeated many of the discussions in meetings of this group was the then recently approved

be approved, following the recently approved National Plan of Education (01/10/2014).

¹⁰⁴ My translation

¹⁰⁵ According to Wenger (1998), a community of practice acts as a locally negotiated regime of competence. Within such regime, knowing is defined as "what would be recognized as competent participation in the practice" (p. 137). In this study, I employ such term in order to show the kinds of competences that the community valued and that newcomers (student-teachers) were about to learn and start to negotiate with old-timers.

National Plan of Education (PNE), to which Wellington and Vanda give special attention, as we can see from the field notes below.

After talking to student-teachers about the Moodle platform, Vanda reads for us the document about the approval of the National Plan of Education (PNE) which was, according to her, democratically constructed. Both Vanda and Wellington point out to student-teachers how these macro-policies are important for them who will be teachers and will be influenced by these policies, including their own salary, which as they say, should increase for 3.600,00 reais in some years ahead. (FIELD NOTES, BIG MEETINGS, 04/06/2014)

Wellington and Vanda seem to try to make student-teachers aware of broad educational policies that will affect their work as basic education teachers, such as the PNE. Conscious of the negative image on the salary and working conditions of public school teachers, they also seem happy that this plan accounts for an improvement on the salary of basic education teachers. This way the student-teachers they are educating, who perhaps value financial security for their careers, may consider the regular school, both private but especially public as a working context in their teaching profession. The topic of a career as public school teachers came back in other moments throughout the student teaching, one of which Wellington told the group about the salary of public school teachers working for the city in order to claim that it is not as bad as student-teachers would think in the first place. Vanda supports Wellington's argument, as we can see in my field notes below.

Vanda agrees with Wellington that public school teachers of municipal schools have a good salary, arguing that the city always has 'concurso¹⁰⁶' to hire more teachers. She claims that the problem has been the career of public school teachers working for the state. As the discussion was taking the direction of seeing positive aspects of working as public school teachers in municipal schools, Deise joins the discussion to counter-argue, "O problema é que antes de abrir, já racha

¹⁰⁶ Admission examinations for working in the public sector.

tudo, tá rachando tudo¹⁰⁷”. Vanda says that she does not know of schools who barely opened and are already cracking down, to which Deise replies “É que construíram em cima do mangue¹⁰⁸”. The topic starts fading down and is soon changed. (FIELD NOTES, BIG MEETINGS, 13/08/2014).

The field notes above show Wellington and Vanda’s efforts to make the career of public school teachers look more attractive to student-teachers, especially in what regards financial satisfaction. However, Deise does not seem particularly impressed by Wellington and Vanda’s arguments, deciding to mention the negative aspects of working in municipal schools, such as the ones related to infrastructural problems “it is all cracking down”. Deise brings up the case of a school that appeared on the mainstream media for presenting structural problems as an example of the unfavorable conditions of public schools. Witnessing this interaction, I noticed Wellington and Vanda’s motivation to encourage student-teachers to take into account the public school scenario as a potential working context as well as Deise’s resistance in subscribing to such idea. On this matter, we can also see, in the next extract from my field notes, Vanda’s enthusiasm with the approval of the National Plan of Education (PNE) and once more her wish to stimulate student-teachers to consider a career as public school teachers.

In the end of Vanda’s talk about the PNE, she says that she tried to bring good news to the student-teachers about the career of basic education teachers and about the plans to develop education in Brazil. She says this is because she is very happy with the approval of this plan, only saying that groups who fight for diversity think that it also needs to contemplate that and she agrees with them. In the end, Vanda says: Não é bom pra luta, o desânimo!¹⁰⁹ She seems to try to motivate student-teachers to invest in a career as basic education public school teachers and concludes her talk “É isso, queridos, eu tinha que falar sobre

¹⁰⁷ The problem is that, before they open it, it already starts cracking down, it is all cracking down.

¹⁰⁸ It is because they built it on top of the swamp.

¹⁰⁹ The discouragement is not good for our fight!

isso com vocês!¹¹⁰” (FIELD NOTES, BIG MEETINGS, 17/09/2014).

Thus, Wellington and Vanda seemed invested in educating English teachers for basic education, especially for working in public schools, but as I had noticed an open resistance to this idea from Deise, I was curious to know more about student-teachers’ trajectories into teaching, which inevitably involved their future career plans. Therefore, I invited them to participate in private interviews, when I had the opportunity to get to know them better and started understanding a bit more how they went through their student teaching experience.

Through these interviews, I could perceive that all the talks about the political aspect of the teaching profession was quite new to the student-teachers; around that time they did not see themselves as primarily politically engaged teachers/ teachers-to-be. They were much more concerned about the observations they were carrying out, about which they had to write reports, about their planning for the second semester, about the classes they had to give, about the tasks and assignments they had to hand in. Some of them wanted to focus on their teaching and did not seem to view the theoretical discussions of the student teaching classes as strictly fundamental to that. Deise, for example, said, “the lectures¹¹¹ were super interesting, but I would think about it for an aside moment” (25/08/2014), and David “I am much less interested in the student teaching classes¹¹² than in student teaching itself [when he has to teach]” (30/09/2014). Of course the student-teachers also enjoyed the Wednesday afternoon meetings, “I found the Impertinent Dialogues very pertinent” (Marcia, 16/08/2014), they just had to worry about many other tasks, and most of them also worked as teachers. Although student teaching was definitely an important part of student-teachers’ routine (they would come to the school around three times a week), they also had other disciplines to attend in their teaching program, four of them (Marcia, Deise, David and Carla) had teaching jobs in different contexts, and they had their social lives as young adults.

4.1.3. Student teachers’ trajectories and professional plans: identification/lack of identification with the teaching profession and with being basic education teachers

¹¹⁰ That’s it, dears, I had to talk to you about this!

¹¹¹ She means the ones from the (Im)pertinent Dialogues in Education.

¹¹² Also ‘Big’ meetings.

As I started to get to know the student-teachers better, I also started to get a feeling of their trajectories through the profession, of their identification or lack of identification with the teaching profession (Wenger, 1998). I discovered, for example, that the pair of students that I was going to observe classes (David and Carla) were older (28, 29 years-old) and had already tried other careers which they had not identified with in the past, having chosen the English teaching career due to a close identification with this profession. The trio of student-teachers I was also following (Marcia, Bruna and Deise) were younger (23 years-old) and while Deise started the program interested in becoming a teacher, Marcia and Bruna were primarily interested in the different job opportunities that the English language could offer them¹¹³.

Thus, David, Carla and Deise already started the English program motivated to become teachers, while Marcia and Bruna made up their minds throughout the program. Marcia, for instance, was very much influenced by the PIBID¹¹⁴ experience she had had since the first semester of the English program, as she tells:

Marcia: eu me considero privilegiada, de estar mais preparada que outros colegas que não tiveram oportunidade de participar da bolsa PIBID. Tu conhece a bolsa PIBID?

Renata: Iniciação à docência.

Marcia: Isso. Eu fiz dois anos. No meu primeiro semestre da universidade eu já participava da bolsa. [...] Enquanto eles estavam estudando essa coisa de muita teoria, só, eu já tava elaborando atividade na bolsa PIBID, já tava indo pra escola. Dar aula¹¹⁵ (INTERVIEW WITH MARCIA, 16/08/2014).

¹¹³ I have already presented this information when describing the participants of the study in the method chapter. In this section, I recollect some of it in order to discuss the ways in which the participants' trajectories and plans interact with their aspiration (or not) to become basic education teachers, particularly working in public schools.

¹¹⁴ As I explained in the method section, PIBID is an institutional scholarship program for initiation into teaching.

¹¹⁵ Marcia: I feel privileged, of being more prepared than other colleagues who didn't have the opportunity to participate in the PIBID scholarship. Do you know the PIBID scholarship?

Renata: Initiation into Teaching.

Therefore, since her participation in the PIBID program, Marcia started feeling more connected to the teaching profession, more prepared to be a teacher, and ended up choosing to become a teacher in the 5th phase. However, her friend Bruna, who had participated in the same PIBID program, was never so sure about her decision to get a teaching degree “Eu gosto bastante do curso, eu gosto muito, muito, embora eu sempre achei que dar aula não é a minha...vida¹¹⁶” (INTERVIEW WITH BRUNA, 05/09/2014). Bruna’s difficulty to identify with the teaching profession may be explained by how she started the undergraduate program in English, which happened after three years of frustrated attempts to study Journalism at the UF, as we can see in the interview excerpt below:

Bruna: Foram três anos bem complicados que eu tive que ir pra psicólogo e conversar, e tomar uns remédios, aquelas coisas que cê meio que tenta se achar na vida e cê não consegue e cê meio que dá uma pifada.

Renata: E daí você decidiu ir pra Letras...como foi tomar essa decisão?

Bruna: Eu meio que desisti do jornalismo, eu pensava, pô não tô passando nesse negócio, sempre ficava por 2, 3 pontos, eu pensei tá, no que eu sou boa? Que que eu sei fazer? Eu pensei, ah eu sou muito boa em inglês¹¹⁷ (INTERVIEW WITH BRUNA, 05/09/2016).

Marcia: That’s it. I did it for two years. In my first semester in the university, I was already participating in the scholarship [...] While they were studying something regarding a lot of theory, only, I was already developing activity in the PIBID scholarship, I was already going to school. Teaching.

¹¹⁶ “I like the program a lot, I like it a lot, a lot, although I always thought that teaching is not my [pause] life”.

¹¹⁷ Bruna: they were very complicated three years that I had to go to the psychologist and talk, and take some medicines, those things that you kind of try to find yourself in life and you can’t and you kind of break down...

Renata: and then you decided to go to Languages, how was it to take this decision?

Bruna: I kind of gave up Journalism, I thought: Man, I am not passing this thing, I would always fail for 2, 3 points, I thought: ok, what am I good at? What can I do? I thought: I am very good in English.

For Bruna, the three years she spent trying to choose a career, mentioned above, were the most difficult of her life thus far. The beginning of Bruna's professional life was filled with 'critical stories', which Sfard and Prusak (2005) define as "those core elements, which, if changed, would make one feel as if one's whole identity changed" (p. 17). In the case of Bruna, she had to give up the idea of becoming a journalist to start considering a career that would somehow involve English, at first not particularly connected to teaching. Bruna argues that she was, at first, driven to the English program by external factors (not passing entrance exams for Journalism) and not by inner desire. Her entrance in the English program is at the same time a story of success, in that she passed entrance examinations for English, and a story of surrendering, for having to give up her aspiration to become a journalist. These stories have the potential of influencing the way she identifies (or not) with the teaching profession, in that, "stories of victories and losses have a particular tendency for self-perpetuation" (Sfard & Prusak, 2005, p. 19). Unlike her friends from the student teaching, the idea of becoming a teacher is quite a recent one for Bruna—it started growing in her as fell in love with literature in the program, the reason why she now considers, with a deep interest, the career of a literature teacher at the university level.

Thus, David, Carla, Deise, Marcia and Bruna somehow viewed their future lives as teachers and seemed invested in these professional identities. As a requirement to graduate in English teaching, they were taking their student teaching in a basic education public school, but only Marcia and Carla actually considered, at least at that point, the career of basic education English teacher as a viable option for their professional dreams/ plans. Marcia had told me that she would be happy getting a job in each of the possible areas for an English graduate (mentioning teaching and translation) and that she considered teaching in basic education public schools. However, she already knew that she would start her professional career outside Brazil, in Italy, where she would move after her graduation to live with her mother (who already lived there). Carla had told me that she loved teaching and that she wanted to invest in this career after graduation, no matter in which contexts (basic education, language schools): she just knew she wanted to teach.

On the other hand, Bruna, Deise and David did not envision, at that point in their lives, a career as basic education English teachers. As

I told before, Bruna wanted to become a literature teacher¹¹⁸ in higher education, the reason why she planned to do a master in literature. She does not want to work in basic education, because, in this context, she would have to teach kids, as we can see below:

Bruna: Eu quero fazer TCC ano que vem e já tipo, meio que usar isso de pré-projeto pro Mestrado e fazer Mestrado de alguma coisa com Literatura.

Renata: ah, entendi. E cê pensa em, de repente, trabalhar no ensino superior, ou...

Bruna: Muito. Isso é com editora, também, eu acho muito legal trabalhar como editora de livro, assim. E revisão de texto, essas coisas.

Renata: Ah sim, cê pensa nesse caminho.

Bruna: É, ou isso ou Ensino Superior. Não me vejo muito dando aula...

Renata: Pra molecada.

Bruna: Não, minha paciência só vai até um certo ponto, depois eu começo a ficar agitada. Eu tenho consciência disso¹¹⁹ (INTERVIEW WITH BRUNA, 05/09/2014).

For Bruna, basic education teachers have to be patient, a characteristic that she believes not to be her greatest strength, another reason for her not to invest in this career. David never mentioned basic

¹¹⁸ Bruna's wish to become a literature teacher and not a 'language' teacher will be discussed in more detail throughout the analysis of her teaching practice in the school.

¹¹⁹ Bruna: I want to do the undergraduate thesis next year and already like, kind of use it like a pre-project for the Master and do a master in something related with Literature.

Renata: Ah, I see. And you think about, maybe, working in higher education, or...

Bruna: A lot. That and with publishing companies too, I think it is very nice to work as an editor, you know. And proofreading, these things.

Renata: Right, you think about these paths.

Bruna: It is that or Higher education. I don't see myself teaching...

Renata: Kids.

Bruna: No, my patience only goes up to a certain extent, then I start feeling agitated. I am aware of that.

education as a possible working context for him¹²⁰; he wants to travel the world for some years working (teaching English or doing any other kind of job) and eventually come back to Brazil to, like Bruna, pursue an academic career. Regarding student-teachers' investment in academic careers, I recall Wellington's observation in one of our many conversations, when he tackled the issue "it seems like the university is reproducing itself". Unlike Bruna and David, Deise does not want an academic career; she wants to become a private English teacher (she had already started a small renovation at the backyard of her parents' house in order to open her own English classroom). David, Bruna and Deise's different professional plans may explain why some of them (David and Deise, for example) were not particularly interested in the student teaching classes, in which much of the discussions revolved around the career of basic education teachers (particularly from the public sector) and the political engagement necessary in the profession. Deise, who had argued against Vanda's argument that working in municipal public schools is a good idea, "they are all cracking down" (Deise, 13/08/2014), mentioned the career of basic education public school teachers in our first interview:

Eu falo "seja professor", mas eu não daria aula em colégio público, não do jeito que tá agora, sabe. [...] O dinheiro, assim, sei lá, 800, 900 pila por mês pra se matar, pra conseguir convencer alguns alunos que Inglês é bom pra vida, sabe, é muito, muito estressante¹²¹ (INTERVIEW WITH DEISE, 25/08/2014).

Thus, Deise does not envision her professional life as a public school teacher, mentioning the meager salary as one of the reasons for not investing in such a career. Indeed, as Cox and Assis-Peterson (2008) argued, the low wages paid to teachers in this context are one of the

¹²⁰ David's insertion in the basic education environment of the Practical School will be more thoroughly discussed throughout the analysis of his teaching practice.

¹²¹ I say "Be a teacher" but I would not teach in public schools, not the way it is now, you know. [...] The money, you know, 800, 900 bucks per month to work your fingers to the bone, to convince some students that English is good for life, you know, it is very, very stressing (INTERVIEW WITH DEISE, 25/08/2014).

reasons, among many others¹²², that prevents the teaching of English from succeeding in Brazilian public schools. In analyzing student-teachers' trajectories to become a teacher and their career projections, we have to consider individual motivations in profound interaction with the social context in which these subjects construct their identifications and dissociations. As Wenger (1998) argues "our practices, our languages, our artifacts, and our world views all reflect our social relations" (p. 141). The broader social context of undervaluation of the teaching career in basic education functions as a constraint (a structure) with which student-teachers have to deal when they are planning their professional futures.

As a reason to increase the salary and career plan of basic education teachers, the National Plan of Education (PNE), much discussed in the student teaching classes (Big Meetings) through Wellington and Vanda's efforts, argues that, in Brazil, basic education teachers with higher education teaching degrees earn 57% less than higher education professionals from other areas (PNE, 2014, p. 53). This usually makes teaching degree graduates to look for jobs in other areas, causing a deficit of teachers in Brazilian schools, as pointed out in a study by Pinto (2014).

Bruna, David and Deise's lack of interest in teaching at basic education sector may also be explained by the interaction of structure and agency in the construction of their identities since their socialization process in family and school. Regarding the family and school background of the student-teachers, Bruna, David and Deise come from middle class families¹²³: David and Deise studied most of their school years in private schools and Bruna studied in a private and a public military school. Unlike them, Marcia and Carla come from low middle class families¹²⁴ and studied most of their school years in public schools. Their trajectories met in pursuing an English teacher education program in the most prestigious university in their state, but the English program

¹²² Cox and Assis-Peterson (2008) also mention the undervaluation of the profession, the low status of the English language in the curriculum of basic education, the distance between university and basic education, and between research and teaching, etc.

¹²³ Deise's father is a lawyer and her mother a retired executive; Bruna's father is an administrator and her mother a primary school teacher; David's father is an agronomic engineer and his mother an English teacher.

¹²⁴ Marcia's father is a basic education teacher and her mother is a nursing technician; Carla's father is a musician and her mother is a chemistry teacher who works in the Environment foundation.

was the first choice of only Marcia and Deise, who nevertheless had to argue against the opinion of their family to pursue the English degree. Marcia faced the resistance of her father, who was himself a primary school teacher, and Deise had to argue against the accusation of being ‘ambitionless’ by her, as she describes, ‘rich’ family:

Deise: A minha família inteira é advogada, ou médico. Foi bem triste quando eu tinha que decidir que queria fazer Letras [*risos*] [...] quando eu falei “não, eu quero fazer Letras, eu quero ser professor”, todo mundo tipo: “Mas por quê? Ainda mais no Brasil, por que que cê quer fazer isso, cê não tem ambição pra vida?”. E eu assim, tipo “não, eu não quero ser podre de rica, mas sei lá, eu acho tão legal dar aula, gostei, tinha dado aula antes, particular assim, né?”¹²⁵ (INTERVIEW WITH DEISE, 25/08/2014).

In this excerpt, Deise shows how she resisted the discourse of her family against her choice of a teaching career. Canagarajah (1999) argues that power structures constitute individuals’ subjectivities, many times conferring marginalized identities for some, in this case, the ‘ambitionless’ people who choose to become teachers. However, the tensions and contradictions in discourse allow possibilities of empowerment and resistance for individuals, and the kind of agency that Deise found in analyzing her circumstances was to become a private English teacher who is, in fact, ambitious. As she used to have private English classes with a friend of her mother’s, she decided she wanted to do the same:

Eu fazia aula particular de Interchange¹²⁶ com ela. Aí tipo “ah, eu me dou bem nesse negócio, quem sabe eu posso ser professora”. Aí a minha professora de Inglês começou, né: “Faz, porque é legal”. Porque professor particular ganha dinheiro,

¹²⁵ Deise: My whole family is lawyer or doctor. It was very sad when I had to decide that I wanted to study English. [laughs] [...] when I said “No, I want to study English, I want to be a teacher”. Everybody was like “But why? Especially in Brazil, why do you want to do it? Don’t you have any ambition in life? And I went, like “No, I don’t want to be filthy rich, but I don’t know, I think it is so cool to teach, I liked it, I had taught before, private, right?”

¹²⁶ Interchange is a famous collection of books targeted at teaching English to speakers of other languages.

né, convenhamos, não é tão difícil quanto da rede pública, né?¹²⁷ (INTERVIEW WITH DEISE, 25/08/2014).

Thus, the ways in which Deise exerted her agency in pursuing a teaching career was through her efforts to become a financially successful private English teacher. In Deise's first professionalization stories, told above, we can see the interaction of structure, her belonging to a prestigious social class influence her pursuit for financial success, and agency, the ways in which she negotiated, and fought for, her decision to become a teacher, not entirely conforming to the subject positions that were expected of her by her family. In this case, we were able to observe Deise's agency in her resistance to conform to her family's desires for her professional life. However, Morgan (2004) reminds us that even if she had conformed to her family's idea in choosing a career, we cannot argue that she was not exercising her agency in doing so, because, for him, "acts of conformity are never identical to the subject positions offered in discourse [given that] cross-cutting experiences (i.e. other discourses and other subject positions) create dissonance between role expectations and actual 'performance'" (Morgan, 2004, p. 173). This means that it is impossible to predict how Deise's life would have developed if she had chosen to conform to her family's desires due to the influence of agency and performativity.

An analysis focused on the structure that background students' career choice was accomplished by Calvo (2011). This author was interested in discovering the interest of high school senior students from public and private schools in the teaching career and in the English teaching career, investigating how these students constructed identities for (English) teachers. Calvo (2011) observed that the few students interested in pursuing the English teaching career were female students from public schools who were children of working class or low middle class families, such as the trajectories of Marcia and Carla. Calvo (2011) explains the disinterest of high school senior students from private schools in the teaching profession by their belonging to a more prestigious social class, wishing to continue in the same position of their parents and choosing professions who would guarantee the preservation

¹²⁷ I did private classes of Interchange with her. Then, like "Ah, I do well with this, maybe I can be a teacher". Then my English teacher started, right "Do it, because it is cool". Because a private teacher makes money, right? It is not as difficult as a teacher from public schools.

of such status. The data from Calvo's study establish Deise's story as an exception, a middle class student coming from private schools whose first career choice was to become a teacher—possible reason why she faced resistance from her family. Although seeking the teaching career when they started the English program, Deise and David did not think of that career as encompassing basic education. Thus, if we take into account the results of Calvo's study, it may be no coincidence that the only student-teachers who considered teaching in basic education, Marcia and Carla, were exactly the ones from low middle class families and the public school context.

The role of English in the globalized world today certainly influences how student-teachers identify with the English teacher profession. Block (2008) argues that, in the globalized world economy, languages are seen as valued skills in the job market, as commodities (Heller, 2003). The scenario of increasing value attributed to the English language (economic, social, cultural, etc.) and the undervaluation of its teaching in basic education (Paiva, 2003; Cox & Assis-Peterson, 2008), all influence the way in which student-teachers identify (or not) with becoming teachers in basic education, and especially in public schools.

In the same token, although the student-teachers are taking their student teaching in a public school, they find such context (a federal school) to be very different from most public schools out there as potential working contexts for them, as when Bruna pointed out “A estrutura desse colégio, sabe. Datashow em quase toda sala. Se cê for pra rede pública, encontrar um assim é muito difícil”¹²⁸ (Bruna, 05/09/2014), Deise, “A Escola Prática é top, né fia?”¹²⁹ (Deise, 25/08/2014) or David “não é a realidade da escola regular, é uma escola que dá um apoio magnífico pros alunos e professores, sabe”¹³⁰ (David, 25/08/2015). Pursuing their student teaching in a favorable public school context, such as the Practical school, enables student-teachers to identify with such context, but only as an exception to the reality of most public schools. Their cooperating teachers and teacher educators in student teaching provide “living examples of possible trajectories” (Wenger, 1998, p. 156), whom, although have worked in ‘conventional’ public

¹²⁸ The structure of this school, you know, data-show in almost every classroom. If you go to the public system, finding one like this is very difficult (Bruna, 05/09/2014).

¹²⁹ the Practical school is top, right?”

¹³⁰ It's not the reality of regular schools, it is a school that gives a magnificent support for students and teachers, you know”.

schools¹³¹, have constructed their professional careers mostly in ‘model’ public education contexts of federal schools and federal universities.

The political engagement of the teaching profession approached by Wellington and Vanda in the student teaching classes (Big meetings) seems to be primordial to the work of basic education teachers. However, the analysis has shown that some student-teachers were finding it difficult to view themselves as prospective basic education teachers probably due to broader structures of undervaluation of the career as connected to their socialization in the family and school, commented above. Associated to this component, there may also be the own complexity pertinent to their student teaching experience, in which they are, at the same time, students of the teaching program and teachers in the school. Having spent most of their lives thus being students (especially in the case of Bruna, Deise and Marcia), they may have had difficulties in viewing themselves as teachers, and even more, politically engaged basic education teachers.

Thus, it seems that the student teaching classes (Big meetings), especially through the (Im)pertinent Dialogues in Education, were spaces in which the participating teachers were able to discuss their immediate working context as well as the broad teaching profession. In reflecting on the teaching career, student-teachers could start a process of constituting their teacher identities as politically engaged basic education teachers, as Wellington and Vanda hoped they would. However, at that moment, this professional identity was not necessarily one Deise, Bruna and David wished to assume, at least as they expressed in private interviews. Using their imagination, these student-teachers projected their professional lives in different contexts, working overseas, in private classes or in academic careers. Wenger (1998) argues about how imagination is important to identity formation, as it can “make a big difference for our experience of identity and the potential for learning inherent in our activities” (p. 176). As student-teachers went through their student teaching experience, they also projected how their professional life would develop after they graduated. These imagined identifications are no less important in their identity constitution than their day-to-day experiences in student teaching.

¹³¹ By ‘conventional’ public schools, I mean, just like the student-teachers, state and municipal schools. The cooperating teacher Maria is an example of a teacher who has worked in ‘conventional’ public education before starting to work in the Practical school.

In the sections that follow, I attempt to show how the two teaching teams carried out their class observations, planned and executed their educational language projects by paying particular attention to student-teachers' processes of identification and identity negotiation as they go through these experiences.

4.2. DAVID AND CARLA'S NEGOTIATION OF THEIR CONSTITUTED TEACHER IDENTITIES DURING STUDENT TEACHING

In this section, I will analyze the learning-to-teach experiences of the teaching team formed by David and Carla in their interaction with their mentor teachers¹³² Wellington, Joana and Maria as well as with school students. In the first part of the analysis, I will reflect on how they dealt with class observations and with preparing the project in Student Teaching I whereas in the second part of the analysis, I will focus the attention on their teaching and lesson planning in Student Teaching II.

4.2.1. Observing classes and Preparing the Project in STUDENT TEACHING I

4.2.1.1. Contextualizing David and Carla's class observations in Student Teaching I

When David and Carla started their student teaching experience in 2014, they were concomitantly working as English teachers at the Extracurricular courses offered by their Federal university and doing other disciplines from their English program. Apart from that, Carla was also teaching private Portuguese classes for foreigners. Because of these extra activities, they found it difficult, in the beginning, to find a schedule for class observation and meetings with the cooperating English teacher that could fit them both as well as the teacher. Thus, they decided that they would observe the classes of teacher Joana in the 2nd grade B, but were having a hard time trying to agree on a schedule to meet Joana before they started observing her classes, as she had previously requested. When they were finally able to meet Joana, the

¹³² I employ the term 'mentor teachers' to refer to the old-timer teachers who advise the student-teachers, that is, the teacher educator from the teacher education program and the cooperating teacher from the basic education school.

first trimester was almost gone and their class observations only started on May, 5th. As they had already ‘lost’ two months of class observations, teacher educator Wellington, their supervisor, told them that they would have to observe more than one group of students so they could have a satisfactory amount of class observations. Thus, David and Carla agreed to observe three groups of students, that is, three different classes, a 1st grade, a 2nd grade and a 3rd grade, all taught by teacher Joana who was later replaced by the new substitute teacher Paula in the first grade.

The topics and discussions during David and Carla’s period of observation in the 1st grade were: relationship among languages (mother tongues, foreign languages, global language), when students worked drawing maps of language relationships; inclusion, when students watched music videos, TV advertisements and TV show episodes discussing inclusion. The topics and discussions during their period of observation in the 3rd grade class were: schools and education, when students worked with the song “Another brick in the wall” by Pink Floyd; choosing a career or finding a job as connected to how you identify, when students watched documentaries and had group discussions on these topics. Finally, the topics approached during David and Carla’s period of observation in the 2nd grade B, which was the group they ended up teaching in Student Teaching II were: the negative influences of the beauty dictatorship on women; schools and education; and Advertisement, Consumerism and Identity, through textbook activities and documentaries.

4.2.1.2. Teacher Joana’s 2nd grade B group and David and Carla’s disengagement/engagement movements

After observing the 1st, 2nd and 3rd grades of teaching Joana, David and Carla ended up teaching the 2nd grade B of teacher Joana. This was a quite heterogeneous group of 15 students, aged between 15 to 18 years-old, who mostly lived in other neighborhoods of the city and came to the school by bus. Around 20% of the students had a part-time job, while the rest only studied. Most of them liked the school and the English language and had access to it mainly through the internet and songs¹³³. A singularity of this group was that there was a visually

¹³³ I gathered this information through my reading of David and Carla’s needs’ analysis questionnaire, applied by them to the 2nd grade B students during Student Teaching I.

impaired student in the group, who had only 5% of sight and difficulties in accepting his condition. These students had two English classes per week, one class of 45 minutes and another one of 50 minutes. The textbook ‘Globetrekker’, selected through the National Plan of Textbooks (PNLD), was one of the educational resources used by teacher Joana in her classroom, along with music and video activities, as well as group discussions on educational issues. As David and Carla only started observing classes in the beginning of May and observed three different groups of students, they took longer to connect with the students they would teach in Student Teaching II, the 2nd grade B students, as David admitted to me in an interview, when he talked about their movement towards getting to know the students.

Ela [Joana] conhecia tanto e a gente não conhecia nada. A gente foi conhecendo aos pouquinhos, tal. Da turma, o Ítalo, que tem deficiência visual, é o que eu mais conheço, assim. Que a gente mais conversou. A gente conversou bastante, já. Então é a pessoa com quem eu mais tenho contato¹³⁴ (INTERVIEW WITH DAVID, 30/09/2014).

David’s relationship with Ítalo started during Joana’s classes when David and Carla would help Ítalo do the proposed activities, given that the Inclusion professionals, such as LIBRAS¹³⁵ interpreters were on a strike. David, who most frequently paired with Ítalo in doing the activities, decided to schedule an extra class with him, once a week, in order to give Ítalo special assistance in studying classroom topics and carrying out the activities, as David explains below.

No primeiro semestre eu... toda sexta-feira... tinha marcado, toda sexta-feira. Uma aula que eu fazia com o Ítalo. Mas não era toda sexta que ele vinha.. eu tô aqui toda sexta, às vezes vinha, às vezes ele não vinha. A gente sentava, a gente conversava, a gente tentava produzir alguma coisa a respeito do

¹³⁴ She [Joana] knew them so well and we didn’t know anyone. We got to know little by little, right. [...] From the group, Ítalo, who is visually impaired, is the one I know the most. We talked more. We talked a lot already. So he is the person I have most contact with.

¹³⁵ Brazilian sign language.

que tinha sido preparado em aula¹³⁶.
(INTERVIEW WITH DAVID, 30/09/2014).

David's movement to start feeling connected to his group of students started with his relationship with Ítalo, in the end of the first semester. Due to David and Carla's delay in starting the class observations, they finished the first semester feeling that they had not had enough experience with the 2nd grade B students that could positively connect these students with their classes, expect perhaps for Ítalo. They later admitted that they were only able to feel closer to students through their teaching experience in the second semester, as I will discuss in the section about their teaching practice. Their inability to connect with students in Student Teaching I was, according to teacher Joana, due to a first disengagement of David and Carla in the first semester, which was later solved in different ways for the two student-teachers. Joana explained below the tensions between the student-teachers, herself and Wellington during Student Teaching I and how she thinks it was resolved later.

Havia questões de descomprometimento da dupla no início do estágio e de não cumprimento das orientações da minha parte [...] Teve um momento que eu falei pro Wellington, não sei se eles vão estar preparados, vamos considerar até o fato de que eles não vão passar desse estágio I. Então assim houve tensionamento, houve chamamento da parte do Wellington para os dois, uma situação de chegadas tardias da Carla que eu nunca aceito. [...] Então isso era algo complexo, que demorou pra ser resolvido. E na história do David, eu acho que ele foi resgatado pelo nosso aluno com deficiência visual, o Ítalo. [...] Quando ele se vinculou com o Ítalo e viu que a vinculação com o Ítalo era fundamental pra inserção desse menino na escola, o pulso do David começou a bater e no que começou a bater, tudo ficou mais tranquilo. Pra Carla, eu acho que foi o experimentar estar na

¹³⁶ During the first semester, I...every Friday...I had scheduled, every Friday, a class that I would do with Ítalo. But he wouldn't come every Friday...I am here every Friday, sometimes he would come, sometimes he wouldn't come. We would sit, we talked, we tried to produce something related to what had been prepared in class.

frente da sala de aula, pelo fato que ela tinha experiência, quando ela teve que fazer umas inserções em sala, eu senti que o pulso começou a bater, porque daí ela precisava respostas efetivas e pragmáticas pra aquela aula que ela ia dar. Então cada um por um lado se conectaram de alguma forma¹³⁷ (INTERVIEW WITH JOANA, 19/06/2015).

Joana argues that, at least in the beginning, she felt that the student-teachers were not very much committed to the student teaching, a view that is shared by the student-teachers themselves. Carla, for example, admits:

Eu acho que eu me atrapalhei muito no primeiro semestre assim com o tempo, desorganização, tinha muitas coisas pra fazer e como eu tava com muita coisa pra fazer, então eu não consegui aproveitar tanto quanto eu deveria o estágio I, dividindo meu tempo com muita atividade¹³⁸ (INTERVIEW WITH CARLA (08/10/2014)

Thus, if we apply Wenger's (1998) notion of communities of practice in attempting to understand how David and Carla went through their student teaching experience and constructed/ negotiated identities

¹³⁷ There were disengagement issues of the pair in the beginning of student teaching and issues about not fulfilling the orientations on my part. [...] There was a moment that I told Wellington "I don't know if they will be prepared, let's consider even the fact that they will not pass student teaching I". So there was a tension, there was telling off from Wellington's part for the two, a situation of late arrivals of Carla that I never accept. [...] So, this was something complex, that took longer to be solved. An in the story of David, I think he was rescued by our visually impaired student, Ítalo. [...] When he connected with Ítalo and saw that his connection with Ítalo was fundamental for the insertion of this boy in school, David's pulse began to beat, and when it began to beat, everything was calmer. For Carla, I think it was experimenting being in front of a class, because she had experience, when she had to do some insertions in class, I felt her pulse began to beat, because she needed effective and pragmatic answers for that class that she was going to teach. So each of them, in their own ways, connected somehow.

¹³⁸ I think that I slacked off a lot in the first semester with time, disorganization, I had too many things to do and as I had too many things to do, I couldn't make the most of Student Teaching I as I should have, sharing my time with a lot of activity. (ENTREVISTA COM CARLA, 13/08/2014).

in doing so, we may argue that at least in Student Teaching I, they lacked the mutual engagement necessary to constitute a community with Joana and/or Wellington, their mentor teachers and/or with the students. David and Carla seemed to have faced a discontinuity when they perceived themselves having to move from different communities of practice they belonged (in their work, in their classes at the university) to an emergent community in the Practical school, which was demanding from them quite a transformation¹³⁹. David, for example, argued that the ‘lack of commitment’ mentioned by Joana was due his own misjudged expectations about the student teaching as just ‘another course’ from his English teaching program, as he explains.

David: Eu achava que o estágio ia ser uma disciplina com mais créditos.

Renata: Com mais créditos...

David: Isso, eu pensava completamente errado. O Estágio é uma função, é uma coisa que eu tô estudando em função do meu ano inteiro. Estágio não é brincadeira. Eu achava que o estágio seria bem mais leve do que ele é, e não foi bem assim. Então, por exemplo, eu comecei o ano com aquela visão de: “ah, eu tenho que ir a aquilo, participar das discussões, fazer os trabalhos e tal”. Mas depois de um mês, um mês e meio, assim, eu pensei: “perai, a gente não tá falando só sobre uma discussão que eu vou ganhar uma nota por isso. É o meu trabalho que vai acontecer, que eu vou ter que fazer com alunos em sala de aula, que eu ainda não conheço, assim, direito¹⁴⁰”
(INTERVIEW WITH DAVID, 30/09/2014)

¹³⁹ Facing discontinuity does not have to be necessarily disengaging if student-teachers are more prepared to deal with the instabilities of new communities of practice.

¹⁴⁰ David: I thought the student teaching would be a discipline with more credits.

Renata: with more credits...

David: Yes, I had it all wrong. Student teaching is a duty; it is something I am studying through my whole year. Student teaching is no picnic. I thought student teaching would be much lighter than it is, and it wasn’t like that. So, for example, I started the year with that view of “Ah, I have to go to that, to participate in the discussions, do the essays and all”. But after a month, a month and a half, you know, I thought “Wait a minute, we are not only talking about a discussion that I am going to get a grade for. It is my work that will happen that

As David argues, when he started student teaching, he did not attribute more importance to it than he would have to any other discipline of his program. His identification as a student of the English program, at that time, seemed to be much more prominent than the teacher identity he was expected to perform in this context. However, as he started experiencing the practices that this course demanded of him, he also started realizing this was no regular discipline, that it required him to perform teacher and student identities simultaneously. As Joana stated earlier, she believes both student-teachers connected somehow to the work and were immersed in the job in different ways, helping Ítalo for David, and reflecting about her own classes for Carla. In the next subsection, I look at how they observed classes, what they decided to focus their observations on, what that they considered important in teaching, which can reveal a great deal about their identification/ non-identification with the context.

4.2.1.3. Prevailing topics on David and Carla's class observation report: classroom management/strategies, use of Portuguese and English and critical reflection.

When they began observing classes, David and Carla paid a lot of attention to class management and to how the teacher used teaching strategies to reach learning goals. Another topic that they were much concerned about was the use of Portuguese in the classroom, which seemed to be something new for them. Finally, they also observed the specificities of teaching English in basic education, which they regarded as making students critical citizens. In the excerpt below from their first observation of Joana's class, they mention, for example, the critical reflection triggered in class as well as the teaching strategies employed by Joana to assist students' learning.

Summing up our impression about the class, we can say that it was great. Teacher could combine the subject of Chapter 3, which was about music to a reflection about beauty and its standards and all the pressure women undergo to fit them. [...] It was also very interesting what Joana did right after the students watched the video for the first

I will have to do with students in class, students I still don't know very well". (ENTREVISTA COM DAVID, 30/09/2014).

time. As the video ended, *she explained the story to the class and wrote key words on the board, because this strategy can help the students to follow the story better.*¹⁴¹ (CLASS REPORT, 2nd GRADE B, 05/05/2014)

Thus, the classroom techniques and strategies used by the teacher to reach the learning goals was the subject of student-teachers' report in this class and many others, such as the one reported by them below, when Joana mediated the completion of an exercise students were having troubles with.

[...] It was really intelligent *the steps* that Joana went through to do exercise 5 when she noticed the students were finding it difficult. *First*, asking them to ask for other student's help. *Secondly*, having them to correct the ones they had been able to do to access what they had been able to do up to that point. *Thirdly*, she gave them some hints so that they could try to do the exercises they had not been able to do before. *Finally*, she corrected the ones they had not corrected before. (CLASS REPORT, 2nd GRADE B, 12/05/2014).

In the excerpt above, we can perceive another moment in which the student-teachers focus their attention on class management¹⁴², which, according to Zeichner and Liston (1987) is part of the first level of reflectivity in teacher education, that of technical rationality¹⁴³. Zeichner and Liston (1987) argue that the technical competence concerns the knowledge about the content to be taught and competence

¹⁴¹ David and Carla wrote their class observation reports in English, so these are their exact words.

¹⁴² Class management is understood here not only as the teacher's ability to manage students' behavior and indiscipline, but also, following Zeichner and Liston (1987), on the way she connects her knowledge of the content with her competence in skills and methods to achieve learning goals.

¹⁴³ Proposing a teacher education program focused on reflective teaching, Zeichner and Liston (1987), draw upon the work of Van Manen (1977) to emphasize the 'levels of reflectivity' his program tries to stimulate. The first level is that of technical rationality, that is, technical competence in instruction and classroom management; the second level is that of the practice itself, that is, analyzing the purposes and goals of the practice and the third level is that of critical reflection, that is, awareness of teaching as an activity with ethical and moral consequences (p. 25).

in the “skills and methods necessary for the realization of classroom intentions” (p. 25). David and Carla seem able to perceive Joana’s competence regarding the ‘what’ of teaching “the beauty dictatorship on women”, for example, and the ‘how’ of teaching, seen by their comments such as “key words on the board can help students to follow the story better” or “it was really intelligent the steps that Joana went through to do exercise 5”. As already suggested, a preoccupation with “how to teach” also included the use of Portuguese and English inside the classroom, and this can be seen below, when Carla asked guidance on this subject to the teacher educators during one of the Big meetings:

Carla asks Vanda and Wellington’s opinion as regards if the teacher should say something in English and then repeat everything he/she said in Portuguese or if the teacher should say things only in English. Wellington said that he does not know exactly what the teacher should do, but that he always thinks it depends on the time of the class, on the assignment. If the teacher is giving an assignment and really needs students to understand it fully, he can use Portuguese to rephrase what he told them to do in English, and it all depends on how well the teacher knows his/her students. At this point, José¹⁴⁴, who works with postcolonial studies, says that we should value the translanguaging practices of students in class, instead of rejecting it, as many times they are being creative with the languages they have. (FIELD NOTES, BIG MEETINGS, 14/05/2014).

In this vignette, we could see Carla’s concern over the use of Portuguese in the English classroom. She inquires Vanda and Wellington as to what she should do, how she should approach the ways of communicating with students. Wellington’s answer that it all depends on the teachers’ knowledge of her students and on the assignment/moment of class demonstrates his avoidance of offering ready-made teaching formulas for the student-teachers. He tries to offer a more nuanced view of the use of Portuguese, asking her to reflect on the purposes/ goals of specific classroom moments as well as on the students, an invitation to reflect about Zeichner and Liston’s (1987)

¹⁴⁴ José is a researcher investigating assessment practices in this student teaching.

second level of reflectivity, that of analyzing the practice itself. However, the researcher José adds still another perspective, that of critical reflection, which includes “moral and ethical criteria into the discourse about practical action” (Zeichner & Liston, 1987, p. 25). José views with ease the use of Portuguese in class and although he does not mention teachers’ use of Portuguese but students’, he seems to understand that translingual practices¹⁴⁵ of Portuguese and English show the creative side of language use and asks teachers to value translingual practices in the classroom rather than demean it. Carla hears all these answers, but almost one month later, still seems to be in doubt as when to use Portuguese in class, as can be seen in the next excerpt.

Since we’ve started to observe the classes and watched Joana and Paula’s classes, we’ve realized that speaking only in English is not what is going to make the class effective for the students’ learning process. We’ve realized that it is acceptable to speak Portuguese in class. We’ve just haven’t figure out “when” it will be effective to speak Portuguese in class. (CLASS REPORT, 1st GRADE, 09/06/2014)

In this excerpt from David and Carla’s classroom report, they argue to have concluded that an English-only class is not the core of successful teaching and learning, and that speaking Portuguese, in this context, is ‘acceptable’. It is interesting to notice their word choice to define the use of Portuguese in class as ‘acceptable’, to my view, a potential opposition to ‘desirable’. Thus, it seems that David and Carla were struggling to understand the functions and roles of Portuguese inside the English classes in the school. Their surprise with the use of this language in the English class may show that, in their previous experiences as English teachers, they may not have had the opportunity to confront this topic, possibly indicating a minimal use of students’ first language for learning purposes in their previous teaching experiences.

As presented in the method section, before they started their student teaching, both David and Carla had had some experience teaching languages in private classes or language schools. Similarly, while they were taking their student teaching in 2014, they were also

¹⁴⁵ This term is the title of a famous book by Suresh Canagarajah, from 2013, which refers to the mixture of languages and other semiotic means in spoken and written communication in any contact zone.

teaching English in the language extension courses offered at their university. Emphasizing oral communication, the main objective of learning English in these contexts¹⁴⁶ is that students acquire communicative competence in the language, developing their language proficiency for purposes of work, study, travel, etc. David and Carla's previous and current experience teaching English in language courses and their lack of work experience in basic education may have been the causes of their shock towards the use of Portuguese in class, for Wenger (1998), a conflict resulting from crossing boundaries between different communities of practice. In the next excerpt from my interview with David, when he is reflecting about his observations of teacher Joana's classes, we may be able to see his dissatisfaction with Joana's approach towards the use of Portuguese by students and the 'lack' of oral production in English.

Ela se contentava com os alunos falando sempre em português. Ela nunca tentava fazer eles dar mais...nunca exigia mais deles [...] A aula tava... sim, levantando vários assuntos; sim, fazendo eles pensar sobre vários assuntos, o que eu acho muito, muito legal. Mas eu nunca entendi porquê que ela nunca exigia um pouco mais dos alunos em termos de produção, sabe, produção do inglês¹⁴⁷. (INTERVIEW WITH DAVID, 30/09/2014).

According to David, the students could profit more from the English classes if the teacher did not accept the amount of Portuguese used by students in classroom activities and discussions, pushing them to speak English. He does admit, however, that Joana's classes "raised many topics" and "made students think about many subjects", showing the importance of critical reflection in her classes. David confesses his inability to understand the reasons behind Joana's actions regarding students' oral contributions in class. In this say, David recognizes that Joana may have private intentions and personal reflections on the

¹⁴⁶ The language extension courses at this federal university function very similar to the language courses offered by private language schools.

¹⁴⁷ She was ok with the students speaking always in Portuguese, she never tried to make them give more...never demanded more from them. [...] The class was...yes, raising many topics, yes, making them think about many subjects, that I think it is very, very cool. But I never understood why she never demanded a little more from the students in terms of production, you know, English production (INTERVIEW WITH DAVID, 30/09/2014).

subject of which he is unaware. Thus, it seems to me, that a sort of tension in David and Carla's constituted professional identity as teachers of specialized language courses, that is, as language instructors (Almeida, 2012) was at stake as they were carrying out their student teaching in an unfamiliar context for them, that of a public school of basic education. Reflecting on her experiences in Student Teaching I, Carla showed to be reflecting about the goals and specificities of teaching English in basic education, as I show in the next excerpt from our interview in the beginning of Student Teaching II.

Carla: o melhor foi ver a aula de uma professora, porque apesar de eu já dar aula eu não tinha muita noção do que era dar aula pra escola e [pausa longa] e assim tipo aula de 45 minutos, ne
Renata: muito rápido...

Carla: a gente ia dar aula de uma hora e meia, duas vezes por semana, e a gente acha que é pouco tempo, imagina! Lendo o, esqueci o nome agora, o projeto da escola..

Renata: ah o projeto político pedagógico.

Carla: é o PPP, eu pude ver que dar aula de inglês ali não é só dar aula de uma língua, é tornar o aluno cidadão crítico, todas aquelas coisas, então você não lida só com o inglês, você tem que fazer a pessoa pensar também ne, você não vai só ensinar a pessoa a falar da vida dela usando uma língua assim e eu achei isso interessante..

Renata: você nunca tinha pensado nisso antes?

Carla: sim, dando aula de língua a gente, às vezes, aborda uns temas com os alunos, não no sentido de estar formando um cidadão, como da escola assim, nunca tinha pensado nisso, e até [pausa longa] comecei a achar interessante assim, achei mais interessante dar aula em escola depois que eu comecei a pensar nessas coisas assim, ne¹⁴⁸
(INTERVIEW WITH CARLA, 08/10/2014).

¹⁴⁸ Carla: the best [in Student Teaching I] was to see the class of a teacher, because although I already taught I didn't have a clue of what was like to teach in a school and...like 45 minute-class, right.

Renata: very fast...

Carla: We taught for one hour and a half, twice a week, and we think that it is little time, imagine! Reading the, I forgot the name now, the project of the school...

Carla argues that what she appreciated the most in Student Teaching I was being able to observe a class in a context she had never taught before, a regular school. For her, the specificities of this context include, for example, having to teach a class of 45 minutes, when in the language courses she used to teach, the amount of time per class is twice as much. Another topic she mentions is related to the goals of teaching English in this school, which, according to her analysis of the school's pedagogical political project, is "to make the student a critical citizen". She argues that she even started to find it interesting to teach in regular schools after she discovered the purposes that lay behind such a work, which is to make students think. We can say that the identity of language educator and not solely of language instructor (Assis-Peterson, 2003, p. 3) was starting to feel more appealing to her.

Thus, we can say that, in general, David and Carla focused their observations on a first level reflective analysis of the classroom, that of technical rationality (Zeichner and Liston, 1987), in which they highlighted the teacher's class management when dealing with learning strategies and the language used by herself and students. This focus may be explained by their limited knowledge of the group and the teacher, as their observations and contact with the group during the first semester only lasted for about two months. Similarly, the observations they made of Joana's classes were much influenced by their own experience as teachers in other contexts in which they had constituted their teacher identities. Having to cross boundaries between different communities of practice (Wenger, 1998) did not seem to be an easy task, as it required them a process of reconstruction of their teacher identities. Carla, accounting for the goals of teaching English in basic education, started a process, always in motion, of critical reflection (Zeichner & Liston,

Renata: Ah, the pedagogical political project..

Carla: Yes, the PPP, I could see that teaching English there is not only teaching a language, is to make the student a critical citizen, all those things, then you do not deal only with English, you also have to make the person think, right, you won't only teach the person to talk about her life using a language, right, and I found this interesting..

Renata: Haven't you ever thought about it before?

Carla: Yes, teaching a language we, sometimes, approach some themes with students, not in the sense of educating a citizen, like the school right, I had never thought about it, and even...I started finding it interesting, I found it interesting to teach in school after I started to think about those things, right? (ENTREVISTA COM CARLA, 13/08/2014).

1987). As she learned these new goals, she started identifying much more with the career of basic education English teacher she was experiencing.

4.2.1.4. Carla and David's Project/Teaching Plan to work with the 2nd grade B: a continuity of Joana's teaching

After finishing their class observations in Student Teaching I, Carla and David had to hand in an educational project to be implemented during Student Teaching II, based on their acquired knowledge of the group and its interests, difficulties and needs. Although David and Carla did apply a need's analysis survey to the 2nd grade B students, according to them, it did not have a great impact in the project they presented for scrutiny in one of the student teaching classes, on July, 09th. I wrote down field notes summarizing David and Carla's presentation of their project in this class, shown below.

The last student-teachers to present are David and Carla. They say that they are going to work with topics from units of the book that the students have chosen, in order to continue the work started by teacher Joana. They are also going to continue the work she did with songs that the students chose to learn throughout the year. David also says that they intend to think about activities to work with a student who is visually impaired and does not accept his problem. For the assessment, they say they want to do a portfolio and videolog, so each class generate a videolog, with a recording of the activity. [...] Wellington gives them suggestions for the production of the videos. David mentions the possibility of taking students to some activity outside the school due to one of the topics chosen, adventure. (FIELD NOTES, BIG MEETINGS, 09/07/2014).

David and Carla seemed concerned about continuing the work started by Joana instead of proposing something new and completely different, leaving the innovations to specific activities, such as outdoor classes and having students to work with videologs. Continuing such work also meant that they would count on the textbook as a resource to provide themes and some texts/ activities for their classes. When they

presented the project in this meeting, I was not able to identify the main objectives of such proposal, that is, I could not see what exactly they wanted to achieve with their students throughout the semester and by the end of their teaching practice. I found out later, in our private interviews, that they did face many difficulties in visualizing particular goals to achieve with students when preparing the project. For Carla, the long-term character of the project was an obstacle, as she was not used to thinking of her classes in other contexts in those terms. For David, the drawback was not having had enough teaching experiences with the group to help him prepare his project, as he argues:

É que é aquela coisa, a gente tá entregando um projeto pra dar aula numa turma que a gente nunca deu aula... a gente chegou a dar uma aula no semestre passado, duas aulas [...] E, daí a gente tava planejando coisas que a gente não sabia se ia dar certo, nunca tinha experimentado¹⁴⁹ (INTERVIEW WITH DAVID, 30/09/2014).

As David and Carla were feeling insecure about working in a context that requested them to plan long-term (Carla), and with new students (David), they first resorted to the textbook in search for ideas. They were used to working with textbooks in their previous work experiences in language institutes and language extension courses in their university. Conversely, they were not so used with project-based learning¹⁵⁰, quite common in Brazilian basic education schools and a common practice in this school. Once again, they were having to cross boundaries of different practices (Wenger, 1998) when pursuing their student teaching in this context.

¹⁴⁹ It is that thing, we are handing in a project to teach in a class that we have never taught...we came to teach last semester, two classes [...] And then we were planning things that we did not know if they were going to work, we had never tried. (ENTREVISTA COM DAVID, 30/09/2014).

¹⁵⁰ "Project-based learning (PBL) is an approach whose premises converge to the constructivist theory and the Freirean educational view "(Pazello, 2005, 144). The main theoretical assumptions of PBL are: the conception of education through action, that is, learning by doing, cultivating student interest as vital to the teaching and learning process, respect for diversity, decompartmentalization of knowledge, the responsibility of the school to prepare for life in society and the learner as the constructor of his knowledge. (Pazello, 2005, p. 145). Pazello's text is in Portuguese, these are my translations.

Analyzing the project they handed in for Wellington and their final student teaching report, I could also perceive the different discourses that permeated their student teaching experience, which are sources of alignment (Wenger, 1998) for them to constitute their teacher identities. These broader discourses came from the Practical school, for example, its pedagogical political project (PPP), from national educational policies, i.e. the PCNs and from SLA theories, i.e. the so-called communicative approach. When mentioning the communicative approach, for example, they argue that it proposes to teach “themes that are related to students’ reality, [enabling] the development of linguistic and communicative skills in the target language” (FINAL REPORT, p. 10). In their report, we can find discourses that have more traditionally been associated with EFL teaching in private language institutes, such as the communicative approach (Cox & Assis-Peterson, 2008; Tílio, 2014), as well as ones which have been specifically designed for their immediate basic education context, such as the PPP and the PCNs. In attempting to figure out the practices of a community in which they are peripheral participants (Lave & Wenger, 1991), David and Carla align their discourses with ones originating in broader constellations of practices, the school, their teaching program and other working contexts, such as the language institutes. However, aligning their discourses with such broader constellations of practices does not mean that they did not exerted their agency in doing so; on the contrary, they probably relied on their own experiences as teachers in deciding that their work would be facilitated if they attained such alignment.

As previously stated, David and Carla had asked students to choose topics from their textbooks to guide the activities of Student Teaching II. Thus, the students chose the following topics, which were approached by the student-teachers in this order: Unit 9 – The supernatural, working with inexplicable events and superstitions; Unit 11 – Escaping reality, working with escapism, drugs and vices; and Unit 5 – Adventure and Extreme sports, which included the topic ‘Olympics’, due to the school’s Olympic games. The first two topics were taught by David, from August, 11th to October, 10th and the two last topics, Olympics and Adventure, were taught by Carla, from October, 20th to November, 25th. In the next section, I present my interpretation of how David and Carla dealt with their teaching period in the 2nd grade B class, and how they negotiated student and teacher identities in doing so.

4.2.2. David and Carla: Planning and Teaching classes in the 2nd grade B—STUDENT TEACHING II

In this section, I will focus my attention on David and Carla's experiences in Student Teaching II, analyzing their process of identity (re)construction within their English classes in the 2nd grade B as well as in planning meetings in which such classes were discussed with their mentor teachers. I will start by discussing David's identity (re)construction process, followed by Carla's, as this was the order in which they developed their teaching practice in Student Teaching II, and as such arrangement may have circumstances for later developments in their teaching experiences in Student teaching II.

4.2.2.1 David: "I can't be thinking that I am going to talk the entire time and get them interested the whole time¹⁵¹"—learning to be a teacher in basic education

In David and Carla's project in the 2nd B, it was scheduled that David would start teaching his classes, followed by Carla. Then, he prepared the lesson plans for his first classes and got approval from Wellington about such planning. Thus, for the first six classes that David taught, the topic revolved around unsolved mysteries, as chosen by students, and David planned to work with students on explaining such mysteries. According to David, a last minute idea they had, which ended up working really well, was to create activities using Facebook as a platform both for in-classroom tasks as well as for homework. Therefore, in his first six classes, David worked with students about mysteries such as Stonehenge, Loch Ness Monster, the Pentagon Attack, the Malaysia Airline flight 370, the Bermuda Triangle, the Extinction of the Dinosaurs, Chupacabra¹⁵², amongst others. In many activities on this topic, students had to participate in the Facebook page of the group, posting comments to classify the kinds of mysteries discussed as well as post their explanations for the mysteries. As the students and the student-teachers were now Facebook friends, they were able to learn more about one another and this new interaction culminated in a class in

¹⁵¹ "Eu não posso ficar achando que eu vou falar o tempo todo e tá interessando eles o tempo todo" (INTERVIEW WITH DAVID, 30/09/2014).

¹⁵² In literal translation, chupacabra means "goat-sucker". It is a legendary creature in the folklore of parts of the Americas, with its first purported sightings reported in Puerto Rico in 1990.

which the topic was the life stories and experiences of one of their teachers, David, whom they had just discovered some interesting facts, as reported by the student-teachers in their class-report below:

André [a student] clicked on David´s Facebook profile and found out that he was born in the United States and that fed his curiosity. Therefore, when the class starts today and David wanted to continue the activity they were doing last class, André interrupts him asking about facts of his life in the United States. Maria suggests that the students could have room in this class to ask questions about David´s experience in the USA. That forced David to change the path of the class he was meaning to teach. Maria suggests that students get in groups of three or in pairs and write questions to ask David. [...] Afterwards, they ask David the questions they had written, triggering a conversation about his experiences abroad in the United States and backpacking in Europe and Eastern Europe for two years. The class was very interesting. At the end of the week, we met up with Maria. We spoke about how changing the path of the class in order to meet the students´ interests is worth it. (DAVID AND CARLA´S CLASS REPORT, 25/08/2014)

For the students, having access to information on Facebook about their teachers meant that they discovered facts about the personal identities of their teachers, getting to know them better not exactly as teachers, but as ‘ordinary people’. In fact, not exactly ‘ordinary’ in this case, as what really feeds André’s curiosity is learning that his teacher was born overseas as well as has traveled to many different places around the world. Regarding David’s nationality, he had been born in the United States of Brazilian parents and had lived part of his early childhood there, returning to Brazil at the age of seven. Having been born in the United States, in Gee’s (2000) terms, can be considered a nature-identity for David, in that it is a state that he has no control of, it is something he is in and not something he has accomplished. At the same time, as I identified in my interviews with David, his dual nationality as American/ Brazilian was also an important story for him, a story that was constructed in interaction within his family, friends and throughout institutions, such as the American Embassy, where, at the

age of eighteen, he got his American passport. In this case, his identification as American was not only a nature-identity, but also a discourse-identity (Gee, 2000) as he was recognized as such by the individuals with which he interacted. David was indeed partially identified by others as American, due to his dual nationality and argued to have faced identity crisis, especially in his teenage years, as a result of these multiple identifications, which are, according to Hall (1996), representative of the fragmented nature of the postmodern subject. In this case, what calls students' attention is David's identity as an American, a person from a different place from where they are. To be fair, at least for the students, David's American nationality did not seem to be only *different*, but *positively marked*, which may have a close relationship to the ideology of native-speakerism¹⁵³. The example above seems to be a case in which different identities of teachers come into contact with their professional identities, when other aspects of teachers' lives permeate their working context and come to influence the kinds of interactions they have with members of the school community, especially as is the case, with their students. According to Varghese et al (2005), "teacher identity is a crucial component in determining how language teaching is played out" (p. 22). In the reported class, David has the support of his cooperating teacher, Maria, who decides to mediate the course of the class to meet students' desire to learn more about their new 'American' teacher. In his reflections about this class, David reports a large participation from students as well as how this class opened the way for his greater connection with them, especially as it was still the very beginning of the semester.

It was amazing to see how their participation increased dramatically while working on a topic that was interesting to them at that exact time. I got to tell many stories and laid the basis for many fruitful conversations with students in the future.
(DAVID'S REFLECTION, CLASS REPORT, 25/08/2014)

Thus, we could perceive that David had a good start teaching and connecting with his students in the second semester, in that, during the

¹⁵³According to Holliday (2005), native-speakerism is "an ideology that upholds the idea that so-called 'native speakers' are the best models and teachers of English because they represent a 'Western culture' from which spring the ideals both of English and of the methodology for teaching it" (p. 6).

first one, he was not very successful doing so. A marked characteristic of his classes was the significant amount of time dedicated to warming-up/ contextualizing the subject in teacher-initiation and students-response interactions as well as teacher-monologues that carried his cultivated sense of humor and a good deal of sarcasm. However, as David went on with his classes, he started feeling troubled by students' side-talks and supposedly 'lack' of attention or interest in what he was teaching, especially when he held the floor to contextualize, give explanations or instructions, that is, when he had the turn of talk. His uneasiness with this situation appeared in my field notes of his classes, as we can see below.

[...] After the introduction, David says that they are going to talk about mysteries, that they are going to be investigators, looking for information, trying to find clues. David is quite witty in joking with students and it makes me laugh. He continues talking, but some students keep having side-talks, so he says in English "Don't you guys care about what I am saying?" and then repeats it in Portuguese "Não dão a mínima pro que eu tô falando?" He then approaches some girls and says, "Girls, excuse me, class ok?" They say "ok" (FIELD NOTES, ENGLISH CLASS, 08/09/2014).

When David has the turn, especially in the beginning of the classes, to contextualize the topic with students, it is frequently an amusing time for him; I myself had my share of laughter as I witness his comments and interactions with students. Nevertheless, as the vignette shows, he feels a bit uncomfortable in having to reprimand students who, as he believes, show a certain disinterest towards his teaching. Another point of distress for him seems to be having to deal with students' resistance towards his proposals for activity, perceived by their apathy in getting started, as we can see in the following vignette from my field notes.

[...] David divides students in pairs for the activity. However, four students do not want to be divided in pairs; they want to stick together in four, so David insists with them. One student says, "Ai, cê tá estressado¹⁵⁴!" One student takes too

¹⁵⁴ Ugh, you are stressed out!

long to settle, so David places the table and chair for her. He then says “Guys, I need your attention! I am a person who needs attention!” He gives the textbooks for the students to start the activity, but there’s almost no time left for them to do it. (FIELD NOTES, ENGLISH CLASS, 09/09/2014).

In this vignette, we may observe how David seems to be having a hard time getting students to begin the activity with the textbook. Their apparent disinterest may be due to the activity being with the textbook, as they had already mentioned that textbook activities are the ones they mostly disliked, the reason why David and Carla rarely used them in their classes. Many other reasons could be associated to their difficulty in getting started, one of which is David’s over-contextualization issues, that is, the fact that as he enjoyed this performance time, he would take longer in the introduction time, perhaps making students lose interest in the activity to come. Thus, what was before his strength soon became his weakness and he admitted that the beginning of classes became the most difficult part, that is, talking to students in order to get them to participate. As David was a bit frustrated after this class, he talked about it in an after-class meeting, reported below.

Talking about his experience teaching this group, David says that he feels like his class is too disorganized, that he cannot get the attention or participation of some students. Wellington asks David if he thinks that this happens during the whole class or if there are moments in the class. David answers that, from the middle to the end of the class, things ‘seems to take off’, but that in the beginning, to approach the subject, talk to them is more difficult. Wellington then asks Carla if she agrees with David’s perception of himself as a teacher of that group. Carla says that she thinks David has control over the group and that students like him. She also says that she thinks it is expected that some students engage in side-talks and interrupt. Wellington seems to agree with Carla and says “Em primeiro lugar, tu tem uma empatia bacana com a turma, eles gostam de ti, eles curtem ter aula contigo, tu é uma figura diferente do que é a expectativa da figura

professoral, magistral, então tem uma empatia e eu acho que rola uma hospitalidade legal, e a proposição da atividade [...] da atividade não ter sido realizada, rolou uma aula, no sentido de que tu interagiu com eles em inglês¹⁵⁵”. Wellington suggests David to talk in private with the students saying that when they talk too loud David will have to call them out so as not to disturb the others. (FIELD NOTES, AFTER-CLASS MEETING, 09/09/2014).

Worried that he was not able to do the activity planned with students, David is comforted by Wellington in this meeting. In other instances of the planning meetings, Wellington does emphasize how David should keep track of the time he uses for contextualization, as students seem more interested when they are doing something rather than only listening to the teacher, no matter how entertaining the teacher is. However, in this meeting, Wellington chooses to emphasize David's qualities as a teacher, telling him how students seem to enjoy having classes with him in that he is “a different character than the expectation of the professorial, magisterial character”. Wellington's observation that David is a ‘different character’ than the expectation of a basic schoolteacher may have to do with David's physical appearance and his stylization of this appearance. David was a tall, blond, blue-eyed, heavy young man, with long hair and long beard, earrings and colorful nails. He was not, as Wellington pointed out, the expectation of a basic education teacher, maybe in part for being a man (Weber & Mitchell, 1995), and in part for the way he presented himself, the way he stylized his physical appearance through clothing, hairstyle, props, gait, etc, which demonstrates both the performative character of identity and the influence of others in the construction of one's identity.

When it comes to the performative character of identity, Butler (1990) is by far the most oft-cited author, having coined the term to refer to gender as performative identity constructions, that is, as “the repeated stylization of the body, a set of repeated acts within a highly rigid

¹⁵⁵ “First of all, you have a nice empathy with the group, they like you, they enjoy having classes with you, you are a different character than the expectation of the professorial, magisterial character, so there is an empathy and I think there is a nice hospitality, and the proposition of the activity [...] for the activity was not done, but there was a class in the sense that you interacted with them in English”.

regulatory frame that congeal over time to produce the appearance of substance, of a natural sort of being” (p. 33). In this sense, gender does not preexist to the act of repeatedly doing gender in everyday life and thus, it constitutes identity rather than only represents or determines it. Morgan (2004) has argued that the same is true for teacher identity, by repeatedly doing the act of teaching, the teacher becomes more aware that his teaching is a text of himself that he has, in part, unknowingly scripted and that he can too re-script other ways of doing things (p. 173). The way David presented himself, specifically in this case, his physical appearance, was not in line with the expectation of a basic education teacher for students and other members of that community. However, David himself admitted that looking like “a strange, scary guy”, enabled him to better connect with students, by breaking the stereotype of what a schoolteacher should look like. Additionally, this identity performance was strongly tied not only to the way he ‘scripted’ himself, but to the way his students and other interlocutors, such as Wellington, responded to this performance. Besides the fact that David, as argued by the participants, did not “look like” the expectation of a basic schoolteacher, he also did not have any previous experience in this teaching context, which offered him difficulties in dealing with teenage students, as he mentioned in the excerpt from our first interview below.

David: Entrar em sala de aula não foi problema nenhum, não bateu nenhum nervosismo, até o momento que eu vi que ninguém tava prestando atenção em mim.

Renata: [risos] Dá uma raiva isso, né?

David: É. Assim, quando ninguém tá prestando atenção em ti... é porque eu sempre dei aula pra alunos que tavam interessados na aula. Então, quando eu mudo que eu tenho que, realmente, puxar o interesse dos alunos genuinamente... é bem outra história, assim, então...

Renata: Ahan. Cê trabalhou mais com adultos, assim?

David: Muito mais com adultos, quase a vida inteira eu trabalhei com adultos, não foi com adolescente. Então, foi aquela coisa, assim, foi de chegar aqui e... no começo eu não tava nervoso, mas depois bateu um nervosismo porque, tipo: “ah, eles não tão colaborando com o que eu quero fazer”. Então, a primeira aula que eu dei foi um

desastre¹⁵⁶ (INTERVIEW WITH DAVID, 30/09/2014).

In this excerpt, David shares that it was hard for him having to work for the attention of students, as he had “always taught students who were interested in class”, referring, as he admitted, to adult students of the often-idealized context of the private language schools. As he argued, in his previous working contexts, he naturally had the attention of students whenever he wanted them to focus on him and his instructions. David also told how he managed to resolve the fact that students did not seem particularly interested in being led by his front-stage interactions with them, but wanted to start doing things, as we can see below.

David: Daí, em algum momento, eu vi que: “tá, eu vou ficar quieto”.

Renata: [risos].

David: Aí eu fiquei... quase o resto da aula eu fiquei quieto. Fiquei andando pelos grupinhos, tal, conversando com eles. Foi a melhor coisa que eu fiz a minha aula inteira, foi calar a boca e deixar eles trabalhar.

Renata: entendi.

David: Isso foi uma coisa que eu aprendi um pouco mais agora. Eu não posso ficar achando que eu vou falar o tempo todo e tá interessando eles o tempo todo¹⁵⁷ (INTERVIEW WITH DAVID, 30/09/2014).

¹⁵⁶ David: Starting to teach was no problem, I didn't get nervous at all...until the moment I saw that nobody was paying attention at me.

Renata: [laughs] it makes one angry, right?

David: Yes. You know, when nobody is paying attention in you...it is because I have always taught students who were interested in the class. Then when I change and I have to, really, grab students' interest genuinely...it is a different story.

Renata: Aham, you worked more with adults, right.

David: Much more with adults, almost my whole life I worked with adults, not with teenagers. Then it was that thing, like, arriving here and...in the beginning I wasn't nervous, but then I got nervous because, like “ah, they are not contributing with what I want to do” Then the first class I taught was a disaster.

¹⁵⁷ David: At some point, I saw that “Ok, I am going to shut up”.

Renata: [laughs]

Therefore, David argued that he has learned something from teaching that group of students, in that specific community of practice, which is to plan activities for them to do and not be talking the entire time in a kind of lecture-type of class, much more common in the university context where he is pursuing his teaching degree than at school. It seems that he was learning how it is to be a teacher for basic education high-school students of the ‘Practical’ School. David’s previous experiences teaching adults in language courses interacted with what he perceived to be the regime of competence of the community of practice of which he was a peripheral member. Being competent in this community, as David realized, meant that the teachers would engage students in doing activities rather than in only listening to the teacher. For Wenger (1998), learning takes place when individual experiences, of belonging to other communities, interact (remain in tension) with the regime of competence as defined by the community of practice. As a newcomer to this community, David seemed to be going through this learning process, aligning his previous experiences with the regime of competence of the community. As Wenger argues, newcomers may “not quite know how to engage with others, [they may] not understand the subtleties of the enterprise as the community has defined it [as well as may] lack the shared references that participants use” (p. 153), yet, this is exactly where their potential for learning is found.

At the same time that David was trying to make sense of how to be a teacher in this community of practice, he was also struggling with the complex identity positions offered by his ‘condition as student-teacher’ (Bührer, 2012). I will address some of these conflicts in the next subsection.

4.2.2.2 David: “I think I am a good teacher, but as a student, I am a very weak person, really bad, you know”—struggling with student-teacher identities

One of the greatest difficulties David went through in his student teaching was dealing with his double position as both student and

David: And I did...almost the rest of the class I was quiet. I was walking through the groups, you know, talking to them. It was the best thing I did my whole class, it was to shut up and let them work.

Renata: I get it.

David: This is something I learned a little bit more now. I can’t be thinking that I am going to talk the entire time and get them interested the whole time.

teacher. This position meant that he would sometimes interact with Wellington as his supervisor, his teacher, and sometimes these interactions resembled co-workers' talk, that is, discussing a classroom issue with a fellow teacher. An important point to consider in this discussion is the self-identifications we hold, the views we have accumulated about ourselves as students and teachers. I was able to grasp a bit of David's view of himself as a student in school during a workshop on identity in the first semester, when I wrote the following field notes:

David says that he hated some of his teachers at school because he was a curious student who was very tough for some teachers to handle, but he ended up in this profession. He laughs as to how much work he was for his teachers and now life is turning things back to him. (FIELD NOTES, BIG MEETINGS, 28/05/2014).

In this workshop, David shared his frustration being a curious student whose teachers were not quite prepared to deal with. However, being curious had a negative side, perhaps in the sense of 'being difficult to discipline, to control'. Now in the position of teacher, who has to manage students' behavior in classroom, he thinks about all the work he was once for his teachers. David's hybrid identity as student and teacher in student teaching, started to appear more clearly in the second semester, when he started to teach continuously and, in his position as student-teacher, had to hand in lesson plans for Wellington's approval beforehand. Failing to hand in the lesson plans on time generated some conflicts between David and Wellington, when the latter took on, more explicitly, his role as teacher educator in order to demand the presentation of the lesson plans for critical analysis, as shown in the following vignette from my field-notes:

In the beginning of the meeting, Wellington strongly calls David out about the lesson plans. There is a certain argument about it, Wellington says that he did not receive the lesson plans by email; David says he sent it. Wellington also says that they have to utilize the Wednesdays to plan the classes; they cannot say they do not have time (FIELD NOTES, AFTER-CLASS MEETING, 09/09/2014).

When the planned classes on ‘Unsolved mysteries’ were close to the end, David had to hand in lesson plans for the new topic he was going to tackle, Escapism. However, Wellington argued that he was not receiving the plans and started to worry. After the reprimand from Wellington, David handed in some lesson plans for analysis in the next planning meeting of the group, on September, 17th. The examination of the plans in the group is described in my field notes below.

In this meeting, the group talks about David’s lesson plans on the escapism class. Wellington starts reading David’s lesson plans and giving suggestions on how to work with an allegedly controversial topic. [...] Wellington says that he is afraid that students are passive regarding the subject, given that the class is at 08 am; he is afraid that only the discussion can be tedious for the students and not dynamic, he thinks this is the time to map out vocabulary and if it is dynamic, the better. Carla gives the idea of a game, mixing up envelopes because “the students are hands on”. Wellington says that with controversial topics you have to watch your step, but that about the class, it has to be dynamic; students have to move, copy, to do something. Wellington says that he thinks that this class is still a bit ‘green’ and that David needs to continue the plans. David requests more time from Carla in order to work on his classes. Carla says it is no problem if Wellington agrees. Wellington says it’s no problem, but that the classes must be well-prepared. Wellington concludes “Agora é dá ou desce, minha expectativa é que tua noite seja bem inspiradora, você tem que ser bem objetivo”¹⁵⁸ (FIELD NOTES, PLANNING MEETING, 17/09/2014).

Again, in this meeting, Wellington warns David that he should prepare activities for students to do and not only think about how to discuss the topic with them, asking David to be objective in his plans. However, as the next classes would already be in the beginning of the following week, on September, 22nd and 23rd, Wellington decided that he would himself teach these two classes so as David could have enough

¹⁵⁸ ““Now, it take it or leave it, my expectation is that you have a very inspirational evening, you have to be objective”

time to hand in ‘well-prepared’ lesson plans for discussion. Thus, as David and Carla had observed that many students used Google translator on their English written productions on Facebook, many times misusing it, Wellington decided he would plan the two classes to focus on helping students make use of Google translator in a more effective way for more effective translations. The following meeting happened after one of Wellington’s classes and we can perceive, in David and Wellington’s interaction from my field notes below, how they manage to deal with the conflicting situation among themselves as well as in face of the other participants of the group, Carla and myself.

Wellington and the student-teachers talk about the topics for the next classes, when they are going to deal with escapism and bad habits. Among the bad habits in the list to be worked with, there is procrastination.

David then says, “É o meu problema”

Wellington replies, “Foi o meu problema por muito tempo”¹⁵⁹

David comments “Are you saving face?”

By acknowledging “it’s my problem”, David may be mentioning the fact that, by not handing in the lesson plans on time, Wellington did not allow him to continue his classes, replacing him in class today. (FIELD NOTES, AFTER-CLASS MEETING, 23/09/2014).

In this interaction in the meeting after Wellington’s class, Wellington sympathizes with David in his recognition of his procrastination problems, verified in his delay for handing in the lesson plans. David views Wellington’s utterance as a kind of ‘saving face’ construction, in an attempt to prevent embarrassment as well as preserve David’s personal reputation. After such destabilizing event occurred in their community of practice, Wellington and David try to ‘solve’ their problems in order to keep the practice going. For Wenger (1998), one of the indications that a community of practice has formed is how the participants deal with conflicting situations—they usually try to develop certain responses to conflicts in a way “to honor the continuity of their learning” (p. 98). In this interaction, we also have to take into account how the presence of the researcher may be playing a role. David’s

¹⁵⁹ David says: It’s my problem. Wellington replies: It was my problem for a long time.

response that Wellington is saving his face maybe a sign of the influence of the research practice over the researched context, no matter how much I had expressed my intention not to evaluate the student-teachers but offer my interpretation on their student teaching experiences. A little bit after this meeting took place, I was able to schedule an interview with David in order to get to know him better, and ask him about how he had been handling his student teaching experience. In an excerpt from the interview, when we were talking about his decision not to give up his undergraduate program in English, like he had done with other programs he had started at the university, David shares his views about himself as a student and as a teacher.

Renata: [gostou do curso] tanto que cê não parou, cê decidiu continuar e tá quase terminando.

David: Quaaaase...

Renata: Quaaaase, por que esse quaaaase?

David: Não, quase porque eu tô dependendo de, do Wellington passar um aluno tão ruim assim no Estágio.

Renata: De passar o quê?

David: Um aluno tão ruim assim no estágio.

Renata: Um aluno tão ruim? [*risos*]

David: É. Eu acho que eu sou um bom professor, mas como aluno eu sou uma pessoa muito fraca, de ruim assim.

Renata: Ah tá, entendi. Interessante essa análise, bem interessante, porque aqui você é os dois.

David: É. E aí é muito interessante, porque no começo do ano o Wellington perguntou que tipo de aluno que eu quero ter. Eu falei assim “ah”, o que eu falei pra ele, eu disse “ah, eu quero um aluno que fosse que nem eu, assim, curioso e tal”. Não pensei que seria do outro lado também, né, então eu tô... Tô só tendo o que eu mereço, assim. Sou um péssimo aluno, só faz sentido eu ter péssimos alunos, também, eu entendo completamente como eles se sentem.

Renata: Você acha que tem péssimos alunos?

David: Não, eu acho que eu tenho sorte que eu tenho muitos, ótimos alunos naquela turma, mas...ãhn... os alunos que escolhem o momento de ser péssimos... eu não tenho muito... não são péssimos, eu acho, mas, tipo, aluno que escolhe ser péssimo eu não gosto, disso. “Eu não vou...

fazer isso”, sabe? “eu não vou dar muita atenção a isso”. Pra mim não foi tanto isso no estágio, não quero que tu pense que eu “ah, não to nem aí pro estágio”, mas é que eu... eu me interessei muito menos pelas aulas do estágio do que pelo estágio em si. Estar em sala de aula é a coisa mais empolgante do mundo. Adoro estar em sala de aula como professor. Como aluno, eu acho a coisa mais enfadonha do mundo. Às vezes é legal, tem atividades interessantes. Mas eu ... [*respiração tediosa*]

Renata: Em geral é mais chato? É mais passivo, em geral, né, ser aluno é bem mais passivo do que ser professor, né. Professor tá ali o tempo inteiro fazendo alguma coisa.

David: E é uma coisa muito engraçada, parece que quando eu sou aluno, coisas que eu tenho que entregar, ou cobranças de coisa que eu tenho pra fazer... eu sou muito mais relapso, eu esqueço toda hora de fazer, eu deixo de lado, eu não dou atenção. Agora, coisa que eu tenho que fazer como professor, cobranças que eu tenho de mim mesmo... eu não tenho problema, eu faço anteriormente, eu faço tudo no planejamento. Pra mim dar aula é a coisa menos enfadonha e menos chata e mais empolgante, Então, sentar pra planejar aquilo pra mim é ótimo, maravilhoso. Se é pra sentar pra escrever alguma coisa pra aula eu como aluno, eu... “ah”... ¹⁶⁰ (INTERVIEW WITH DAVID, 30/09/2014).

¹⁶⁰ Renata: [you liked the program] so much that you didn't stop, you decided to continue and are almost finishing it.

David: Almoooooost...

Renata: almoooooost, why this almoooooost?

David: No, because I depend on Wellington passing such a horrible student in student teaching. [*Low voice*]

Renata: Passing what?

David: Such a horrible student in student teaching.

Renata: Such a horrible student [laughs]

David: Yeah, I think I am a good teacher, but as a student, I am a very weak person, really bad, you know.

Renata: Right, I see. Interesting this analysis, quite interesting, because here you are both.

In this part of my interview with David, he tells he is unsure whether he will be able to pass the student teaching course as he ‘is a terrible student’. His negative opinion of himself as a student opposes his confident teacher identity. For David, the ‘terrible student’ is one who will not complete the tasks and who will not pay attention or show interest, exactly the kinds of troubles he argued to be having with the 2nd B students, as I demonstrated before. David compares himself to his students for his failure to complete important tasks of his student teaching course, such as the lesson plans. David argues not to be particularly interested in the student teaching classes (Big meetings), when his position as student is most clearly visible, while fully committed to his English classes in the school. As I argued in the first

David: Yes. And then it is very interesting, because in the beginning of the year, Wellington asked what kind of student I wanted to have. I said “ah”, what I told him, I said “Ah, I want a student who were like me, you know, curious and all”. I didn’t think it would be in the other side too, right, so I am...I am only having what I deserve, you know. I am a terrible student; it only makes sense that I have terrible students, so I understand completely how they feel.

Renata: Do you think you have terrible students?

David: No, I think I am lucky that I have many, great students in that class, but...ahn...the students choose the moment of being terrible...I don’t have many...they are not terrible, I think, the student who chooses to be terrible “I don’t like it”, “I won’t do it”, you know? “I won’t give much attention to that”. For me it wasn’t much of that in student teaching, I don’t want you to think that “Ah, I don’t really care about student teaching”, but it is that...I am much less interested in *student teaching classes* than in student teaching itself. Being in the classroom is the most exciting thing in the world. I love to be in the classroom as a teacher. As a student, I think it is the most boring thing in the world. Sometimes it is cool; there are interesting activities, but I [*tedious breath*].

Renata: Is it more boring, in general? It is more passive, in general, right? Being a student is much more passive than being a teacher, right. Teacher is there all the time doing something.

David: and it is something very funny, it seems like when I am a student, things that I have to hand in, demands of things I have to do, I am much more remiss, I forget all the time to do it, I put it aside, I give no attention to it. Now, a thing that I have to do as a teacher, demands I have of myself...I have no problem, I do it beforehand, I do everything in the planning. For me, teaching is the least tedious and least boring and most exciting thing. So, sitting to plan that for me is great, wonderful. If it is to sit to write something for class, as a student, I...ah (INTERVIEW WITH DAVID, 30/09/2014).

part of this analysis, the student teaching classes were spaces that Wellington and Vanda created for the group to discuss educational policies, theories and the teaching profession. Although student-teachers were motivated to participate in the discussions, they most often listened to the debates taking place and to the speakers invited for the (Im)pertinent Dialogues in Education. It is probably the case that, in these spaces, they performed, for the most part, student identities, listening to the lecturers, asking questions about the topics discussed or about their work in the school, talking about assignments, etc. This episode showed that David did not seem to be much comfortable in the position of student than he was in the position of teacher, perhaps because he had quite some experience teaching and his teacher identity was more prominent than his student identity.

It is also interesting to notice David's arguments above that as a student, he is careless with assignments, but as a teacher, he is up to date with his tasks. Listening to his arguments and experiencing his conflict with Wellington over the lesson plans, made me reflect on his understanding of those plans as a student duty and not a teachers' job. Possibly in his experience as a language teacher in language schools and in the extracurricular courses at the UF, he did not have to hand in lesson plans or did not have to produce them, and viewed this requirement as an obligation of his student position and not of his teacher position. This is especially true when we consider that the lesson plans had to be handed in for the teacher educator's approval. Thus, it seems that David's identity as student, who is supposed to be interested in the student teaching classes and handing in assignments such as the lesson plans, greatly influence his relationship with Wellington and his whole student teaching experience.

Another important point to take into account in this case, is the way in which identity-talk, that is, *I-am* sentences, can congeal the picture, making 'properties of actions' become 'properties of actors' (Sfard & Prusak, 2005, p. 11). People's actions are fluid and in constant change, but a certain repetition of some actions may give the appearance of substance, as if someone was deemed to a certain fate due to his own enduring characteristics. Even when these characteristics may not look so favorable to one's sense of self, as David's "*I am a terrible student*", it does give him some level of coherence to carry on with his life, in a way serving him well in avoiding demands he could not satisfy for holding on to this characteristic. If '*terrible student*' is not transformed into David's own identity, as part of who he is, but as simply his action in that specific conflictive occasion, it would be less difficult for him to

predict what could happen in similar circumstances in the future. Similar to Connelly and Clandinin (1999), Sfard and Prusak (2005) view identity as “collections of stories about persons”, adding that these stories have to be significant for the story-teller. It seems that this is what happens with David’s story of struggle being a student-teacher, it influenced both his teacher identity as ‘good teacher’ and his student identity, as ‘terrible student’.

After these tense weeks in David’s student teaching experience, that culminated with Wellington’s classes in the 2nd B class, David was able to finish his part in the teaching practice within four more classes, in which he worked out with students how they deal with things that they do not want to do, how they escape from their problems. Following David’s last class in the 2nd B, there was the school Olympic Games, which consisted of an entire week of sports competitions, followed then by Carla’s teaching practice, which began effectively in October, 20th. It is about Carla’s teaching experience in this group that I turn now in the analysis.

4.2.2.3 Carla: “If I were the teacher of the group, but...” Struggling to construct an identity as a confident teacher and authority figure in the 2nd B class

In some of the few teaching experiences that Carla had had during the first semester as well as with her participation in David’s classes, Carla felt a certain difficulty connecting with some of the students, and even had to deal with the overt resistance of a girl towards her. On top of that, there was also the understanding among Carla, David and Wellington, that the students did like David a lot, as I mentioned before, maybe because he was “not the professorial character expectation” (Wellington), because he was “a scary, strange guy” (David) or just because he was “charismatic” (Carla). We also have to remember that David did have an entire class dedicated for students to know him better once they discovered his American nationality through Facebook. Thus, having to begin her teaching practice after David was not an easy task for Carla, especially because, as I found out through my interviews with her, she had constructed an identity for herself as an ‘insecure person’. An example of such constituted identity was when, in the middle of her teaching program, Carla decided to have a living/work experience in the United States in order to feel more confident in the English teacher position. She explained how she felt after the experience in the excerpt from the interview below:

É que eu me sinto mais segura, para ser professora [...] É uma coisa da minha personalidade, eu sou muito insegura então assim, [pausa] por isso que eu achei que eu devia viajar, devia melhorar, entendeu, se eu fosse um pouco mais segura, com o inglês que eu tinha eu já ia achar que eu falava muito melhor que...¹⁶¹ (INTERVIEW WITH CARLA, 08/10/2014).

Carla's need of living in an English speaking country in order to feel a better teacher may be interpreted as the impostor syndrome that, according to Bernat (2008) affects many nonnative speaker teachers (NNSTs). Bernat (2008) argues that many NNSTs hold feelings of inauthenticity or fraudulence as language teachers, "not specifically related to high achievement (although they may well be), but to feelings of inadequacy in the role of a language teacher or 'language expert' of one's non-native tongue" (p. 1). According to Johnson (2001), many new teachers deal with nervousness and insecurity regarding their emerging teacher identity, but nonnative English speaking teachers (NNESTs) may have additional worries, arising from their awareness of their "status as ESL¹⁶² students (but with a need to be distinctive within that group, i.e. proficient enough to be teachers), and their group membership as nonnative English speakers" (p. 17). The participant in Johnson's study on the social identity of a NNEST demonstrated concern about teaching "someone else language, someone else culture, someone else concepts of whatever" (p. 18). Carla's belief about her need to live in the US so as to become a better teacher seem to suggest that, at some point in her professional development and teacher identity construction, she faced struggles regarding her nonnativeness and legitimacy as teacher.

Today, after living in the US for 2 years, Carla feels more connected to the English language and more prepared to teach English, but she believes she continues to be an insecure person. Her constructed identification as insecure added to her anxiety in having to start her teaching practice after David, with whom students had a good rapport. Moreover, as already suggested, Carla also started perceiving the

¹⁶¹ "It's because I feel more confident to be a teacher [...] It is something of my personality, I am very insecure so you know [pause] that is why I thought I should travel, I should improve, you see? If I were a little more confident, with the English I had I would already think that I spoke much better than..."

¹⁶² English as a second language.

resistance of a student towards her, which she shared with us in a meeting after one of David's classes, as we can see in my field notes below:

Carla tells that she has been bothered about the attitude of a student with her. She says that during a class, she was talking a little loud in order to wake students up, so this student told her "Fala baixo, por favor, tô ficando com dor de cabeça¹⁶³". In another occasion, this student was talking, so Carla approached her and asked her a question, to which the girl said "Só um pouquinho, tá?¹⁶⁴" Carla says that she was furious with this situation, but did not want to confront the student. (FIELD NOTES, AFTER-CLASS MEETING, 09/09/2014).

Thus, Carla seemed to be facing some problems regarding the behavior of some students towards her. Indeed, in an interview we had some months after she finished her student teaching experience at the school, she recalled that the most difficult thing for her was "to attract the class, break the ice¹⁶⁵" (Interview with Carla, 20/08/2015). With the objective of attracting students towards her teaching proposal, soon to start, Carla had the assistance of David. As Carla's first plan with students was to work with the Olympic Games, given that they had just participated in the school Olympic Games, David suggested that they would come to teach the class dressed in ancient Greek costumes, in order to draw students' attention to the subject, and so they did.

If in the first semester David and Carla were not much engaged in their student teaching course, that is, they did not seem to form a community of practice with Wellington and Joana, in the second, they tried harder to fit within the new constellation of practice of the Practical School. They were beginning to form a community of practice among themselves and with Wellington, which consisted of reflecting about a given class and brainstorming ideas for future classes, while the planning happened individually for them. Planning their classes individually was a strategy that David and Carla encountered in order to

¹⁶³ "Speak lower, please; I am starting to get a headache".

¹⁶⁴ "Just a little bit, ok?"

¹⁶⁵ "conquistar a turma, quebrar o gelo"

cope with their tight schedule¹⁶⁶; they used to call it ‘academic Fordism’. However, in Carla’s first class about ancient Greece, it was visible their mutual engagement in making the class work. This class enabled Carla to have a good start teaching the group, such as David had had with the class about his life in the US. The success of this class was discussed in a meeting that took place right after the class was over as can be seen in the following excerpt from my field notes.

Talking about her impressions on the class, Carla says, “Eu acho que a ideia do David de vir vestido de grego salvou a aula. A preocupação de eles demorarem pra entrar na aula não existiu¹⁶⁷”. Carla also mentioned that the teacher who taught the class before them said that it was good that Carla and David were dressed like Greeks today because the students were too sleepy. (FIELD NOTES, AFTER-CLASS MEETING, 21/10/2014).

Thus, recalling Carla’s constructed identity as an insecure person and consequently teacher, it was good that she could work in collaboration with David, who supposedly had a high reputation among the students, in order to make the class work and boost her confidence to continue her teaching practice. However, changes do not happen at a moment’s notice and a week later, we can still perceive Carla’s uneasiness with her role as teacher of that group, especially when she had to deal with classroom management problems, as shown in the transcript from the after-class meeting below.

Carla complains that Moretti [a student] was all the time using whatsapp, but that she did not want to say anything “Se eu fosse a professora da turma, mas...”. Wellington interrupts her: Tu é a professora da turma. Agora é tu a professora da turma.
Carla: É, mas eu caí de pára-quadras...

¹⁶⁶ David and Carla worked as teachers in the language extension courses at the university and had other disciplines to attend at their undergraduate program.

¹⁶⁷ “I think David’s idea to come dressed as Greeks saved the class. The preoccupation that they take longer to engage in the class was over”

Wellington: Não, tu não caíu de pára-queadas, Carla. Cê tá aqui desde o começo do ano. Não vem com essa.

Carla: Ah, mas a pessoa que eles veem como autoridade...

Wellington: A pessoa que eles tão vendo como autoridade no momento é você, eles se referem a você. Eles te chamam de professora, ou eu tô errado? [looking at Renata]

Renata: Acho que cê não tá errado.

Carla: Eu até fiz uma piada com a Moretti, eu falei: Eu passo minha maquiagem pra vir aqui e você nem me dá bola.

Wellington: Mas a prova que ela te levou a sério é que ela não ficou brava contigo. Tu já viu a Moretti brava?

Carla: Já.

Wellington: Porque ela poderia ter ficado furiosa¹⁶⁸. (TRANSCRIPTION AFTER CLASS, 28/10/2014).

In this meeting, Carla shares her frustration with the behavior of a student, but confesses that she does not feel comfortable enough in her role as an apprentice temporary teacher of the group in order to confront such adverse situations. Carla's arguments is that she feels disconnected from the 2nd B students because she "fell into the group" and so they do

¹⁶⁸ Translation of this interaction into English.

Carla: If I was the teacher of the group, but...

Wellington: You are the teacher of the group. Now it is you the teacher of the group.

Carla: Yeah, but I fell into this group.

Wellington: No, you did not fall into this group, Carla. You are here since the beginning of the year. Don't say that.

Carla: Ah, but the person that they see as the authority...

Wellington: The person they are seeing as the authority at the moment is you, they refer to you. They call you teacher, or am I wrong?

Renata: I don't think you are wrong.

Carla: I even made a joke with Moretti, I said 'I put on my mascara to come here and you don't pay any attention to me'.

Wellington: But the proof that she took you seriously is that she didn't get mad at you. Have you seen Moretti mad?

Carla: Yes.

Wellington: Because she could be crossed.

not perceive her as the authority in class. Indeed, due to Carla's schedule problems in the first semester, she took longer to start her experience observing the 2nd B group of Joana and connecting with them, the reason why she may have had the feeling of "falling into the group". However, as Carla became more involved in Student Teaching II, she also tried to collaborate with David, participate in the discussions, prepare and teach classes with greater enthusiasm. Yet, this greater involvement was not sufficient for her to feel respected by some students as the authority of the class, at least until then.

In this excerpt, we could see Carla's difficulty in exerting authority in class when she felt it was needed. Kanno and Stuart (2011) have pointed out that major struggles student-teachers face, when starting their student teaching, are related to exerting authority, in that, until they have not developed a teacher identity with which they feel comfortable, they may experience feelings of inauthenticity as authority figure, as if they were only playing a role. For Britzman (1994), role is a public function often assigned externally, such as Carla's role as a teacher of the 2nd B students, a temporary work experience she has to undergo in order to graduate in English teaching. Identity, on the other hand, involves inner commitment, in this case relating to the ways in which Carla constitutes her sense of self-as-teacher through interaction with others in this context. Carla had already constituted an identity, though always ongoing and conflictive, as a Portuguese and English teacher for specialized language courses. However, in the context of basic education, she was genuinely a student-teacher who was beginning to experience how it is to be a teacher in secondary schools, a possible reason why she was still struggling with the authority it allegedly entailed.

Another interesting fact that, according to Wellington, Carla overlooked in her analysis of her interaction with students is that not everything in the classroom is a direct reflection of the teacher's attitudes; there are external influences beyond the teachers' control that affect classroom life. Wellington and the student-teachers had already discussed in other meetings about the school problems that the student Moretti, about whom Carla was complaining in the beginning of this interaction, was facing. Moretti was frequently alone and quiet in the classroom and Wellington had told us that she had a history of suffering bullying at school. Thus, on her analysis of her class, Carla disregarded this information, focusing only on how uncomfortable she was feeling in her new role as teacher of those students. In Kanno and Stuart's (2011) study, the student-teachers also struggled in dissociating every action

that happened in class, such as students' indiscipline, as a direct reflection of their worth as teachers, as they were too preoccupied with their own teaching to pay attention to other factors. Thus, it seems that Carla was struggling to construct a teacher identity in the basic education context, which involved feeling confident to teach, exerting authority in class and being able to perceive the complexity of classroom life. However, her process of identity construction as English teacher did not only involve classroom management issues such as the ones presented, she also had other concerns in trying to figure out the work of English teachers in basic education, and I now turn to address such conflicts.

4.2.2.4 Carla: “Professor, I have a question, it seems like the skill we least work with them is oral production”—the language school meeting English basic education

Other concerns that Carla developed during her time in student teaching mainly involved the ‘*what*’ and the ‘*how*’ of teaching English in such a context. In one of the planning meetings I attended, she inquires Wellington on the purposes and goals of the work of basic education English teachers and I offer, below, the transcription of such interaction for discussion.

Carla: professor, tenho uma dúvida, parece que a habilidade que a gente menos trabalha é a produção oral neles, assim...

Wellington: sim, e quais são as razões possíveis pra isso?

Carla: na minha época, é porque era vestibular, preparar o aluno pra leitura, pra entrar na universidade, na universidade você tem que ler textos em inglês, seria isso?

Wellington: é, a questão de o sujeito estar se expressando oralmente em aula é onde mais pode aparecer dificuldades, porque eles não querem pagar mico, é um pouco disso também.

David: Pra mim um dos grandes problemas em relação a isso é o desnivelamento dentro da sala de aula, a gente tem alunos muito bons que falam a aula inteira, e alunos com uma dificuldade muito maior, se expor num grupo assim...

Wellington: mas se vocês abraçam teoricamente uma visão do sócio-interacionismo discursivo ao

longo do curso, eu quero ver em sala de aula. Pra mim essa é a questão da consistência, né, cês são capazes de falar sobre sócio-interacionismo discursivo cuja base é que a gente aprende na interação e na diferença. Em tese, estas interações podem produzir crescimento. Agora eles têm capacidade de se expressar? É impossível? Não é! Agora as dinâmicas não são as mesmas, as dinâmicas de interação têm que ter atividades que induzem o sujeito a falar, talvez tem que partir de práticas mais controladas, por exemplo, fazer uma filmagem, começar com situações que eles tenham mais controle sobre o resultado final. [...]

Carla diz que o que aprendeu até agora foi em cursinho de língua.

Carla: que é diferente, mas...

Wellington: bem diferente...

Carla: é, mas dependendo, conversando com professores, é que dependendo do grau de fluência do aluno, você vai fazendo conversações mais controladas. Então por exemplo pessoas que fazem muito erro, você faz coisas mais controladas, tipo, como foi seu dia ontem? O que a pessoa vai ter que falar é algo mais simples, gramaticalmente, de estrutura.

Wellington: Carla, assim ó, se estamos falando em comunicação, temos que ver o que se faz com comunicação.

Carla: Ah, mas, como foi seu dia ontem é comunicação!

Wellington: tudo bem, pra mim é tu tá expressando como função, como é que o sujeito articula uma ideia, quando o foco teu tá só na estrutura, tu perde o foco na comunicação, que a situação pode parecer excessivamente artificial¹⁶⁹.

¹⁶⁹ Carla: Professor, I have a question, it seems like the skill that we least work with them is oral production, you know...

Wellington: Yes, and what are the possible reasons for that?

Carla: In my time, it is because it was 'university entrance examinations', prepare the student for reading, to enter the university, at the university you have to read texts in English, would that be it?

Wellington: Yes, the fact that the subject is expressing himself orally in class it is where difficulties can more likely appear, because they don't want to make a fool of themselves, it is a bit of that too.

(TRANSCRIPTION, AFTER-CLASS
MEETING, 09/09/2014).

In this interaction after one of David's classes, Carla starts a discussion (with Wellington and David) over the reasons why oral production seems the least approached skill in the context she is now experiencing, that of basic education. She recalls her time as a student of basic education when reading comprehension was emphasized over oral comprehension/production for educational reasons, that is, preparing students for the university¹⁷⁰. I found the above interaction particularly

David: For me, one of the biggest problems in relation to that is 'unlevelling' inside the classroom, we have very good students that talk the whole class, and students with a much greater difficulty, expose oneself in a group like that...

Wellington: But if you embrace, theoretically, the view of socio-discursive interactionism throughout the program, I want to see it inside the classroom. For me, this is a matter of consistency, right, you are capable of talking about socio-discursive interactionism, which its base is that we learn in interaction and difference. In theory, this interaction can produce growth. Now, are they capable of expressing themselves? Is it impossible? No, it's not! Now the dynamics are not the same, the dynamics of interaction have to have activities that induce the subject to talk, maybe it has to begin with more controlled practices, for example, making a video, starting with situations that they have more control over the final result. [...]

Carla says that what she learned so far [about oral production] was in language courses.

Carla: It is different, but...

Wellington: Very different...

Carla: Yes, but depending on, talking to teachers, it is that depending on the level of student's fluency, you go doing more controlled conversations. So, for example, people that make many mistakes, you make more controlled things, like, how was your day yesterday? Whatever the person has to say is something simpler, grammatically, in terms of structure.

Wellington: Carla, look, if we are talking about communication, we have to see what you do with communication.

Carla: Ah, but, how was your day yesterday is communication...

Wellington: Ok, for me it is, you expressing it as a function, how is it that the subject will articulate an idea, when your focus is only in the structure, you lose focus of the communication, and the situation can look excessively artificial.

¹⁷⁰ At the time when Carla was a basic education student, the Nacional curricular guidelines (PCNs) for basic education was released and the foreign language section of the middle school document (PCNEF) advised teachers to focus on the communicative teaching of the reading skill. For a more extensive

interesting in discussing David and Carla's process of identity (re)construction in a community of practice in the context of the Practical school. Wellington approaches Carla's question by focusing on the students' reasons for not wishing to speak English inside the classroom, the fear of embarrassment, and not on the teachers' reasons for not focusing on the speaking ability. At this point, David joins the debate to argue that students' fear is generated by what he views as a problem—their different levels of proficiency. As we know, EFL learning contexts in which language students are divided according to their level of language proficiency are the ones found in private language institutes (Cox & Assis-Peterson, 2008), which for David, seems to be a more effective environment for the development of oral production. Similarly, Carla highlights that she has learned to teach oral production in private language institutes, starting with more controlled and grammatically simpler conversations. It seems that David and Carla were somehow trying to deal with their multi-membership in different communities of practice, the ones they had formed in language institutes and language extension courses in the university¹⁷¹ and the one they were now participating in basic education. Carla was clearly trying to reconcile, in this interaction, her multi-membership in different communities of practice—she was already familiar with the focus on speaking of private language institutes (Tílio, 2014), but was in doubt over the context of basic education.

Carla's uncertainty over the objectives of EFL teaching in basic education may have also been influenced by the context in which she was pursuing her student teaching, the Practical School, which unlike the majority of public schools, offers good conditions, with available resources, proficient and well-paid teachers, and small classes¹⁷². Such 'favorable' conditions may have driven Carla into discussing possibilities of teaching speaking skills to students, such as she does in private language courses. However, structurally speaking, EFL classes

discussion on the teaching of English in Brazilian basic education, see the theoretical debates I put forward in chapter III.

¹⁷¹ Carla studied in a language institute for one year, has 6 years of experience teaching Portuguese for foreigners in language schools and 2 years teaching English at the extension courses in her university. Although David has never studied in language institutes, he has 7 years of experience teaching English in language schools and extension courses at the university. Apart from teaching private classes, teaching in these contexts form the totality of their experience.

¹⁷² All the English classes I observed in this context had a maximum of 18 students, and an average of 15.

in this context still differed from the ones in private institutes especially because students were not divided and did not progress according to proficiency levels¹⁷³, as language proficiency was not the only objective, if we can affirm it was an objective at all. In the syllabus of the English discipline in the 2nd grades of the Practical school¹⁷⁴, we can see that the objectives of teaching English in this context are to develop the *cognitive* and *cultural dimension* inherent to language learning as well as *promote discussions regarding identity and intercultural issues*, contributing to the *citizenship education* of students. Thus, the cognitive dimension of language learning, as expressed in the syllabus, is one among many objectives of FL learning in this context, which necessarily involve intercultural and educational ones. As the OCEM guidelines (2006) indicate, the objectives of the FL discipline in high school are to teach a foreign language while simultaneously contributing to the education of individuals (p. 91). However, in order to accomplish this objective, language needs to be framed more organically as discourse instead of its traditional atomistic view of code. Carla, perhaps drawing from her experiences teaching English in language courses, in which language is most often associated with the meaning of code, soon learns that teaching English in basic education means broadening such scope in order to take into account students' overall education.

Finally, it is also interesting to notice that when David suggests more homogeneous-proficiency classrooms to solve the 'problem' of oral production, based on his experience in language institutes, Wellington brings the discourse of the university in terms of scientific knowledge or socially constructed knowledge on the subject, by quoting a theory of learning, the socio-discursive interactionism. This theory is the base of the PCNEF document, in which learning is "a way of being in the world with someone" who is a more competent partner, such as a teacher, another student, an adult (Brasil, 1998, p. 57-58). Wellington presumes that David and Carla embrace this theory, as they are students of that teacher education program, and argues that the tenets of such theory fit perfectly well for the often-heterogeneous EFL classes of basic education, warning Carla that an excessive preoccupation with language structure can make her lose sight of real communication. In this interaction, I could perceive the discursive practices of different communities, those in basic education and those in private language

¹⁷³ In the same token, the hourly schedule reserved for EFL classes was limited (1h30 min per week).

¹⁷⁴ Provided to me by teacher Maria, available in Appendix VI.

courses, interacting through the experiences brought by David and Carla as well as the negotiation of the competence required in such community of practice (Wenger, 1998). Some aspects of this competence entailed being able to work with heterogeneous groups of students, focusing on the communicative functions of language, as explained by the old-timer Wellington. In dealing with their membership in this new community, David and Carla were also negotiating professional identities that they had constructed somewhere else.

As far as these kind of mentoring sessions/ collaborative meetings to approach classroom issues impact students' planning and teaching decisions, I was able to perceive that, they did seem to play a role in the way Carla planned and taught her classes in the 2nd B group. Probably more comfortable working with oral communication in class, due to her previous experience as a teacher in private language institutes, Carla clearly planned and taught classes that focused on students' oral comprehension and production. One of these classes is the one described in my field notes below, in which the topic was 'experiences with adventure'.

Carla starts the class writing on the board "Your experiences with adventure", draws a timeline, writes today at the end and tells students that they are going to talk about all the adventurous experiences they have had until now. She shows a PowerPoint about extreme sports and about places in the city and asks students "Have you ever been to Lagoinha do Leste/ Guarda do Embaú/ Rio de Janeiro, etc? Have you ever surfed? Have you ever skateboarded?" [...] After this introduction, she passes a bag with questions for students to ask each other about adventurous sports, using the form: *Have you ever...?* Each student gets a question and chooses another one to answer. All students ask questions in English, including Moretti¹⁷⁵. After asking their questions, each student goes to the board to write their question on it. When they all do it, Carla asks them about 'what kind of question this is'. As they have some difficulty understanding her question, Carla reformulates it, asking them if they could see a pattern in the questions. Students say they could, with the "Have you ever" and "been". She agrees

¹⁷⁵ Moretti is the student that Carla thought was resisting her.

and emphasizes that this type of structure is used for them to talk about their life experiences. [...] After the short explanation, Carla tells students that in their next class, they will have visitors, three foreigners that like adventure very much, so they should work in pairs preparing questions to the visitors about their adventures. (FIELD NOTES, ENGLISH CLASS, 10/11/2014).

Carla starts her class by warming up the subject to be approached, adventurous experiences, mapping the necessary vocabulary for her class, types of extreme sports, and modeling questions to ask about people's experiences with adventure. After this first part, she invites students to ask questions to each other about their adventurous experiences, in a type of controlled practice – all questions, in their composition, use the form 'Have you ever', the past participle in English and some type of extreme sport. This way the scope of what students produce is limited and more controlled by the teacher, a strategy that both Carla and Wellington had considered using in the meeting I analyzed above, on September, 09th, in order to start working with students' oral production. After all students asked and answered questions about their experiences, Carla asked them to write their questions on the board, to which, when they were done, she used to make them aware of the standardized structure they had used to ask questions, a clear focus-on-form classroom moment. It was interesting to see how Carla had appropriated the discussions she had had with Wellington and David about starting her plans/ classes from real communication and from there developing some language structures with students.

In one of the planning meetings of Wellington, David and Carla, David had suggested that, as Carla's topic was adventure, we could invite foreigners to come to class and talk to students about their adventures, especially as they were living in a foreign country. He suggested that because he was the leader of a group, which included foreigners and Brazilians that gathered once a week to converse in English and have fun¹⁷⁶. Everyone in the planning meeting liked the idea, and Wellington shared that every time foreigners came to participate in English classes, the students were thrilled. However, as David did not take this idea forward, I thought I could help Carla getting foreigners to visit the students, given that I had a small language school

¹⁷⁶ I mentioned David's conversation group in the method section.

that taught Portuguese as a second language. As Carla happily accepted the offer, we scheduled a class for the visitors to come talk to the students, three of them, a 23 years-old male student from Germany, a 35 years-old female primary teacher from Holland and a 24 years-old female student from Finland. Below I present the field notes I wrote on the occasion of this encounter.

When we arrive in class, everybody seems a bit shy, the students, the visitors, Carla. Carla puts three chairs for the guests to sit in front of the class, facing the students. In the previous class, the students had prepared questions for the visitors about adventure and they start asking. Around half of the students in class ask the guests about places they have visited, where they were from, etc. When Max tells he is from Germany, Paulo [a student] asks him which football team he supports there. Max answers and asks Paulo about his football team. The majority of the students seem to follow this conversation and they laugh when Max asks Paulo if his team is in the first division. The students ask about the extreme sports that the visitors have already tried. Carla helps students, sometimes repeating their questions for the guests to understand. [...] One of the questions is if the visitors have ever feared something in their lives. Max then tells the story of when he was an exchange student in Canada and was arrested for being confused with a car thief. The students pay a lot of attention to Max, laughing of his story. [...] The bell rings and some students are still asking questions to the visitors. [...] In the end of the class, three or four students go to Wellington, David and Carla and ask if the foreigners will return, because they wanted to talk more with them. Wellington tells students to ask directly to them. The students go and ask the visitors if they can come back. They say they would come back with pleasure. The students are thrilled. In the end of the class, Juliette, who is a primary and secondary teacher in Holland, gives Carla some suggestions for the next time they are back. She suggests Carla not to do a big discussion in the big group, but divide students in smaller groups for

them to feel more comfortable to ask questions and talk to the visitors. (FIELD NOTES, ENGLISH CLASS, 11/11/2014)

In this class, the students had been told to ask questions to the foreign visitors about adventure and extreme sports, as it was assumed that as travelers, they were adventurous people. However, students also wanted to ask other questions which were not previously in the script Carla had them plan with the ‘Have you ever’ form. They seemed to want to get to know the visitors, and a very interesting conversation took place, led by some students while others listened with considerable interest. Students were specially amused by Max, who had proven to be an excellent communicator, speaking in a slower pace and using many gestures and facial expressions. In the end of this class, Carla still had the opportunity of talking to an experienced teacher in the context of Dutch basic education, Juliette, who gave her suggestions for their next visit. Overall, this was quite an interesting class that mixed controlled and open practice, a bit different from the previous one, in which students asked much more standardized questions with the present perfect. As students seemed interested in the visitors, they also became interested in the class, and in trying to communicate with the guests. Although Carla was a bit nervous during the class, she managed to mediate the interaction putting into practice her ideas of working with oral communication, especially by means of students’ oral production.

In the upcoming classes, Carla started to focus a bit more on the structure that students were using to ask the questions, that is, the present perfect, explaining the rules for regular verbs in this tense and handing a list of irregular verbs to students. In this way, she proceeded to finishing her student teaching experience, and I now turn to discussing her last participation.

4.2.2.5 Carla: “I got to the conclusion that I am a teacher who has a style that I focus a lot on grammar. I cannot not be like that”—
Carla’s identifying as a grammar teacher

After receiving the visitors in one of her classes, Carla focused on teaching students the form of present perfect constructions, so they could talk not only about their adventures, but also about other experiences in their lives. Wellington approved her plan, especially as he believed those classes connected to real life uses of the language; he even suggested her to give students a frequency list of the most used

irregular verbs in the past participle¹⁷⁷ and not an alphabetically ordered list. Carla followed Wellington's advice and in the class reported below, from my field notes, she worked with such a list.

As students pass on the list of irregular verbs, Carla tells them not to worry about the list: Não se preocupem, cês não tem que decorar essa lista pra nenhuma prova, ta? Relaxem!

Cristina [student]: Só pra vida!!

Carla echoes Cristina: Só pra vida.¹⁷⁸

Wellington calls Carla to say that she should tell them something about the list of verbs; that she shouldn't just hand them a list and wait for them to understand it, not telling them why she is doing this. Carla thus tells students that this list is the list with the most frequent irregular verbs in the past participle. She asks students if they understand what she is saying and so the student André translates her speech to everybody. (FIELD NOTES, ENGLISH CLASS, 17/11/2014)

In this vignette, we can notice a constant negotiation, between Carla, one student, Cristina, and Wellington, of meanings of language and of how to approach it in an English class. The negotiated meanings in this class were related to a view of language as a system, as a code and that of language as use, as discourse. Cristina's comment that the students needed to memorize the list 'for life' showed she was not approaching it as a compartmentalized and meaningless school content, but was connecting it to real life. If Wellington rarely intervened in a class while it was going on, in this one, he felt the need to tell Carla not to overlook the fact that this was a different list from the more conventional ones and express it to students. While the alphabetically ordered list of verbs would represent a view of language as discrete units without any relation to the social world, the corpus-based list of

¹⁷⁷ These kinds of lists are based on studies of corpora (singular: corpus). According to Bennet (2010), a corpus is a large, principled collection of naturally occurring examples of language stored electronically.

¹⁷⁸ Translation of this interaction into English.

Carla: Don't worry, you won't have to memorize this list for any test, ok? Relax!

Cristina: Only for life!

Carla: Only for life.

frequency verbs would link the language to real users and real discourses. Just like Wellington had questioned Carla's 'excessive' preoccupation with language structure in the 09/09/2014 meeting I reported on section 4.2.2.4., here he challenges her to make the connection between the list of verbs with real communication. Carla taught a few more classes after this one, and her teaching practice ended, as well as David's, with a final meeting, on 03/12/2014, in which the participants of the community tried to make sense of their experience. Even though teacher Maria had not participated in many meetings with Wellington, Carla and David, she had observed their classes in the 2nd semester, and in this meeting, she decided to share her impressions about the work developed by the student-teachers. When Maria mentioned she had noticed Carla's preoccupation with developing a grammatical structure with students, Carla responded:

Carla: Eu tentei usar menos gramática, mas no final eu cheguei à conclusão que eu sou uma professora que tem um estilo que eu puxo muito pra gramática. Eu não consigo *não ser* assim.

Maria: mas o que eu vi na tua forma de conduzir a aula é que a gramática tá presente, mas ela é aplicada.

Carla: sim, você dá um contexto...

Maria: ela permeia a atividade, ela tá imbricada, você não fica, hoje a gramática e tal, não, não é isso.

Wellington: com esqueminha, não foi isso que tu fez, tu trabalhou indutivamente com eles.

Maria: a gramática tava presente na aula toda sem que o aluno falasse, ah, agora vou fazer um exercício gramatical [...] Foi de uma forma bem mais interessante, de uma forma bem mais como se propõe numa abordagem comunicativa¹⁷⁹.

¹⁷⁹ Carla: [...] I tried to use less grammar, but in the end, I got to the conclusion that I am a teacher who has a style that I focus a lot on grammar. I cannot 'not be' like that.

Maria: but what I saw in the way you conducted your classes is that grammar is present, but it is applied...

Carla: Yes, you give a context...

Maria: It permeates the activity, it is imbricated; you don't say, today, the grammar and all. No, it is not like that.

(TRANSCRIPTION OF LAST MEETING,
03/12/2014).

In this excerpt, we perceive how Carla seems to be aware that the identification of the traditional ‘grammar teacher’ is not one that is valued in this community of practice in the way she tries to defend herself from Maria’s remark about her preoccupation with grammar. Carla responds to Maria making use of identity-talk (Sfard & Prusak, 2005) “I cannot *not be* like that”, showing that she has incorporated such identification in making sense of her trajectory as a teacher. However, Maria wishes to explain better what she means by ‘a preoccupation with structure’, arguing that Carla demonstrated a competence that is valued in this community, that of a teacher who works with grammar inductively, “as proposed by the communicative approach”. Carla’s previous experiences working with the communicative approach in language courses interacted with the regime of competence¹⁸⁰ defined by this new community of practice, which entailed, among other things, being able to work with heterogeneous groups of students the communicative functions of language. In this way, the old-timers of the community, Wellington and Maria, validated her practices as competent. As I have discussed, Wenger (1998) and Gee (2000) share the understanding that identity regards recognition, “being recognized as a certain kind of person in a given context” (Gee, 2000, 99), and being able to display competence as participant in communities of practice (Wenger, 1998).

4.2.3. Summary of David and Carla’s student teaching experience in the 2nd B class and their process of professional identity construction

During the first semester, David and Carla felt disconnected from their student teaching experience, since their other professional affiliations and commitments held most of their attention and brought

Wellington: with a scheme, you did not do that, you worked inductively with them.

Maria: grammar was present in the whole class without the student saying, ah, now I am going to do a grammatical exercise [...] It was in a much more interesting way, in a way much more connected with what the communicative approach proposes.

¹⁸⁰ As defined in section 4.1. of this chapter, regime of competence would entail the competence valued by old-timers, with which newcomers have to negotiate.

about lack of engagement (Wenger, 1998). Also, as newcomers to a community, that disconnection generated conflicts with Wellington and Joana, the old-timers. Similarly, because basic education introduced them into unfamiliar practices, such as ‘accepting’ students’ use of Portuguese in class, they found themselves having to cross boundaries of different communities of practice, having to negotiate their professional identifications within the new community. In planning their work in the community, they also aligned their discourse with ones originating in broader constellations of practices, such as educational policies (the PCNs) and language pedagogies such as the communicative approach. Finally, Carla also started realizing that the basic education context offered her new demands and teacher identities with which she would have to negotiate. In other communities of practices to which David and Carla belonged, such as the ones they formed in language institutes, being language instructors was enough and only related to students’ English language proficiency development. However, the basic education context demanded them to become language educators, concerned with students’ whole education (Cox & Assis-Peterson, 2003; OCEM, 2006).

During the second semester, David and Carla had to negotiate a number of identifications with their students and mentor teachers, as they began their teaching practice. In the beginning, David’s identification as American fed students’ curiosity and enabled him to start connecting with them. However, he soon learned that he could only count on his personal characteristics, “being a strange guy” (David), “not the professorial character” (Wellington) to a certain extent; the regime of competence of this new community involved abilities such as getting students interested in class through hands-on activities. David also had a hard time negotiating his double position (Bührer, 2012) as student of the student teaching course and teacher of his students, failing to fulfill demands that he viewed as his obligation as student and not as the teacher. Carla’s process of learning to be a teacher in this community involved conflicts about exerting authority in class (Kanno & Stuart, 2011), as in the beginning of her experience she felt misplaced in the teacher position. She was able to feel more confident in this position as she resorted to her previous teaching experiences in language institutes to plan classes focused on oral communication, which nevertheless always interacted with the competence defined by the new community. Her interest in developing students’ oral skills was associated with her concern in teaching language structures. However, her negative identification as a traditional ‘grammar teacher’ was re-

signified in the community as old-timers recognized her competence in working with grammar inductively. In my next section, I interpret and discuss the process of identity construction of the other teaching team, constituted by the best friends Marcia, Bruna and Deise.

4.3. MARCIA, BRUNA AND DEISE'S COHESIVE COMMUNITY OF PRACTICE

In this section, I will analyze the learning-to-teach experiences of the teaching team formed by Marcia, Bruna and Deise in their interaction with their mentor teachers Vanda and Maria as well as with school students. In the first part of the analysis, I will reflect on how they dealt with class observations and with preparing the project in Student Teaching I whereas in the second part of the analysis, I will focus the attention on their teaching and lesson planning in Student Teaching II.

4.3.1. Observing classes and Preparing the Project in STUDENT TEACHING I

4.3.1.1. Contextualizing classroom observations in STUDENT TEACHING I

Marcia, Bruna and Deise formed a quite cohesive group of student-teachers. This happened to be so because they had become friends since the first weeks of their undergraduate program, and three years later, at the 7th and 8th phases of their program, they were best friends. Although Bruna and Deise had worked before, they had decided to dedicate the year of 2014 only to taking the student teaching, while their friend Marcia continued working as a teacher in a language school throughout it¹⁸¹. Thinking about the best schedule for the three of them, they had decided to observe and teach the 8th grade group of teacher Maria. This group had three English classes per week, one class on Mondays, from 15:10 to 16:00 (for 50 minutes) and two classes on Fridays, from 16:20 to 17:50 (1h30 minutes). The three girls had met teacher Maria to discuss the topics that she had planned to work with in the following classes, and on March, 31st they started their class observations, which ended on July, 14th.

¹⁸¹ Although Deise stopped working in a basic education school in order to do the student teaching, she still had some private students.

4.3.1.2. Teacher Maria's 8th grade group

The 8th grade English class of teacher Maria is a group of 16 students aged 12 and 13 years-old, who belong to the 8th B and the 8th C groups, given that, for the language classes, students are divided in smaller groups according to the language they have chosen to study¹⁸². The great majority of the students live in other neighborhoods in the city, coming to school mainly by bus. This was also a socio-culturally diversified group, containing students coming from the middle classes, some of whom had studied English in other contexts, as well as students from working class families. The textbook *Alive!*, selected by the National Program of Textbooks (PNLD), is used by teacher Maria in class, providing the themes and the language items to be learned as well as vocabulary and listening activities. Besides the textbook, Maria also uses music and video activities, movie sessions, and quiz competitions in her classes.

The topics and activities developed by Maria with the 8th grade students during the time that Marcia, Bruna and Deise observed her classes were: *Gender roles*, working with the video clip “If I were a boy”, by Beyoncé and *Racism*, through comprehension activities of the movie “Men of Honor” by George Tillman Jr, occasions in which the language focus was on *If-clauses*¹⁸³. Similarly, teacher Maria also worked with the topic *Traveling*¹⁸⁴ and *Cultural differences*, through vocabulary activities about means of transportation and souvenirs, grammar activities on the present perfect and comprehension activities of the animated movie “Rio”, by Carlos Saldanha. When students had movie sessions, they also had to produce short movie reviews. Finally, the last topics approached by teacher Maria were: *Adolescence*, through comprehension activities and a competition quiz about the movie “Slumdog Millionaire”, by Danny Boyle and *Equality and Prejudices*, with activities on the music video clip “The best thing about me is you”, by Rick Martin. The student-teachers highlighted, in their final student teaching report, how they perceived the work being done by teacher Maria in terms of classroom topics, as I show below.

¹⁸² The other possibilities are Spanish, French and German.

¹⁸³ *If clauses/ conditionals* was the grammar topic teacher Maria had been working with students, as suggested in one of the units of the textbook *Alive!*.

¹⁸⁴ *Traveling* is the topic suggested on the unit 4 of the textbook *Alive!*, in which the language focus is on the comprehension and production of past experiences in English through the study of the verbal tense *Present Perfect*.

Podemos dizer que *além de* tratar dos pontos gramaticais a professora fez questão de abordar temas recorrentes à sociedade, tais como: o papel da mulher na sociedade, diferenças socioculturais, racismo, respeito às diferentes tribos culturais, entre outros¹⁸⁵ (MARCIA, BRUNA AND DEISE'S FINAL REPORT, 2014, p. 12).

Thus, the student-teachers found it relevant to emphasize that teacher Maria approached some topics in her classes that went beyond grammatical ones. It is interesting to notice that the words they employed to make sense of Maria's work present a view that holds grammar at center stage in EFL classes, as in '*além de – besides*' grammar, while the societal themes seemed to be a matter of her personal choice, of her professional identity, with the expression '*fez questão – [she] insisted*'. However, we can connect the topics approached by teacher Maria, *gender roles, racism, sociocultural differences, and equality* to the official documents for the teaching of foreign languages in Brazilian basic education, the PCNs and the OCEMs, for their focus on citizenship education and transversal themes. Maria, who holds a master in Literature and is currently taking a PhD in Cultural studies, talked about her concern with approaching sociocultural themes in the classroom in an interview we had, from which I present the following excerpt.

A minha vontade, às vezes, é de esquecer a questão da função linguística e trabalhar a questão cultural, sabe? Desenvolver o pensamento crítico. Então eu tenho que manter equilibrado isso, senão daqui a pouco a crian... a função linguística eu deixo de lado e a gente começa a discutir. E a gente começa a discutir, e daí se discutir em português? Né...e acaba as vezes discutindo em português, porque nem todos os alunos tem a...o conhecimento linguístico, né, o nível linguístico pra ir tão longe numa discussão que pode ser muito profunda [...] porque eu sou assim,

¹⁸⁵ We can say that, beyond approaching grammar topics, the teacher insisted on approaching recurring themes in society, such as: the role of women in society, sociocultural differences, racism, and the respect to different cultural tribes, among others.

preocupada com essa questão social¹⁸⁶.
(INTERVIEW WITH MARIA, 20/10/2014).

Thus, it seems that the sociocultural topics/ societal themes the student-teachers could perceive in Maria's classes, instead of accessories to the grammar topics, held center stage in her classes, at least as Maria believes it. Indeed, Maria was frequently present in extra-class school events, organizing presentations with a focus on sociocultural issues, especially on black culture. She tells that she struggles to combine the development of critical consciousness in her classes, many times carried out in Portuguese, with linguistic aspects that would make students autonomous users of English. Given that Marcia, Bruna and Deise had started observing three weekly-classes of teacher Maria (2h 20 minutes per week) since the end of March, they also started getting to know students better and feeling more connected to them, as well as to teacher Maria herself. It is about their experience with observations that I now turn.

4.3.1.3. Prevailing topics on Marcia, Bruna and Deise's class observations: use of English and Portuguese in class, the communicative approach hegemony and democratic managing

In this section, I present the main topics and concerns that seemed to have permeated student-teachers' observations of teacher Maria's classes in my analysis of class observation reports and interviews, hoping it can add to my interpretation of how they go through the process of constituting their teacher identities in student teaching. During the first semester, especially because of the great amount of time that Marcia, Bruna and Deise spent observing classes and the works they had to hand in for Vanda, they positioned themselves mostly as students of teaching. In this position, they handed in an ethnographic report of

¹⁸⁶ My wish, sometimes, is to forget the issue of linguistic function and work with the cultural issue, you know? To develop critical thinking. So I have to keep it in balance, otherwise sooner or later the kid...the linguistic function I put aside and we start talking. And we start talking, and so what if we discuss it in Portuguese? Right...and we end up sometimes discussing it in Portuguese, because not all students have the...linguistic knowledge, right, the linguistic level to go so far in a discussion that can be very deep [...] because I am like that, worried about the social issue. (INTERVIEW WITH MARIA, 20/10/2014).

the school, a project to implement in Student Teaching II and weekly class observation reports. In such class observation reports and in my interviews with them, it was possible to notice the interaction between their previous experiences and the regime of competence they started perceiving in the new community of practice (Wenger, 1998). Marcia, Bruna and Deise started observing the practices of their emerging community, in which conducting classes in English and having a close relationship with students, for example, belonged to the regime of competence, as shown in the following excerpts.

Um aspecto que nos chamou atenção foi o fato da aula ser conduzida em inglês, e, quando a professora sente que não houve uma total compreensão ou até mesmo para reforçar a ideia, ela usa gestos, sinônimos e raramente faz uso da tradução para colaborar na negociação do significado¹⁸⁷. (CLASS REPORT, 8TH GRADE B/C, 31/03/2014).

A professora se senta ao lado de um dos alunos para conversar com ele e saber o porquê dele não estar realizando as atividades e não ter participado da atividade anterior, dando um apoio psicológico na solução de um problema pessoal do aluno. Essa ação de amparo com o aluno é um exemplo da proximidade que a professora tem com os alunos¹⁸⁸. (CLASS REPORT, 8TH GRADE B/C, 28/04/2014)

In the first observation, the student-teachers seemed surprised that Maria conducts her classes in English, demonstrating that perhaps this was not their expectation for an English class in a public school. In the second excerpt, they observe the importance of a good relationship

¹⁸⁷ An aspect that called our attention is the fact that the class is conducted in English, and, when the teacher feels that there was not full comprehension or even to reinforce the idea, she uses gestures, synonyms and rarely makes use of translation to collaborate in the negotiation of meaning (CLASS REPORT, 8TH GRADE B/C, 31/03/2014).

¹⁸⁸ The teacher sits next to one of the students to talk to him and know why he was not doing the activities and had not participated in the previous activity, offering a psychological support in the solution of a personal problem of the student. This action of help to the student is an example of the proximity the teacher has with her students (CLASS REPORT, 8^o GRADE B/C, 28/04/2014).

between students and teacher and of the accumulated knowledge that the teacher can hold about students to help her manage her classes more effectively.

As the student-teachers carried on their class observations and wrote observation reports, they also discovered that their supervisor Vanda was not exactly satisfied with the reports she had been reading and demanded from them deeper reflections about their observations, as Deise told me in one of our interviews.

A Vanda mandava: “relatório muito superficial”. Tipo meu, mas eu tô observando tudo dentro de uma sala de aula. Daí tipo eu não entendi que tipo de crítica ela queria, isso que ela podia ter explicado, tipo “olha, quando cê vai criticar, cê não precisa criticar de um lado ruim, tipo a aula, a professora deveria ter feito isso e ela não fez. Cê pode criticar de tal jeito”¹⁸⁹ (INTERVIEW WITH DEISE, 25/08/2014).

Deise, Marcia and Bruna later learned that Vanda wanted them to write more informed reports, perhaps not solely based on their constructed beliefs of what was a good class but dialoguing with research in the area of teaching and learning, reflecting on the reasons behind the teacher’s actions as well as on the possible motives of some classroom manifestations. Their reports were viewed as fairly descriptive, but lacking in critical reflection. In Wenger’s terms (1998), such classroom observation reports can be seen as boundary objects, that is, forms of reification (in this case, a document) that interconnect different communities of practice (p. 105). This is because these reports were produced to be presented to Vanda, who although started forming a community of practice with the student-teachers, especially as they started teaching in the end of Student Teaching I, also belonged to the community of practice of university professors. In order to fulfill Vanda’s request for more informed criticism over Maria’s classes, the student-teachers started adding to their observation reports, a subsection

¹⁸⁹ Vanda would send “Too superficial report”. Like man, but I am observing everything in a classroom. Then like, I didn’t understand what kind of criticism she wanted, this she could have explained, like “look, when you criticize, you don’t need to criticize in a bad way, like the class, the teacher could have done that and she didn’t. You can criticize in this way” (INTERVIEW WITH DEISE, 25/08/2014).

called ‘critical commentaries’. I present below an example of such critical commentary after the description of Maria’s class on May, 16th, 2014.

“Uma das formas de se maximizar as oportunidades de aprendizagem do inglês em sala de aula é conduzindo a interação com os alunos nesse idioma. Assim, o aluno participa como ouvinte e interlocutor, conforme a oportunidade que o professor concede aos alunos para se manifestarem. Isso não significa dizer que a língua portuguesa deva ser banida da sala de aula” (Xavier, 2012), durante as aulas da professora Maria e principalmente nessa aula pudemos notar que ela sempre tenta maximizar o input dos alunos fazendo uso constante da língua inglesa, inclusive ao parafrasear. Apesar do uso constante do inglês durante a aula, o que desenvolve a compreensão oral, muitas vezes os alunos não fazem uso da língua inglesa respondendo sempre em português; nesses momentos a professora ecoa em inglês. Dessa forma os alunos podem estar perdendo a oportunidade de output por se sentirem cómodos com essa prática da professora. Uma possibilidade de encorajar a produção oral dos alunos seria de antes do eco, questioná-los de como se diz a palavra em inglês pois acreditamos que muitas vezes eles sabem como dizer. Essa prática os levaria a responder em inglês sempre que soubessem, pois já esperariam o pedido da professora.¹⁹⁰ (CLASS REPORT, 8th GRADE B/C, 16/05/2014).

¹⁹⁰ “One of the ways to maximize the English learning opportunities in the classroom is conducting the interaction with students in this language. This way, the student participates as a listener and an interlocutor, according to the opportunity that the teacher provides for students to contribute. This does not mean to say that the Portuguese language should be banned from the classroom” (Xavier, 2012), during teacher Maria’s classes and specially in this class we could notice that she always tries to maximize the input of students making constant use of the English language, including when she paraphrases. Despite the constant use of English during the class, what develops oral comprehension, many times the students do not make use of the English language answering always in Portuguese; in these moments the teacher echoes in English. This way, students may be missing the opportunity of output by feeling comfortable with this practice of the teacher. One possibility to encourage oral production in

In this ‘critical commentary’, the student-teachers first address the importance of oral production in English in order to develop students’ oral skills. In order to support their argument, they bring a quotation from a renowned author in the area of EFL teaching and learning, who nonetheless claim that Portuguese should not be banned from the classroom. However, the student-teachers demonstrate a certain uneasiness with the ‘overuse’ of Portuguese by students when interacting with the teacher and offer suggestions for her to maximize the English oral production of her students, which was to ask them the meaning of the words they are uttering in English before echoing their response in English.

Just as I have already highlighted Carla and David’s concern with students’ lack of oral production in English, here I will show this is also a preoccupation of Marcia, Bruna and Deise when observing Maria’s classes. However, before in this dissertation I showed how Maria viewed herself as a teacher who is much more “worried about discussing social issues” than about the language through which these discussions occur, be it Portuguese or English. The student-teachers do suggest interesting ways in which Maria could enhance students’ use of English in class, but it is also noticeable the absence of comments on how Portuguese (students’ native language) could be a resource for learning the target language. This absence may be due to their experience with approaches to foreign language learning, especially the popular communicative approach, which, as Cook (2001) argues, mentions students’ native language (L1) only in advising teachers to minimize its use.

Regarding their foreign language learning experiences, Marcia and Deise reported to have learnt English in language schools (Marcia) or with a private language teacher (Deise) who worked with the communicative-approach textbook *Interchange*¹⁹¹. Furthermore, Marcia has one year of experience teaching English in a language school and Deise has taught private classes with the same *Interchange* textbook she once used. Even though Bruna has never studied or worked in language

students would be to, before the echo, ask them how they would say such a word in English, as we believe that many times they know how to say it. This practice would take them to answer in English whenever they knew it, as they would already expect the request of the teacher.

¹⁹¹ The *Interchange* textbook, by Jack Richards is one of the most popular textbooks in Brazil and worldwide that claims adherence to communicative language teaching.

schools, she has learned about the high reputation of the communicative approach in her teacher education program. For this reason, she was surprised when she discovered that Wellington and Vanda, her teacher educators in student teaching, did not specifically require her to follow such approach in her classes, as we can see in the interview excerpt below:

Renata: E como que você vê...como que é então o jeito da Vanda e do Wellington?

Bruna: Eu não sei, eu acho que eles são maleáveis, assim, nas questões teóricas. Às vezes tu fala tipo “ah, só pode usar comunicativa/produzitiva, ou *task-based*” Não! Tu pode misturar, contando que dê certo. Tu vê o quê que funciona, sabe¹⁹²
(INTERVIEW WITH BRUNA, 05/09/2014).

Thus, according to Bruna, Wellington and Vanda are ‘malleable’ regarding classroom methodologies. They may be following Kumaravadivelu’s (2001) suggestion for a postmethod pedagogy that focuses on context-sensitive language education, enabling teachers to construct their own theory of practice ‘*vê o quê que funciona*¹⁹³’, and aiding their quest for identity formation and social transformation (p. 537). Although Wellington and Vanda seem to hold a more flexible approach towards what counts as valid teaching practices and approaches, Bruna argues that this may not be the case with other educators from her teacher education program. Thus, the discourse regarding the communicative approach as the most efficient approach for language acquisition is present in student-teachers’ beliefs, in their experiences in language institutes and in the form of socially constructed knowledge acquired at their undergraduate program. For Wenger (1998), one important aspect of how we constitute our identities is how we relate our local ways of belonging to broader constellations and how we manifest (align our perspectives) with broader discourses. It appears that, as a discursive construction, the communicative approach

¹⁹² Renata: And how do you see...you say it is different...how is it then ‘the way’ of Vanda and Wellington?

Bruna: I don’t know, I think they are malleable, you know, in theoretical issues. Sometimes you say like “ah, I can only use the communicative, productive, or task-based” “No! You can mix them up as long as it works. You see what works best, you know.

¹⁹³ ‘See what works best’.

influences the process of professional identity construction of these student-teachers.

Besides the use of Portuguese and English in class, one of the most frequent observations that the student-teachers make of Maria's classes is her ability to manage her classes and students' behavior effectively, such as we can see in the following excerpt from student-teachers' report.

Pudemos perceber que a atitude da professora [de mudar a aluna de lugar] foi de extrema importância, pois a aluna T. comportou-se melhor [...] Outro ponto importante que observamos foi a abordagem da professora em relação ao seu pedido: ela manteve a voz firme, mas seu discurso foi feito de uma maneira delicada, tentando fazer com que a aluna entendesse que a mudança de lugar tinha importância não só para o andamento da aula, mas também para o aprendizado dela¹⁹⁴ (CLASS REPORT, 8th GRADE B/C, 19/05/2014).

In this excerpt, the student-teachers positively assess Maria's approach towards dealing with classroom 'indiscipline', arguing she was *firm* in her request as well as showed the student that her management decision occurred because she cared about students' learning. It may be no accident that a great part of student-teachers' classroom observations focus on managing group behavior. Kanno and Stuart (2011) argue that it is common for beginning teachers to worry about management issues, as they are often too preoccupied with how to handle their own teaching. Associated with classroom management, they also observe how the teacher encourages classroom discussions and critical reflection from students in, as they argue, 'a very democratic way'. In the following excerpt from one of their class reports, for example, they reflect about an open discussion, triggered by teacher Maria, about alternative means of transportation in the city.

¹⁹⁴ We realized that the teacher attitude [of moving the student to a different seat] was extremely important, because the student T. behaved better [...]. Another important point that we observed was the teacher's approach regarding the request: she kept a firm voice, but her speech was made in a delicate way, trying to make the student understand that changing seats was not only important for the class, but also for the student's learning.

[...] A aluna R. discordou dos benefícios da balsa para a cidade e Maria pediu que ela defendesse seu ponto de vista; pudemos perceber que, durante a discussão, *a professora tenta defender seu ponto [balsa como meio de transporte alternativo], porém é democrática ao incitar um debate saudável e dar espaço para ambos os lados, tanto a favor quanto contra o tópico*¹⁹⁵ (CLASS REPORT, 8th GRADE B/C, 19/05/2014).

In the report of this class, student-teachers reflect on a teacher-students' interaction about alternative means of transportation to solve the problem of increasing traffic jam and air pollution in the city. The student-teachers fancy the way in which the teacher instigates a student to defend her point of view, which is in opposition to her own, showing the 'democratic' characteristic of the teacher. Maria certainly appears to be open to discussions in the classroom and is probably aware that inviting critical thinking is one of the three main objectives present in the Pedagogical Political Project of the school (PPPS). This objective is expressed in the document as to "provide the necessary knowledge to equip the student in his performance, *making him critical* and productive in the process of transformation of the world and the ensuing construction of a just, humanitarian and egalitarian society"¹⁹⁶. Thus, it may be the case that from their experience in the Practical school, students are already familiar and comfortable with these kinds of discussions and in expressing their opinions. In other moments of their observation experience, the student-teachers report Maria's democratic approach to her classes when she has to handle management problems connected to students' indiscipline, as in the excerpt below.

[...] A professora então disse que ia entrar em um ponto que estava planejando desde a semana passada e começou a descrever os fatos que

¹⁹⁵ [...] The student R. disagreed with the benefits of the ferryboat for the city and Maria asked her to defend her point of view. We could perceive that, during the discussion, the teacher tries to defend her point of view [ferryboat as alternative means of transportation]; however, she is democratic in encouraging a healthy debate, giving space to both sides, for and against the topic.

¹⁹⁶ My translation. See Appendix IV.

aconteceram na sexta-feira da festa junina¹⁹⁷ [...] Achamos muito importante a posição da professora nesse momento. *Ela se mostrou muito democrática mais uma vez*, pois não só expressou o que foi negativo na atitude dos alunos, mas também apresentou a possibilidade e o poder deles de discordarem dela¹⁹⁸ (CLASS REPORT, 8TH GRADE B/C, 09/06/2014).

The way Maria managed group discussions and the way she shared with students her disappointment regarding their behavior (frequently requesting their opinion), drove student-teachers into constructing for Maria the identity of a democratic teacher. From their observations, it seems that Maria was indeed concerned with enabling her classes to be spaces in which students could have some freedom to discuss their opinions. Once more, we have to take into account the context in which she works, the Practical School, and the kinds of practices that are expected of students and teachers in this setting. One of the main objectives of the political pedagogical project (PPP) of the school is, for example, “to enable the student to experience *concrete democratic practices* so that he can develop as a *free*, conscious and responsible subject in the collective construction of his historical reality¹⁹⁹”. Thus, it seems that Maria’s democratic practices, as they are perceived by the student-teachers, are much connected with her context of action, the Practical School, and perhaps with working in basic education in general, at least if we consider the laws and guidelines, LDB, PCNs, OCEMs, which emphasize educating students for exercising their citizenship. Through observing Maria’s classes, the student-teachers were discovering what kinds of competences were required for being a teacher in such a community.

¹⁹⁷ According to the student-teachers, Maria had difficulties in teaching this class [on May, 30th] because students were too dispersed, wanting to leave the class to rehearse the dance for the party.

¹⁹⁸ The teacher announced that she would enter a topic she was planning since the week before and started describing the facts that happened in the June Party on Friday [...] We think it was very important the position of the teacher in this moment. She showed to be very democratic once more, as she did not only express what was negative in students’ attitudes, but also introduced the possibility and their power to disagree with her.

¹⁹⁹ My translation. See Appendix IV.

4.3.1.4. Teacher Maria as role model for the student-teachers: “When I grow up, I wanna be just like you²⁰⁰”

Marcia, Bruna and Deise all report to have enjoyed observing teacher Maria’s classes in the 8th grade, although they did not like having to write weekly classroom observation reports, which ended up being ‘boring after a while’ (Deise), ‘repetitive due to the teacher’s own way of teaching’ (Bruna). Their role observing classes most often reminded them of their position as students, especially as they routinely had to hand in the observation reports. They were, however, delighted to observe Maria’s classes. Deise, for example, said:

Eu acho que ela tem uma, sabe, ela dá aula há muito tempo, já, em escola, então ela tem um background. Até, a última aula, eu falei pra ela: “quando eu crescer eu quero ser que nem você”. Porque ela tem umas sacadas de respostas pros alunos, tipo aquele aluno que tá enchendo o saco, sabe? Eu quase, a minha vontade é de bater na mesa e falar “sai, você não quer tá aqui, não esteja”, sabe? Mas ela tem umas tiradas muito boa, tipo “e aí, pessoal, se ele quer atenção todo mundo olha pra ele, por favor”. E aí o moleque faz assim, tipo “ai meu deus”, sabe? [...] E ela não é uma professora brava, mas ela é uma professora querida e ao mesmo tempo ela tem controle da turma, sabe. Não digo que todos os alunos lá dentro sejam apaixonados por ela, mas pelo menos eles respeitam ela, sabe. O que eu acho fundamental²⁰¹ (INTERVIEW WITH DEISE, 25/08/2014).

²⁰⁰ ‘Quando eu crescer eu quero ser que nem você’ (Deise about teacher Maria, 2014).

²⁰¹ I think she has a, you know, she has been teaching for a long time, already, in school, so she has a background. Even in the last class I told her “when I grow up I wanna be just like you”, because she has some ideas of answers to students, like that student who is pissing everybody off, you know? I almost, my desire is to hit the table and say “get out, if you don’t wanna be here, don’t be here, you know?” but she has very good banter, like “so, people, if he wants attention everybody looks at him, please” then the kid does like that “Oh my god, you know?” [...] And she is not an angry teacher, but she is a loving teacher and at the same time she has control of the group, you know. I won’t say

In the excerpt above, Deise tells about her wish to reproduce teacher Maria's practices in managing classroom behavior when she 'becomes' a teacher 'when I grow up'. She gives an example in which she thinks teacher Maria dealt with a misbehavior situation in a light and humorous way while she admits, herself, her inclination to act in an authoritarian way. It seems that Deise was struggling to understand the classroom context as a site in which as the teacher, she would have to act as the mature individual, recognizing the behavior of some students as pertaining to their age of maturation. This example can show the struggles student-teachers face in making sense of the teacher's work while holding on to their identities as students. As a beginning teacher, Deise possibly hopes to earn the respect that she identified in students towards Maria, given that constructing a teacher identity necessarily involves feeling comfortable as an authority figure in class (Kanno & Stuart, 2011). The complex position of student-teachers as both students and teachers (Bührer, 2012) during the student teaching can also be seen below in Bruna's account of her experience observing Maria's classes from the interview with her:

Bruna: Eu achei as aulas dela muito boas. Eu queria participar, tipo, eu queria ser aluna, pra ficar dando as respostas, levantando a mão [*risos*]. Eu adoro as aulas, eu acho muito legal [...] a aula da Maria é tão boa que às vezes a gente observa e esquece de escrever [*risos*], que é um problema muito sério²⁰² (INTERVIEW WITH BRUNA, 05/09/2014).

Bruna argues that she enjoyed so much her experience within teacher Maria's classes that she sometimes forgot the main purpose of her observations, which was to describe and critically reflect on the classes, as she was moved to join the class just like the other students. Observing Maria's classes as an apprentice teacher highlighted Bruna's position as a student, a position she comfortably occupied, as she had

that all students there love her, but at least they respect here, you know, what I find essential.

²⁰² Bruna: I thought her classes were very good. I wanted to participate, like, I wanted to be a student, to give answers, raise my hand [laughs]. I love the classes, I think they are very cool [...] Maria's class is so good sometimes that we observe and forget to write [laughs], which is a serious problem.

been a student for the most part of her life. Being a student-teacher, however, presented her some new demands, such as having to offer a critical analysis of such classes. In the two excerpts presented, Deise and Bruna appeared to be struggling with their identities as students while going through a process of constructing teacher identities. Conversely, Marcia seemed a bit more comfortable around the identity of teacher, especially of an apprentice teacher who needs to critically reflect on her observations, as shown below.

Marcia: Desde a primeira aula da Maria eu gostei muito.... dela, assim. [...] Eu já consegui perceber algumas coisas, *que ela é uma professora bem democrática, aquela professora não autoritária, né. Tudo isso que a gente tenta fazer, que a gente aprende, que seria o ideal mais tarde.* [...] Mas também eu observei coisas que tiveram alguma coisa negativa, assim.

Renata: Ahan. Por exemplo?

Marcia: [...] Às vezes eu acho que *falta instrução escrita pros alunos*. Porque tem sempre um: “o que que é mesmo pra fazer, o quê que é mesmo pra fazer?” Ou, com aluno que a compreensão oral é um pouco mais baixa, tá ali pra se apoiar né, na instrução escrita, o que a professora tá explicando.

Renata: Uma estratégia que você talvez você usaria nas suas aulas.

Marcia: Exatamente. *Daí disso que vem o aprendizado, né, tipo, acho que se usasse ia ser melhor.* Porque isso implica também na disciplina dos alunos, na organização da aula, no comportamento. Porque o aluno dispersa se ele não tá entendendo, se ele não tá interessado ele vai dispersar²⁰³. (INTERVIEW WITH MARCIA, 16/08/2014).

²⁰³ Marcia: From the first class of Maria, I liked her very much...you know. I could already perceive some things, that she is a very democratic teacher, that not authoritarian teacher, right. All of what we try to do, that we learn, that would be ideal later [...] but I also observed things that had something negative, you know.

Renata: ahan, for example?

Marcia: [...] Sometimes I think that it lacks written instruction for students, because there is always one “what do we have to do, what do we really have to

Thus, Marcia emphasizes again, what I have been suggesting so far, that the student-teachers positioned Maria as a *democratic, non-authoritarian* teacher based on their observations. Marcia even suggests that this is what student-teachers *try to do*, what [they] learn to be ideal for their future careers. However, unlike her teammates, Marcia seems more comfortable giving some suggestions to Maria's classes. In the example above, she suggests the use of written instruction together with oral instruction, and argues that her realization of this perception was a product of her continuous critical observation of Maria's classes, of her learning during the student teaching. Although Marcia's observation was rather simple, not mentioning other more complex practices of teacher and students inside the classroom, still she seemed to be trying to make a connection between the observed classes and her own classes. Altogether, the three student-teachers showed to have a very good relationship with teacher Maria, they admired her work and had her as a model of good teaching practices, especially in how she dealt with management issues. Teacher Maria seemed to have welcomed the student-teachers into her life as a teacher, she became a very important character in socializing student-teachers into the school community in the first semester, as Deise suggests below.

Ela tem uma relação super boa com a gente, a gente manda e-mail pra ela, tem o whatsapp dela, manda por word. [...] Até pra bater papo, às vezes a gente fica lá, a gente encontra ela lá [sala dos professores de línguas], a gente... ela conta da filha dela, conta das coisas que aconteceram na vida, e junta os outros professores, já vira um bafão, né? [risos]. É muito bom. Mas é super legal, acho que todas as professoras do colégio, elas são super gente boa²⁰⁴. (INTERVIEW WITH DEISE, 25/08/2014).

do?" or with a student whose oral comprehension is a bit lower, you have it as a support, right, the written instruction, what the teacher is explaining.

Renata: a strategy that maybe you would use in your classes.

Marcia: Exactly. Then from this comes learning, right, like, I think if she used it, it would be better. Because this also implicates students' discipline, class organization, their behavior. Because the student gets distracted if he is not following, if he is not interested, he will be distracted.

²⁰⁴ She has a very good relationship with us, we send her e-mails, we have her whatsapp, we send things by word [...] even to chat, sometimes we are there, we

In the excerpt above, Deise suggests that the student-teachers have created a good rapport with teacher Maria, so much so that it extrapolates issues from the school context and that they have been able to get to know her more personally and not only professionally. Being inserted in the school context, especially in the language teachers' room, where the English, Spanish, German and French teachers have their workstation desks, could enable the student-teachers to starting feeling as part of that community, to start feeling more like those teachers themselves. In the end of the first semester, when the student-teachers started accumulating more responsibilities as teachers (preparing and teaching some classes), they also began performing, more visibly, teacher identities. I present in the next section, the plan they proposed for their teaching practice in Student Teaching II.

4.3.1.5. Marcia, Bruna and Deise's Project/Teaching Plan to work with the 8th grade class of teacher Maria

Marcia, Bruna and Deise presented a project for Student Teaching II that aimed at motivating students to read and appreciate literary texts in English as well as developing written production and critical reflection in students. Such project proposed that students should read short stories in English, work with adaptations of these short stories to film as well as adapt one of the short stories to theater. There were many reasons why Marcia, Bruna and Deise decided to work with the reading of literary texts, with adaptations and a theatrical production of a short story. Two of these reasons were related to the ethnographic questionnaire, an assignment of Student Teaching I, which they had administered to students in the first semester. They discovered through this questionnaire that the 8th graders were in the 'Theater Year', that is, they were studying theater throughout that year and enjoyed it a lot, so the student-teachers wanted to take the most out of their excitement over this subject. Another reason was that, through the questionnaire, the student-teachers discovered that the skills that students least enjoyed in English was reading and writing, so they wanted to show them that reading and writing can be fun, as Deise explains below:

meet her there [language teacher's room], we...she tells us about her daughter, tells about things that happened in her life, and the other teachers come, and we chitchat, right? [Laughs]. It is very good. But it is super nice, I think all the teachers from the school, they are super nice people.

Eles não gostam nem de ler, nem de escrever em inglês. Então a gente pode mostrar pra eles que ler não é tão ruim assim, que, tipo, um conto pode ser ... cê não precisa sentar e ler um conto em, tipo, cinco minutos. Cê pode ler na sua, né, na sua velocidade. Cê não precisa ler, tipo, um livro com quinhentas páginas pra ser uma coisa legal. Um conto com cinco pode ser superdivertido, sabe. Eu acho que os alunos não têm muita noção disso, sabe. Eu acho que eu vim aprender a ler conto aqui na faculdade²⁰⁵. (INTERVIEW WITH DEISE, 25/08/2014)

In this excerpt, Deise explains student-teachers' intentions to evoke in students the pleasure for reading literature as she, herself, admits she only got to 'learn' to read short stories in the university. In reality, Deise admitted in one of our interviews, that she did not really like literature and that she took on this journey to work with literature with students, motivated by her friends Bruna and Marcia, who absolutely loved it. Marcia had told me, for example, that she wanted to be an English teacher in that, as such, she could work with many different subjects through the teaching of English, one of them being literature. Bruna, who wanted to become a literature university teacher, told me that she influenced much of the decisions of working with literature during student teaching.

Regarding the theoretical background to support their choice of working with literature, the student-teachers mention, in their project, the communicative approach as the main approach to be used, some studies on English learning through literature, the grammar-translation method and the reading approach as well as the National Curriculum Guidelines (PCN). The student-teachers argue to have chosen the communicative approach as the main approach for their classes due to its focus on meaning and on real contexts of language use, which, in their case, is translated as the input of literary texts. They also provide some short explanations for choosing the other theoretical perspectives

²⁰⁵ They don't like reading or writing in English. So we can show them that reading is not so bad, that like, a short story can be...you don't need to sit and read a short story in, like, five minutes. You can read it at your own, right, your own pace. You don't need to read, like, a five-hundred pages' book to be something cool. A five-page short story can be super fun, you know. I think students do not know that, you know. I think I learned to read short story here in college.

cited in their project. They argue that their decision to choose the grammar-translation method in addition to the communicative approach is due to students' inclination for grammar and translation activities, which they discovered through the ethnographic questionnaire. They mention that the reading approach will be used for its "focus on reading and building vocabulary in the second language" (FINAL REPORT, p. 15-16). Finally, the PCN are mentioned for its focus on foreign language learning *not* as the learning of linguistic structures of a different code, but for its capacity to open possibilities for students to "act discursively in the world" (FINAL REPORT, p. 16). Thus, it appears that student-teachers joined many different approaches and methods of foreign language learning in order to prepare the project for their teaching practice, even quite contradictory ones if we consider the discursive take of PCN and the grammar-translation method, the latter approaching language as a code.

It is also important to emphasize that student-teachers decided to work with literature in the 8th grade class not only due to their own preferences (in the case of Marcia and Bruna), and based on knowledge about the students (gained through the ethnographic questionnaire), they also report to have chosen working with literature due to the influence of teacher Maria and her approach to teach the English classes through themes, as explained below.

A maneira diversificada com que a professora ministrava as aulas, nos mostrou que o ensino da língua se dá implicitamente, a língua sendo um mecanismo de aprendizado e não o alvo da aprendizagem. Sendo assim, os alunos aprenderiam a língua através dos vários tópicos trazidos para a sala de aula. Por esse motivo, nossas escolhas pedagógicas foram baseadas em conteúdos relacionados a literatura e questões socialmente relevantes. Tentamos focar nosso ensino pela língua e não somente da língua e fazer atividades pertinentes e com propósitos²⁰⁶.

²⁰⁶ The diversified way with which the teacher taught her classes showed us that the teaching of language happens implicitly, language being a mechanism of learning and not the learning target. Thus, students would learn the language through many different topics brought to the classroom. For this reason, our pedagogical choices were based in contents related to literature and socially relevant issues. We tried to focus our teaching through language and not only of language and make pertinent and purposeful activities.

(STUDENT-TEACHERS' FINAL REPORT, 2014, p. 12).

When making sense of teacher Maria's classes, the student-teachers believed that, as she worked with students through themes, the English language was the medium to reach such themes and not exactly her main goal, which they regarded as implicit learning. They report to have been influenced by such approach they observed in teacher Maria's classes. It is possible to argue that the three student-teachers, from being given access to the practices of teacher Maria, began forming with her a community of practice (Lave & Wenger, 1991), in which they held a peripheral position in the community as newcomers and Maria, a central position as an oldtimer teacher of the Practical School. If we understand learning as an aspect of participation in socially situated activities within communities of practice (Lave & Wenger, 1991), we may argue that the student-teachers seemed to have learned the ways of being a teacher in that context from having access to teacher Maria's practices, at least insofar as they based their project in the account of her practices. Given that learning through access to practices of a community have the potential to form identities to the participants of this community, we may consider that the student-teachers were beginning to form teacher identities in the specific context of teacher Maria's 8th grade class in the Practical school. Finally, in justifying their project for the 8th grade class during one of the student teaching classes, the student-teachers also mentioned their educational objectives, when Deise argued:

Dentro dos nossos objetivos a gente também tem...trabalhando com o texto literário...de formar cidadãos críticos...criticar o texto literário...não criticar o texto...mas hum...ensinar os alunos a criarem argumentações...a sustentarem suas argumentações...a serem alunos críticos²⁰⁷
(TRANSCRIPTION, STUDENT TEACHING CLASS, 09/07/2014).

In this excerpt, Deise mentions another objective that they have proposed in their project, which is to educate critical citizens and teach

²⁰⁷ Within our objectives, we also have, working with the literary text, of educating critical citizens, criticizing the literary text, not criticizing the text, but ahmm, teaching students to create argumentations, sustain their argumentations, being critical students.

students to support their arguments, although she hesitates when mentioning the meanings of being critical, perhaps showing her own doubts regarding such meaning. This objective, aiming at educating students for critical thinking, finds support in two important documents for teaching English in this context, the PPP of the school and the PCNs. Therefore, the student-teachers based their project both in documents that guide basic education and in different methodological approaches and methods of EFL learning. Those were the broader discourses with which they aligned (Wenger, 1998) in pursuing their teaching degree during student teaching. The corpus of texts that they used with students in order to reach these goals were: the short story *Little Snow*, by the Grimm Brothers; the short story *Snow White and the Seven Dwarfs*, by Disney, the movie *Snow White and the Seven Dwarfs*, by Disney; the movie *Snow White and the Huntsman*, by Disney; and the short story *The fun they had*, by Isaac Asimov. In the next section, I attempt to analyze their process of professional identity construction in Student Teaching II.

4.3.2. Marcia, Deise and Bruna: Planning and Teaching classes in the 8th grade B/C— STUDENT TEACHING II

In this section, I will focus my attention on Marcia, Bruna and Deise's experiences in Student Teaching II, analyzing their process of professional identity (re)construction within their English classes in the 8th grade class as well as in planning meetings in which such classes were discussed with their mentor teachers. Because I am interested in such process, I will discuss the events that took place in Student Teaching II as they occurred, first with Marcia's teaching practice, followed by Deise and Bruna's teaching experience, respectively. As a support for the analysis, I will also bring excerpts from interviews and from student-teachers' reports.

4.3.2.1. Contextualizing Marcia's participation in Student Teaching II

An important aspect of Student Teaching II in this group was that there was a clash of schedules between the Friday classes in their 8th grade group (at school) and a mandatory discipline (Discourse Analysis) of the last phase of their undergraduate program. Due to this problem, Bruna and Deise decided that they would not take this discipline on that semester so that they could carry on their student teaching at the school, even if it meant they were not going to graduate on that year. Marcia,

however, took a different decision. As she wanted to graduate in the program on that semester so that she could move to Italy to live with her mother, she decided to talk to the professors of both disciplines, Discourse Analysis and Student Teaching II (Vanda and Wellington), in the attempt to find a solution to take both disciplines. Thus, it was decided that Marcia would start teaching the 8th grade group, missing the first four classes of the Discourse Analysis discipline. As she finished her teaching period, she would go to the Discourse Analysis classes on Fridays, but would have to record the classes given by her friends in the 8th grade in order to watch them and write a critical reflection over the missed classes. However, this meant that Marcia would be much less engaged in the student teaching activities after she finished her teaching practice, which in a way frustrated Bruna and Deise, who requested her help to prepare their classes. Below we can see how the student-teachers made sense of Marcia's participation in student teaching, in their final report.

Marcia teve uma relação menos próxima com os alunos, pois é naturalmente mais fechada e tem mais facilidade com a parte pedagógica do que com a relação interpessoal. Marcia também esteve menos presente em eventos extraclasse, o que limitou seu contato com a turma. Mesmo assim, experimentou momentos de descontração nas aulas, pois também tem um lado bem-humorado, e foi sempre atenciosa com as necessidades dos alunos²⁰⁸ (STUDENT-TEACHERS' FINAL REPORT, 2014, p. 5).

The first reason student-teachers give to Marcia's fewer engagement with the group is what they attribute as her personal characteristic, she is "naturally a more closed person". Indeed, in my interviews with Marcia she disclosed "I've always been a very shy person"; this was an identification that she had constructed in interaction with others, a discourse-identity (Gee, 2000) that, as student-teachers

²⁰⁸ Marcia had a less close relationship with the students, as she is naturally a more reserved person and is more at ease with the pedagogical part than with the interpersonal relation. Marcia was also less present in extra-class events, what limited her contact with the group. Nevertheless, she experimented fun moments in the classes, as she also has a humorous side, and was always attentive to the needs of students (STUDENT-TEACHERS' FINAL REPORT, 2014, p. 5).

believe, would influence her classroom interactions. The student-teachers also wrote that Marcia was more skilled “with the pedagogical part than with the interpersonal relation”. As I discussed Marcia’s trajectory into teaching in the first part of this analysis, she argued to feel more prepared to face a teaching situation than other student-teachers who had not participate in the PIBID project. Besides PIBID, she had also participated in teacher education programs at the language school where she had been working for a year. These experiences made Marcia feel more equipped to face the student teaching, which could compensate for her reduced engagement in the last few months of this experience. Thus, as the 2nd semester progressed and Marcia finished her teaching practice, it became evident that she had become a more peripheral participant in our meetings, while Deise and Bruna were moving towards a more central participation (Wenger, 1998). In a very emotional speech in the last meeting of our group on December, 05th, Marcia recognized her narrow participation in student teaching as related to her decision to graduate on that year, having to take all the disciplines available on that semester.

Eu escolhi cursar todas as disciplinas pra me formar...mas isso foi meio que se desencadeando que eu fui...no começo eu tava sempre aqui e tal e eu senti meio que fading out assim, eu fui tomando atitudes assim de me distanciar um pouco desta experiência sabe? Inclusive as minhas colegas eu acho que elas, realmente, tiveram mais presente do que eu, eu queria ta mais, só que eu também sei que foi uma escolha minha²⁰⁹ (TRANSCRIPTION, LAST MEETING, 05/12/2014).

Although Marcia regretted not having had enough participation in the 2nd semester that could connect her more with the experience, she argued in the meeting that she felt ready to teach. It is very likely, though, that her experience of learning in student teaching would have

²⁰⁹ I chose to take all the disciplines in order to graduate...but that was kind of causing that I...in the beginning I was always here and all and I felt kind of ‘fading out’ you know, I started having attitudes of distancing myself a bit from the experience, you know? So much so that my colleagues I think they, really, were much more present than I was, I wanted to be more, but I also know it was my choice.

been different if she had had more opportunities of engagement as her friends Bruna and Deise. In the sections that follow, I present some of the learning-to-teach experiences of these student-teachers as they go about constituting teacher identities during the student teaching.

4.3.2.2. Marcia's conflicts between aspired teacher identity and perceived teacher role: "I felt my authority much present in a moment which should be essentially democratic"

In order to start their classes in the 8th grade, the student-teachers thought about preparing the first class to settle a large agreement between students and student-teachers regarding the second semester. The idea was that the group could negotiate some ground rules that would be necessary for the second semester to work in the best possible way, a type of behavior contract named 'Terms and Conditions' and that the student-teachers could present to students their work proposal. Similarly, as in student-teachers' plan this class was supposed to have an essential democratic vein, they would also have students choose the assessment instruments through which they would like to be evaluated. Thus, on August, 25th, with the plan ready, Marcia started her teaching practice in this class. Below I describe the classroom moment in which Marcia leads the discussion on the 'terms and conditions' for the second semester.

Marcia presents the proposal of negotiating 'terms and conditions' with the class and says that after everybody agrees with the rules, they would have to sign the contract (a cardboard where the rules will be written). The cardboard will be attached to the wall in front of the class, so that everybody can remember the rules. The first rules presented by Marcia regards the 'cellphone parking lot', a black cardboard to be placed on the teacher's table so as to 'park' all the cellphones of students, given that they are not allowed to use it inside the classroom. The student Jair disagrees at first and the others agree. Deise reminds everyone "É uma regra do colégio, não pode usar o celular dentro de sala, se a gente pegar, vamos pegar o celular e levar pra direção, sem ameaça, só avisando"²¹⁰.

²¹⁰ "It's a school rule, you can't use the cellphone inside the classroom, if we get you, we'll get the cellphone and take you to the principal's office, no threat, only a warning".

Students laugh of Deise's comment. Led by Raquel, the leader of the group, students start putting their cellphones on the teacher's table. On the back, Maria says "Very good, very good indeed". Marcia leads the conversation about the other rules to the contract, but students are quite loud, so some of them reprimand the others. Marcia asks if they agree to use more sentences in English in the classroom. Some say yes, some of them seem indifferent. Some of them say that they already do it. Deise wants to know if they agree, but some don't seem very interested to talk about rules. Students do not give many ideas, so from the back of the class, Vanda suggests "Marcia, no eating in class, otherwise" Marcia accepts the suggestion, asks students and writes it down. After four rules are written, Marcia asks students to sign the contract attached to the wall. (FIELD NOTES, ENGLISH CLASS, 25/08/2014).

The student-teachers had the idea of elaborating a contract with students as a way for them to be able to prevent undesirable indiscipline and manage their classes more effectively. They thought that if they shared the responsibility for learning and classroom management with students, they could achieve better outcomes in their classes while at the same time it would validate their teaching practices as democratic. This is how the idea of discussing *Terms and Conditions* in the first class took shape, as a way to discuss with students the rules of classroom routine. However, unlike some common classroom behavior contracts as well as the very *terms and conditions* of customer-supplier contracts, the classroom contract proposed by the student-teachers discussed the duties of students, the rules to be followed, but did not mention any rights. Similarly, although the rules should supposedly hold true for students and teachers alike, students may have discovered cues that indicated they were actually meant to control students' behavior, as there were rules that only applied to students while there were no rules that only applied to teachers. One example of a student-only rule was using routine-like sentences in English, such as asking to go to the bathroom, requesting clarification, etc. Thus, these facts may have contributed to students' low participation in the discussion, besides the fact that two out of the four rules written in the contract were already rules to regulate students' behavior in school in general, which may have added to students' 'undesirable' interpretation of such a contract.

However, it is also true that the ‘cellphone parking lot’ attracted a lot of students’ attention as the artwork produced by the student-teachers resembled, with a great amount of creativity, a genuine parking lot. In this matter, even Jair, a student who was resisting the whole idea of having a cellphone parking lot, got up and ‘parked’ his cellphone on the ‘parking lot’, to teacher Maria’s excitement. This classroom moment, the negotiation of *terms and conditions*, was the subject of later discussions within the community, composed by the student-teachers Marcia, Bruna and Deise, teachers Maria and Vanda, the researcher José and myself. In a planning meeting, two days after this class, I wrote the following field notes.

Talking about the contract, José points out that he heard from a student that the students were not choosing anything, that the ones who were saying the rules were the teachers themselves. Marcia says that they asked students’ opinions, but they did not say anything. Vanda suggests the girls to add more rules to the contract in the next class. For Deise and Bruna, students were not focused due to the arrangement of the class and for them to behave they have to be in a semicircle. Deise and Bruna are annoyed by ‘*the immaturity*’ of students regarding this activity (FIELD NOTES, PLANNING MEETING, 27/08/2014).

In this meeting, as José introduces the topic of a student’s complaint about not having a saying in the contract, the community tries to find reasons for such criticism. For Deise and Bruna the arrangement of the class and students’ immaturity to discuss the rules are possible motives. Marcia, who was in charge of that class, wrote about her anxiety to face her first class and the difficulties in managing the contract interaction with students in the after-class reflections below.

A ansiedade foi diminuindo gradualmente durante a aula, porém, senti dificuldade no momento de fazer o cartaz de *Termos e Condições*. Primeiro porque não havia me preparado para lidar com divergências, pois em todos os tópicos haviam alunos que se diziam contra, alguns alunos que estavam mostrando uma certa resistência geral à ideia de estabelecermos regras. A proposta era que houvesse um acordo entre os alunos e eu, mas o

que significava esse acordo? Uma regra entraria para o cartaz se não fosse aprovada por todos? Essa situação me deixou um pouco desconfortável, pois sentia a minha autoridade muito presente nesse momento que deveria ser essencialmente democrático. Outra dificuldade que tive foi na sugestão improvisada de termos, pois faltou uma reflexão prévia do que exatamente eu iria sugerir aos alunos. No fim, tínhamos um cartaz com quatro regras, e metade delas já eram regras do Colégio. Ficou faltando discussões mais específicas das nossas aulas e do grupo²¹¹ (MARCIA'S CLASS REFLECTION, 25/08/2014, FINAL REPORT, p. 149).

Marcia argues that her difficulties in handling such activity were related to her inability to handle diverse opinions and resistance in the classroom. Due to this reason, Marcia believes that the democratic nature of the activity was replaced by the visible power of the teacher in deciding which rules would be inserted in the contract. These tensions occurred as Marcia was struggling to constitute her identity as a democratic teacher while facing 'the reality' of her role as the authority inside the classroom. Her desire to constitute an identity as a democratic teacher was perceived through the ways in which the activity was conceived (constructing with students the behavior rules and the assessment tools for the semester), but not only.

Recalling the observation period of the student-teachers discussed in this analysis, I pointed out how, through observing teacher Maria's classes, the student-teachers have positioned her as a democratic

²¹¹ The anxiety gradually diminished during the class; however, I felt difficulty in doing the *Terms and Conditions* sign. Firstly, because I had not prepared myself to deal with divergences, as in all topics there were students who argued to be against, some students who were showing a certain overall resistance to the idea of setting rules. The proposal was that we could have an agreement between students and myself, but what did this agreement mean? Would a rule enter the sign if it wasn't approved by all? This situation made me a little uncomfortable, as I felt my authority much present in a moment that should be essentially democratic. Another difficulty I had was in the improvised suggestion of terms, as I lacked a previous reflection of what exactly I would suggest to students. In the end, we had a sign with four rules, and half of them were already school rules. I missed more discussions specifically about our classes and our group.

teacher. For Marcia, Maria was “a very democratic teacher, not an authoritarian teacher, right. All of which we try to do, that we learn, that would be ideal later²¹²” (INTERVIEW WITH MARCIA, 15/08/2014). Similarly, one of the main objectives in the political pedagogical project (PPPS) of the school is to enable the ‘construction of democratic practices’. Thus, if we associate Marcia’s attempt to teach a democratic class (above) to her account of teacher Maria as a democratic teacher and the emphasis of the school’s PPPS on democratic school practices, we may suggest the influence of the emerging community of practice and of the school context in the process of Marcia’s teacher identity construction. In fact, as the three student-teachers worked together preparing their classes, it is very likely that they were all struggling with the ‘democratic’ teacher identity provided by the context while having to hold on to their ‘new’ role as the authority.

Many researchers have emphasized the importance of context and culture in general teacher identity construction (Duff & Uchida, 1997) as well as the school context (placement schools) in professional identity construction in particular (Smagorinsky, Cook, Moore, Jackson and Fry, 2004). Smagorinsky et al (2004) argue that as the goal of student-teachers in their placement schools is to assume a developed teaching role, they are likely to perceive greater pragmatic value while interacting with the cooperating teacher as well as the whole ubiquitous school culture. In similar ways, but employing a perspective of ‘communities of practice’ to understand learning as social participation in situated activity, Lave and Wenger (1991) emphasize the potential for learning within these communities, which they do not view as well-defined entities. For Lave and Wenger (1991), a community of practice is “an activity system about which participants share understandings concerning what they are doing and what that means in their lives and for their communities” (p. 98). I believe the ‘communities of practice’ perspective can offer insights into the socialization of Marcia, Bruna and Deise into the school and into teacher Maria’s classes in Student Teaching I, which offered them some foundation from which to base their teaching, influencing their aspiration to become democratic teachers.

However, Marcia’s difficulties in mediating the discussion about the classroom contract with students suggest that the materialization of her desire to provide democratic practices clashed with her awareness of the extent of her power in managing classroom interaction. Schools

²¹² My translation.

indeed are frequently places of hierarchical structure involving asymmetry in power relations inside and outside the classroom. Nevertheless, many teachers can be successful in sharing the responsibility and power assigned to them with their students, especially as they accumulate knowledge and experience about students and about how classrooms work. Concluding my story of Marcia's conflicts over teaching a democratic class, I have also witnessed an episode of students' resistance over the arguably oppressive character of school as a disciplinary institution (Foucault, 1975) that took shape as the *Terms and Conditions* contract was attached to the wall of the 8th grade B/C classroom, as I show below.

Students are quiet when we arrive in class. On top of their classroom contract, signed by all of them the class before, somebody wrote 'Fuck off the rules!' Advised by Vanda, Marcia talks to students about it. They guarantee it was not them who did it, but students who use the same classroom in the morning period, the high school students. Marcia tells students that rules are important for people to live in society and gives the example of the importance of traffic rules. She talks with students about the lack of respect of the people who did it to the work of others (hers and students'). (FIELD NOTES, ENGLISH CLASS, 29/08/2014).

In the second class taught by Marcia, above, the controversy over the classroom contract signed by students in Marcia's first class become evident with the graffiti intervention. The student-teachers never discovered who did it, but as the classroom is a public space, it really could have been any student from the school, not only the 8th grade students. We can view the graffiti intervention as a symbol of students' resistance to the demands and oppressions of the school system, in which they are frequently, but not always, the less powerful subjects. In an ethnographic study about subversive practices inside and outside English classes in a public school, Gadioli (2012) views English graffiti interventions on the walls and desks of classrooms as students' performance of their youth and tools of resistance to their school experience and not sole uncritical vandalism. This seems to be the case in the graffiti intervention in the contract agreement, given that the message written over the cardboard was in direct dialogue with the

messages transmitted by the contract rules, that is, they had a purpose of addressing the first interventionists of the classroom walls, the teacher/students who decided to attach such rules. Thus, while taking the student teaching in this school, the student-teachers were learning, through experiencing conflict and contradiction, about how to manage their classes dealing with students' resistance toward authority and teachers' intentions. In the next sections, I turn the discussion to student-teachers' struggles over their double position as students and teachers in the Practical School.

4.3.2.3. Deise: "I am tired of being creative"—negotiating different subject positions with mentor teachers

When investigating the complex environment of the student teaching, it is always important to bear in mind student-teachers' position as students of a teaching program in relation with their position as teachers of a group of basic education children. The student teaching is a site in which student-teachers may step, for the first time, into the shoes of a teacher, and in this respect, their extensive experience being students (12 years in school and at least 3 years in the teacher education program) certainly influences how they start constructing teacher identities. Having to occupy the position of students and teachers during the student teaching, the participants interact with a variety of subjects: their university supervisor, the English cooperating teacher of the placement school, other teachers and school staff, as well as pupils. Each of these subjects plays an important role in influencing the student-teachers' experience during student teaching and their process of identity construction as teachers. Regarding the roles of 'significant others' (Sfard & Prusak, 2005) such as teacher educators and cooperating teachers, for example, I have found it interesting to share the following conversation which took place at a meeting in the language teachers' room in the Practical School to illustrate the different subject positions being negotiated within this context. Let us take a look at my field notes.

Commenting about the next classes of the student-teachers with the movie *Snow White and the Huntsman*, Vanda tells them "Tem que ser bem criativas". In a joking manner, Deise complains "Não aguento mais ser criativa, toda aula criatividade! " Everybody laughs. Vanda

addresses Maria: “Pior é que é sempre, né, Maria?” Maria replies to Vanda “Tem dia que a gente tá sem criatividade nenhuma!” As this meeting was taking place in the language teachers’ room, teacher Paula overhears our conversation and agrees that many times she can’t be creative, because she has too many classes. Everybody asks her about how many classes she has. She answers “6th, 7th, 8th, 1st, 2nd, and 3rd” grades. Bruna says “Deus te abençoe!” Deise comments “Cê come, vai no cinema, passeia?” Vanda answers “Mais ou menos, né, Maria?” The student-teachers tell that, on the day before, they had spent the entire day trying to prepare activities and nothing came out. Vanda asks them “Não tentaram puxar uns modelos de aula?” Deise answers “A gente tentou, pegou, e olhava e vasculhava. Vanda says “Porque pronto não virá nunca”²¹³ (FIELD NOTES, AFTER-CLASS MEETING, 08/09/2014).

Planning meetings in the group of Deise, Marcia and Bruna were always quite fun partially because of Deise’s spontaneity, her talent for humor as well as the good rapport the student-teachers had with Vanda and Maria. We usually talked about almost every subject, school-related (lesson plans, classes), university-related (their teaching program, duties), and many others such as the World Cup, politics and personal affairs. In the above meeting, Vanda, in her position as supervisor, as the teacher of the three girls, points out that the classes they will prepare “have to be creative”. Similarly, aware of her position as student-teacher, Deise argues to be tired of constantly having to come up with creative activities. Caught up by Deise’s use of humor as resistance strategy, Vanda seeks Maria’s alignment to her discourse of the importance of creative activities to grasp students’ attention. However, Maria, from her position of English schoolteacher, decides to align with

²¹³ Translation of this interaction into English. Vanda: “They [the classes] have to be very creative!” Deise: “I am tired of being creative, all class creativity”. Vanda: “But it is true, always, right, Maria?” Maria: “There are days when we have no creativity whatsoever” Bruna: “God bless you!” Deise: “Do you eat, go to the movies, go for a walk?” Vanda: “More or less, right, Maria?” Vanda: “Didn’t you try to get some class samples?” Deise: “We tried, we got, we looked at them, we searched” Vanda: “Because it will never come ready”.

Deise on the seldom occurrence of creative ideas. Overhearing the conversation, Paula²¹⁴ also aligns with Maria and Deise, bringing again the perspective of a schoolteacher whose busy schedule interferes on her ability to be creative. The conversation goes back and forth about the busy life of schoolteachers as opposed to student-teachers' need to prepare creative activities, evoked by Vanda, whose purpose in the conversation seems to be keeping student-teachers on-task, preventing them from giving up their search for better teaching practices.

I was fascinated by this conversation exactly as I perceived the presence of different subject positions emerging from the multiple communities of practice to which the participants belonged. Although Vanda was definitely inserted in the placement school context, she belonged to the community of practice of teacher educators, supervisors from the university teaching program and spoke from that position. This position is one in which innovation and creativity are encouraged and ideal teaching practices are pursued. Conversely, teachers Maria and Paula, completely inserted in the community of practice of basic education teachers, spoke from that position, concerned with what is possible to accomplish within their tight teaching schedule. The student-teachers are caught up between these multiple and potentially contradictory discourses from their university teaching program and from their placement school, and their negotiation of such discourses and positions give them basis to constitute their teacher identities. This finding is similar to Trent's (2010) finding of student-teachers' perceptions of different requirements of their teacher education institution and their placement school, the first requiring them to be creative and imaginative teachers, while the second requested them to be textbook teachers and discipline teachers. Although the findings of both studies (myself and Trent's) are not exactly the same, they show dissonances between two discourses that come from different constellations of practices (the school and the university) that influence student-teachers' identity construction. Aware of these different agendas and discourses, teacher education programs can help student-teachers overcome such antagonisms in order to constitute their teacher identities, by finding the "borderland between such discourses in a sincere way and speak from this new space, this site of alternative discourse, to enact change in a particular community" (Alsup, 2006, as cited in Trent, 2010, p. 11). However, there were many moments in

²¹⁴ Paula is a substitute teacher of English.

which student-teachers were faced with their double position as students and teachers and I present one more of such moment in the next section.

4.3.2.4. Bruna: “I am a student too, so it is different, sometimes, your position as a teacher and as a student”—identifying as a student

Another event that made me realize student-teachers’ struggles over their double position as students and teachers (Bührer, 2012) happened when one of the student-teachers, Bruna, attended the 8th grade class-performance evaluation meeting and witnessed teachers from many different disciplines talking about the 8th grade students. Back from the meeting, Bruna tells students how her going to the evaluation meeting went, as the next vignette shows.

Marcia tells students that Bruna went to their class-performance evaluation meeting. Bruna comments about her going to the meeting, says that different teachers have different ideas of their group because apparently they behave differently in each class. She also tells students that she did not agree with the opinion of some teachers regarding their group. While Bruna talks, two students engage in an intense conversation, so she calls them out. At the back of the class, Vanda says: “Estamos quase concordando com a avaliação de alguns professores, pelo jeito!”²¹⁵ Vanda tells the class that this evaluation is important; that it is not a joke; that they are the only ones who can change the bad image that some teachers hold of them. Bruna tells the class that some students also participated in the meeting and in respect to that, she says: “Eu sou aluna também, então é diferente, às vezes, o posicionamento como professor e como aluno”²¹⁶ (FIELD NOTES, ENGLISH CLASS, 19/09/2014).

²¹⁵ “It seems that we are almost agreeing with the evaluation of some teachers” (Vanda, 2014).

²¹⁶ “I am a student too, so it is different, sometimes, your position as a teacher and as a student” (Bruna, 2014).

An important element to consider in my hope to offer a deeper interpretation of this vignette is that what we see above is Bruna's account of her presence in the class-performance evaluation meeting, as she chooses to tell students. As we know, our interactions are always situated and we may change some of our stories or parts of them, depending on our interlocutors. This is an important point to be made because talking to students, in front of the class, Bruna chooses to align with them, telling that her opinion about their behavior differs from that of many teachers. Assuming, as we do, that Bruna is telling the truth, we can discuss about the reasons for such an alignment with students. It is interesting to notice that, as Bruna tells students how she disagrees with teachers who have a low opinion of them, she is interrupted by side-talks. Vanda takes that opportunity to speak on behalf of Bruna, who had the floor, saying that "*we* are almost agreeing with them [the teachers]", thus positioning Bruna in her community of teachers through the use of the pronoun '*we*'. As Bruna tells students that other students from their class also participated in the meeting, she confesses that maybe her diverse opinion from some teachers is due to the fact that she is also a student. She recognizes her double position as student and teacher "I am a student too, so it is different, sometimes, the position as teacher and student".

It seems to be that the presence of Bruna in the class-performance evaluation meeting provided her with a crossroad situation of dislocated and fragmented identities (Hall, 1996). Going to the meeting, Bruna was representing the group of student-teachers who were responsible for the 8th grade B/C English class, so she went there as an apprentice teacher of that group. Given that, as she told me later, she barely spoke during the meeting, but watched the other teachers talk about students, her actions and that of the other teachers may have signaled to Bruna her position of peripherality in such community (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). This is the case because in fact Bruna was not a permanent teacher, she was temporarily taking her student teaching at the school and her student or teacher identities were sometimes more prominent depending on the situation she was in. For example, when Bruna was in class teaching the students, she projected more visibly an identity as their teacher, when she was participating in planning meetings, her identity as student was sometimes more prominent as she interacted with the expectations and demands of her university supervisor. However, it is frequently the case that these identities overlap, such as in the planning meeting above, when they were positioned by the participants at the same time as students and teachers,

and in Bruna's classroom interaction with students about the class-performance evaluation meeting, when she aligned with them as a student, when expected to act as a teacher. Bruna talked about her struggles with constructing an identity as a teacher in one of our interviews, when I asked her how she saw herself as a teacher.

Bruna: Eu acho que eu tenho que tomar cuidado às vezes pra não entrar muito na aula junto com eles. Porque às vezes eu não tenho ideia de que eu tenho 23 anos, eu acho que eu tenho, tipo, 16 ainda. E eu me empolgo junto, eu acho que se eu.... não que eu acho que tenho que ter uma postura, tipo, muito.... elevada, tipo, de hierárquico, mas eu tenho que tomar um cuidado pra não ficar muito junto com os alunos e esquecer quem é quem. Assim, que eu sou professora e eles alunos.

Renata: Ahan, cê acha que tem que ter essa divisão mais clara de repente?

Bruna: Eu acho que precisa, porque senão eu acho que a aula se perde, assim, sabe. Eu acho que no momento que eles acham que tu é um deles, só, eu acho que perde um pouco da noção do quê que eles podem e não podem fazer. Não no mau sentido, assim, eu acho que eles simplesmente acham que tipo "ah, ela é mais uma colega", sabe? Eu acho que às vezes, de repente, isso pode prejudicar [...] isso é uma coisa que eu preciso tomar mais cuidado na minha vida em geral, assim, de eu saber estabelecer o meu lugar e não deixar que os outros ocupem o espaço²¹⁷. (INTERVIEW WITH BRUNA, 05/09/2014).

²¹⁷ Bruna: I think I have to be careful sometimes not to enter a lot in the classroom with them. Because sometimes I have no idea that I am 23, I think I am, for example, 16 yet. And I get excited together, I think if I...not that I think that I have to have an attitude, like, very...elevated, like, of hierarchy, but I have to be careful not to be much together with students and forget who is who. You know, that I am the teacher and they are students.

Renata: Aham, you think that there has to have that clearer division, maybe?

Bruna: I think it needs, because otherwise I think that the class is lost, you know. I think that in the moment that they think you are one of them, only, I think they lose track a bit of what they can and cannot do. Not in the bad sense, you know, I think that they simply think that like "ah, she is one more

Bruna thinks it is important for her relationship with the students that she keeps in mind her position as a teacher, otherwise she fears losing control over the class and the respect of students if they see her as one of their ‘*colleagues*’ and not their teacher. She also argues about her desire to find her own voice and have her own take in life in general, and not only in teaching, I would suggest perhaps as an independent grown woman. Regarding teaching, Bruna’s words seem to demonstrate her process of constructing an identity as a teacher, which for her necessarily involves students’ identifying her as their teacher by means of her competence in managing group behavior. Wenger (1998) argues that identity is both “an experience and a display of competence” (p. 152). As the student teaching is one of the first experiences of Bruna as a teacher²¹⁸, she is still trying to find the balance between being close to her students while also gaining their respect as a teacher. This was also a preoccupation of the student-teachers in Kanno and Stuart’s (2011) study, in which student-teachers were more able to exert authority as they started viewing themselves more as teachers and less as one of their students or their friends. In discussing the process of student-teachers’ identity construction as teachers, I also noticed a certain change on Deise’s attitudes regarding classroom management, which I believed derived from her growing identification as a teacher, presented in the next subsection.

4.3.2.5. Deise: “I became the teacher Bro, right”—teacher identification and change

In the section above, I discussed Bruna’s struggle to construct an identity as a teacher while aligning herself with students. However, not only Bruna, but also Deise valued her close identification with the 8th grade B/C students. In one of our interviews, when I asked her about the students of her class, she said:

Deise: Eles são legais. No começo era tipo “meu Deus, são encapetados, coitados”. Mas depois cê

colleague, you know? I think that sometimes, maybe, this can harm [...] This is something that I need to be more careful about my life in general, you know, of knowing to establish my place and not let others occupy the space. (INTERVIEW WITH BRUNA, 05/09/2014).

²¹⁸ She had participated at PIBID for two years, but argued to have only taught about five or six classes in this Project.

vai pegando carinho, né, não adianta, cê começa a ficar muito tempo com eles, agora eu virei a teacher bro, né, que eu faço “assim” [sinaliza gesto com a mão] pra eles [*risos*].

Renata: Teacher Bro, entendi.

Deise: Aí as vezes eles me chamam de teacher bro²¹⁹ [*risos*]. (INTERVIEW WITH DEISE, 25/08/2014).

Thus, Deise tells that she became, for the students, the ‘Teacher Bro’, short for Brother, due to the way she greets them using a hang-loose hand sign. For my purpose of interpreting student-teachers’ identity construction as teachers, it is important not only to realize how student-teachers understand themselves as teachers, but also how they are understood as teachers or students by others, in this case, the 8th grade students. This is because I concur with Gee (2000) that identity is about “being recognized as a certain ‘kind of person’ in a given context” (p. 99). Whenever we are interacting with different people in different contexts at different times, we are also constructing and reconstructing our identities together through discourse. Other signs of Deise’s identity construction within the community of the 8th grade class was perceived in my reading of the final report of the three student-teachers, in which they introduced Deise in the following way:

Deise é conhecida por ser a engraçadinha da turma, às vezes brincando até demais. Esse jeito moleca de ser, fez com que ela se aproximasse rapidamente dos alunos, tonando-se também grande amiga dos alunos dessa e de outra turma²²⁰. (STUDENT-TEACHERS’ FINAL REPORT, 2014, p. 5).

²¹⁹ Deise: They are cool, in the beginning it was like “My God, they are troublesome, poor thing” But then you start getting affection, right, you can’t deny it, you start spending a lot of time with them, now I became the ‘teacher bro’ that I do like this to them [signals hand gesture].

Renata: Teacher bro, I get it.

Deise: Then sometimes they call me ‘teacher bro’. (INTERVIEW WITH DEISE, 25/08/2014).

²²⁰ Deise is known for being the funny one in the group, sometimes playing way too much. This free-spirited way of being, enabled her to connect quickly with students, becoming also a great friend of the students of this class and the other. (STUDENT-TEACHERS’ FINAL REPORT, 2014, p. 6).

In this excerpt from Marcia, Bruna and Deise's final report, Deise is identified as "the funny one" and "a free-spirit". According to the student-teachers, because of these qualities, Deise became "a great friend" of the students, although they emphasize that she may sometimes "play too much". Thus, being a fun and free-spirited person made Deise connect to students as their friend and their 'teacher Bro'. However, as Deise effectively started teaching her classes in Student Teaching II, after her friend Marcia had finished hers, it was possible to perceive gradually fewer moments of the 'teacher bro' from Student Teaching I and Deise started acting more firmly in class, as we can see in the next field notes.

It is Deise's second class in the 8th B/C group and it seems like some students are trying to call her attention. Deise tells Bia [a student] 'Cê tá terrível hoje!²²¹', so Bia stays quiet. [...] In the end of the class, Deise reprimands students in Portuguese, telling them that with teacher Marcia they would respect more; that she knows it is almost the end of the semester but that they are not the only ones who are tired, also the teachers are tired. She also tells students that she does not like to tell them off, because it is upsetting for her and for them. Deise says that students should respect more, that it is not for them to be mute in class, but to participate, respecting the colleagues and the teacher. Students hear Deise very silently. I notice that Bia starts to covertly cry. (FIELD NOTES, ENGLISH CLASS, 26/09/2014).

In this class, students were very excited, engaged and participative in the activities, the reason why they were also very noisy. In the first part of the class, Deise corrected an activity with students going to the board to write their answers and in the second, the class participated in a quiz about the Snow White stories and adaptations they had read and watched. Some possible reasons why students seemed agitated on that class were, they usually liked classes in which there were quizzes and competitions as well as seemed to be very fond of Deise, therefore their excitement. In the end of the class, in a serious tone, Deise decides to complain to students about their behavior in her

²²¹ "You are terrible today!"

class, contrasting it with their behavior in Marcia's classes. It is the first time I witness Deise's humorless and firm mood in class and I realize this holds true for students as well, as they are muted. Although it does grab my attention to see the student Bia crying after Deise reprimanded the class and I write it down on my notes, I admit it is not possible to say whether it had any relation to the telling off. However, Deise's change of attitude regarding classroom management did seem to be a significant story (Sfard & Prusak, 2005) in her experience during student teaching, not only for Deise but also for the students, as it resonated in other classes, such as we can see in Deise's reflection on the following class, when she wrote:

Comecei a aula cumprimentando os alunos e perguntando se eles estavam bem. Pedi para que eles me falassem o que tinha acontecido na aula anterior, para fazer uma breve recapitulação. Foi interessante ver que os alunos focaram na bronca que foi dada no final da aula. Vários deles falaram: “na última aula tu nos deu uma bronca” e, eu pedi desculpa e disse que precisava conversar com eles²²². (DEISE'S CLASS REFLECTION, 29/09/2014, FINAL REPORT, p. 206).

As Deise tells, when she asks students about what they learned on her previous class with them, they instead recall the moment of that class in which she reprimanded them about their behavior. It appears that they perceived something different about their 'Teacher Bro', who would once approach them with humor but who changed her attitude on that class. Since the beginning of the year following that group of students, Deise made an effort to establish herself as equal to her students, as young and cool as they were, visible on the way she greeted them, becoming the beloved 'Teacher Bro'. Deise felt comfortable, just like Bruna, aligning herself with students, becoming their 'friend' and until that class, she rarely displeased them, making learning as relaxed

²²² I started the class greeting the students and asking if they were ok. I asked them to tell me what had happened in the previous class, in order to do a brief contextualization. It was interesting to see that the students focused on the reprimand that was given to them in the end of the class. Many of them said “Last class you gave us a telling off” and I apologized and said that I needed to talk to them. (DEISE'S CLASS REFLECTION, 29/09/2014, FINAL REPORT, p. 206).

as possible. However, just like the student-teachers in Kanno and Stuart's (2011) study, she may have realized that she "needed to exert more authority if [she] was to achieve better classroom management" (p. 247). It seems like Deise was going through a process of identity construction as a teacher, when facing conflicts regarding her ability to manage her group of students towards her teaching purposes. In this episode, Deise holds students more accountable for the success of the classes, seeing such success not as a direct reflection of her worth as teacher. It did seem like she was beginning to feel more comfortable around her identity as a teacher, but on the other side, it also meant that Deise and her students started realizing they were not, and perhaps could not be, exactly equals. Deise would face still other conflicts that would influence the construction of her identity as an English teacher. I approach such conflicts in the next section.

4.3.2.6. Deise: "I learned grammar...word for word...and for me it is easier, because, well, you know I am dyslexic"—teaching a traditional grammar class

As I told before, Marcia, Bruna and Deise had planned to work with literature in the English classes of the 8th grade group, starting with Marcia's classes on Brothers' Grimm short story Snow White and its literary and filmic adaptations. However, when Marcia finished her teaching practice around the end of September, Vanda and the student-teachers decided that it was about time to change the topic of the English classes in order to motivate the students, whom they perceived tired of talking about Snow White. The student-teachers had already planned to start working with the short story *The fun they had*, by Isaac Asimov, but decided they needed to teach a 'grammar class' before effectively approaching this short story. They discussed about this idea with Vanda in a meeting from which I bring the following field notes:

Vanda suggests again the student-teachers to quit talking about Snow White as students seem tired of the subject. Bruna says: O que cê acha de na segunda a gente dar uma aula de gramática sobre o passado pra eles não ficarem perdidos quando a gente começar o conto [The fun they had]? Vanda: Sim, sim, mas uma aula agradável. Pesquisem sobre como pode ser uma aula sobre o simple past. Uma aula sobre o uso do passado, sua função, e também usem os verbos que eles

usaram, que eles aprenderam. Agora eles precisam de novidade na segunda-feira, isso já deu. Não vai ser novidade sobre o tópico, mas formato, uma outra proposta de trabalho²²³ (FIELD NOTES, AFTER-CLASS MEETING, 26/09/2014).

In this meeting, as the student-teachers were brainstorming ideas about their next classes, Bruna suggests that they teach a focus-on-form type of class, in that this way they could prepare students to read an allegedly more difficult short story such as *The fun they had*. Indeed, working with Snow White's stories was quite smoothly for students, as they already knew the story in Portuguese and could make many correct assumptions about vocabulary and the activities proposed. The student-teaches were then afraid this would not work exactly the same way with the Asimov's short story. Vanda agrees with the suggestion but ponders that the class needs to be 'pleasant', about the 'use and function of the past', employing verbs that the students had read in Snow White's stories. The student-teachers listen to Vanda's suggestion and when the meeting is over, they go home to prepare the 'grammar class' that will be Deise's responsibility. Therefore, on Monday, 29th, I wrote the following field notes regarding Deise's grammar class.

Deise asks students how is it that stories are told, she seems to want students to say using the past, but they don't seem to understand her question. She rephrases it, asking them if stories are told in the past, present or future, they say the past and she highlights *Simple past*. After this, she gives a 30-minute PowerPoint presentation about the past, explaining regular and irregular verbs. Some students pay attention, but many of them are disperse with side-talks. Taisy [student] complains: "É muito difícil!" Deise tries to call their attention in many ways, she makes gestures,

²²³ Bruna: What do you think on Monday we give a grammar class about the past for them not to get lost when we start the short story [The fun they had]? Vanda: Yes, yes, but a pleasant class. Research as how can be a class about the simple past. A class about the use of the past, its function, and use the verbs they used, they learned. Now they need some news on Monday, this is over. It won't be news about subject, but format, of another work proposal. (TRANSCRIPTION OF THIS INTERACTION, AFTER-CLASS MEETING, 26/09/2014).

but they do not seem much interested. On the back, Vanda seems quite bothered; she interrupts the class to ask Deise to hurry up and later to correct her about an example she was giving at the board. Deise gives students a fill-in-the-blanks' exercise about the past and they start doing it. She wants to correct quickly; five minutes later, the students check their answers. [...] In the end of the class, Deise asks them if they understood the past, they say they did and she apologizes for prolonging the explanation. Alex, a student who knows English well and participates a lot in in this class says "This class was cool!" Five minutes before the class is over, there is no time to start a new activity, so Deise finishes the class a bit before. After students leave, Vanda wants to talk to Deise and all the student-teachers on the back of the class, asking 'how they planned to teach such a traditional grammar class', that the way they taught that class was very much outdated. The student-teachers try to give explanations, but mostly they hear what Vanda has to say. They say they used the names of students in the grammar explanation, thinking that they could connect with the explanation and so it could be meaningful to them. (FIELD NOTES, ENGLISH CLASS, 29/09/2014)

Most part of this class consists in Deise's PowerPoint explanation about the rules of past tense regular verbs, in which she presents students positive and negative sentences in the simple past using their names as well as teaches them about the irregular verbs. Given that this is a more lecture-type of class, some students stray their attention. Deise receives mixed signals from students about her proposal; some of them seem interested and ask questions, such as Alex, while others complain about not understanding. When students leave, Vanda inquires the student-teachers about planning such a 'traditional and outdated class', she even tried, unsuccessfully, to influence Deise to move on and change the course of the class while it was taking place. Recalling the planning meeting, in which Vanda suggested student-teachers to teach 'a pleasant' grammar class on the 'function' and 'use' of the past, we may argue that what she did, on this occasion, was to define one aspect of the regime of competence of the community as an old-timer participant

(Wenger, 1998). The student-teachers suggested, in the end of the class, that they took into consideration Vanda's definition of a competent grammar class, but they translated this definition as *using students' own names in the grammar examples*, which, in their view, would make the class meaningful. What seemed to have happened is that the student-teachers prepared the grammar class in the way they knew, based on their experiences, in the way with which they were more comfortable. Deise mentioned the 'grammar class' episode in one of our interviews, when, recollecting her experiences during student teaching, she elected the conflicts generated by this class as one of the most significant of her student teaching experience. She explains it in the following excerpt:

Eu falei, tipo, “meu, como é que eu vou ensinar o passado se eu não der gramática” [...] E aí quando acabou a aula vieram três alunos falar comigo “nossa, adorei a aula de hoje, entendi tudo o que ce tava falando, tal!”. E a Vanda veio com uma cara brava, uma cara fechada, assim, e olhou pra mim: “que aula foi essa?” E eu tipo: “meu deus, como assim? Tipo, doeu lá dentro sabe?” E ela “não, porque a gente não dá aula mais assim gramática, [...] é a gramática no uso, não a gramática pela gramática [...] Eu entendo que a gramática tem que ser dentro de um contexto e tal. Mas se eles entendem melhor daquele jeito, por que não, sabe?”²²⁴ (INTERVIEW WITH DEISE, 06/08/2015).

In this excerpt, Deise argues that the only way she believes she could teach students the past was through teaching explicit grammar, which some of her students seemed to like, but not Vanda. It became clear that there were different views regarding language and language

²²⁴ I said like “man, how I am going to teach the past if I don't teach grammar” [...] and then when the class was over, three students came to talk to me “Wow, I loved the class today, I understood everything you were saying, so on!” and then Vanda came with an angry look, a long face, like that, and looked at me: “What class was this?” and I was like: “My God, what do you mean?” like, it hurt inside, you know? And she said “no, because we don't teach grammar like that anymore, [...] the grammar of usage, not grammar for grammar. [...] I understand that grammar should be inside a context and all, but if they understand better this way, why not, you know? (INTERVIEW WITH DEISE, 06/08/2015).

learning at play on the occasion—an atomistic view on language as a code, a system to be grasped for use and better taught explicitly and a view of language as communication and language learning as involving interaction in real life situations, inductively taught. These different ideological positions generated conflictual moments in Deise’s learning-to-teach experiences during student teaching, potentially influencing her identity construction as an English teacher. Regarding this episode, Deise explains her preference for explicit grammar, making use of identity talk (Sfard & Prusak, 2005). She continues talking about this class:

E eu, sei lá, eu aprendi gramática [...] com contexto, mas tipo ao pé da letra, “cê faz isso, isso e isso por causa disso, disso e disso”. E pra mim é mais fácil, porque tipo bom, cê sabe que eu sou disléxica. Então tipo se as coisas não tiverem, tipo, na minha cara, eu não entendo²²⁵. (INTERVIEW WITH DEISE, 06/08/2015).

In this excerpt, we are introduced into Deise’s language learning experiences, which she argues to have focused on learning the rules of language structure ‘word for word’. Deise’s recollection of her language learning memories to explain her language teaching actions makes us recall the phenomenon described by Lortie’s (1975) as apprenticeship of observation, in which student-teachers arrive for their teacher education programs having spent hours as schoolchildren observing and evaluating professionals in action. Although this observation does not allow them to see teachers’ intentions and reflections, it provides them with ready-made recipes for action that many times lead teachers to teach as they were taught, exerting a conservative pressure on the profession (Lortie, 1975). To Deise’s apprenticeship of observation, we can still add her constituted identification as a dyslexic person who learns better deductively. Deise uses identity talk (I am dyslexic) to endorse her ideological position for teaching traditional grammar. Being dyslexic seems to encompass for Deise what Gee (2000) calls ‘nature identity’, it is something she cannot change about herself, such as for example, being an identical twin for other people. However, being dyslexic may not only be a ‘nature identity’ for Deise. She had told me many stories

²²⁵ “And I, I don’t know, I learned grammar [...] with context, but like, word for word “you do this, this and this because of that, that and that” and for me it is easier, because well, you know I am dyslexic. So like if things are not on my face, I don’t get them” (INTERVIEW WITH DEISE, 06/08/2015).

about her dyslexia long before the ‘grammar class conflict’ took place, when she was recalling childhood and school memories in our very first interview, of which I bring an excerpt below.

Eu descobri, tipo, na faculdade, que eu sou disléxica. Aí tudo está explicado porque eu não era uma boa aluna. [...] Mas os disléxicos são muito espertos. É porque a gente pensa em muita coisa ao mesmo tempo, a gente acaba não focando muito na linguagem. [...] Mas eu gosto muito de gramática, então... os disléxicos são muito bons em lógica, né. Então a parte Matemática da língua eu gosto. Tipo, o que é a regra, as regras, assim. Então eu mando muito bem com gramática. Até quando a gente fazia prova de gramática aqui na faculdade, eu ajudava as meninas e quando é prova, tipo, de Literatura eu fico: “meu Deus, que que eles tão falando?”, sabe²²⁶ (INTERVIEW WITH DEISE, 25/08/2014).

In this interview, Deise explains her apparent school failure as having to do with her diagnosis as a dyslexic person, which she only found out at the university. Gee (2000) explains that nature-identities, such as being dyslexic for Deise, only truly become identities because “they are recognized, by myself or others, as meaningful in the sense that they constitute (at least, in part) the “kind of person” I am” (p. 102). It is important to say that Deise was “officially” positioned as dyslexic by visiting a neurologist who diagnosed her disorder, what Gee (2000) would call Institution-identity. However, the imposition of the institutional-medical discourse about dyslexia was not the whole story for Deise. Discovering her dyslexia was important in her desire to explain to herself and others the reasons behind her story of failure at school. Opening a completely new world for her, the identity of a

²²⁶ “I found out, like, in college, that I am dyslexic. Then it is all explained why I wasn’t a good student [...] But the dyslexic are very smart. It is because we think about too many things at once; we end up not focusing a lot on language. [...] But I like grammar a lot, then...the dyslexic are very good at logic, right? So the mathematic part of the language I like. Like, what is the rule, the rules, something like that. So I do very well in grammar. Even when we did grammar tests here in college, I helped the girls and when it is a test, like, of literature I get “My God, what are they saying?” you know” (INTERVIEW WITH DEISE, 25/08/2014).

‘dyslexic person’ seemed to have added positively to her learner identity, as we can see in her comments “but the dyslexic are very smart” or “the dyslexic are very good at logic”. In this case, we come closer to what Gee (2000) calls Discourse-Identity, in which our individual characteristics are recognized in discourse with others, either as an ascription or an achievement. Deise’s identification as dyslexic seem to have become an achievement discourse-identity for her, especially as a student of English in the university who, being good at logic, does well in grammar-related exercises; grammar, in this case, being “the mathematics of language, the rules”. Thus, Deise’s identity as a dyslexic person is associated with that of a high-achiever grammar student at university, where she helps her best friends Marcia and Bruna, who love literature, with grammar tests. The ‘traditional’ grammar class planned and taught by Deise in this episode may show the influence of contextual factors (apprenticeship of observation in school) as well as individual factors (constituted trajectory as dyslexic, successful grammar student) in her process of identity construction as a teacher.

Connelly and Clandinin (1999) argue that narrative constructions, such as Deise’s *I am dyslexic*, have this tendency to solidify and it may appear that identities are indeed fixed. However, these authors also argue that, as life goes by our stories change and new experiences can add to the previous ones. Sfard and Prusak (2005) also discuss this reifying²²⁷ quality of identification, that is, the use of “I am-sentences” like Deise’s “I am dyslexic”, arguing that it does the job of ‘freezing the picture’, of turning “properties of actions into properties of actors” (p. 11). Sfard and Prusak (2005) argue that our relation with the world and with other people are obviously fluid, but that we use identity talk (I am, she is) in an attempt to “cope with new situations in terms of our past experiences, also giving us tools to plan for the future” (p. 11). This is exactly what Deise does in relation to her dyslexia as connected to learning and teaching grammar. However, we can argue that Deise’s new story of teaching grammar during her student teaching, as it showed to be a significant story, can now add to her repertoire of stories about her dyslexia and about grammar teaching, maybe changing parts of the story or the story altogether. The conflicts Deise faced in her student teaching experience regarding her grammar class have the potential to change her narrativization and so her identification. Regarding the

²²⁷ Reifying means to regard or treat (an abstraction) as if it had concrete or material existence. <http://www.thefreedictionary.com/reification>

interactive and conflictual process of identity construction, Block (2007) writes:

Identity work occurs in the company of others [...] with whom to varying degrees individuals share beliefs, motives, values, activities and practices. [...] The entire process is conflictive as opposed to harmonious and individuals often feel ambivalent. There are unequal power relations to deal with, around the different capitals – economic, cultural and social – that both facilitate and constrain interactions with others in the different communities of practice with which individuals engage in their lifetimes (p. 27).

Thus, through Deise’s grammar class story, I attempted to show the negotiated (and perhaps conflicting) character of identity construction in communities of practice. For Wenger (1998), learning and identity construction in communities of practice happens in the tension between one’s experience, in this case, Deise’s traditional view of grammar teaching, and the competence defined by the community, in which teaching grammar was teaching the functions of language. Similarly, I also demonstrated how the professional identities negotiated between Deise and the community connected to other identifications in her life, that is, her achieved discourse-identity (Gee, 2000) as a dyslexic person. In the next subsection, I continue my narrative regarding the learning-to-teach experiences and the negotiated identities I observed in the last classes and meetings of Marcia, Bruna and Deise’s student teaching experience.

4.3.2.7. Bruna: The ‘literature teacher’ and the ‘language teacher’—the university context enters the basic school context

After having worked with Snow White’s short story, its adaptations and having two classes about the study and practice of the past simple in English, one of which was Deise’s grammar class above, the student-teachers started approaching the new short story on their plan, *The fun they had*. In the original plan presented by the student-teachers, they would work with Snow White’s stories, with units 6 (Beyond Appearances) and 7 (Telling Stories) of the textbook *Alive!*, with the short story *The fun they had* and with adapting such short story for theater. However, as the classes progressed, this plan had some changes and the student-teachers ended up not using the textbook in

their classes. Thus, after Deise finished the first part of her teaching practice, Bruna started hers focusing on the reading comprehension and appreciation of the short story *The fun they had*, by Isaac Asimov. In this part of the analysis, I discuss the identities being negotiated while Bruna did her teaching practice in the school.

Invested in offering students the possibility of reading and appreciating literature, which she loved, Bruna prepared classes focusing on contextualizing the topic of the short story, working with students' general comprehension²²⁸ as well as detailed comprehension²²⁹ of the story. However, the entire process of having to prepare literature-related activities from the corpus chosen by the student-teachers was a difficult one, since Marcia's work with Snow White's short stories and now with *The fun they had* short story. In the latter case, these difficulties were enhanced by a supposedly denser text such as Asimov's and the fact that while students had accumulated background experience with Snow White's stories, this was not exactly the case with *The fun they had* short story.

Thus, not without difficulties, the student-teachers prepared listening and reading activities to approach the short story with students, but as the classes progressed, they realized students' lack or very little comprehension of the story. In a class in which Bruna focused on helping students get an overall understanding of the short story through an animation video, she noticed students' disengagement with the listening activity as opposed to their excitement with the previous contextualization discussion. She wrote about it in her class report, which I bring an excerpt below.

Quando perguntei sobre como as coisas seriam no futuro, a empolgação deles aumentou e eles fizeram vários comentários que acrescentaram muito a aula e assim me ajudaram bastante a puxar a ideia do conto para a aula. No entanto, após o vídeo senti que eles não estavam totalmente interessados no assunto. Da conversa inicial para o vídeo do conto houve uma mudança muito grande no semblante dos alunos e, sinceramente, não sei se foi pelo sotaque diferente que dificultou o entendimento ou por outro motivo

²²⁸ By the use of an animation video of the short story.

²²⁹ Through scanning activities in which students looked for specific information in the story.

que não consegui detectar, mas houve uma quebra na atitude deles entre esse espaço de tempo²³⁰. (BRUNA'S REFLECTION ON HER CLASS, 20/10/2014, FINAL REPORT, p. 229).

Bruna struggles attempting to detect what caused students' disinterest in the listening activity. She speculates about their lack of understanding due to the accent of the characters, which was not considered mainstream English. Vanda, when meeting with the student-teachers right after this class, also points out how she perceived their comprehension problems with the short story, as we can see in the following vignette.

When the students leave the class, Marcia, Bruna and Deise discuss about it with Vanda. Deise starts the discussion: Why so noisy? Vanda repeats her question: Why so noisy? Bruna says that she thinks it is because they received their report card with their grades on the trimester on that day. Vanda says that she also thinks there was a problem with the class; that students did not like it because they did not understand anything or very little, that is why they did not engage with the class. She tells Bruna that she should speak in a slower pace; remembering she is speaking with students who still do not have a good level of English; that she has to use the board for key words. (FIELD NOTES, AFTER-CLASS MEETING, 20/10/2014).

As was sometimes common, the student-teachers finished their class and met with Vanda in order to receive her feedback regarding the given class, such as the example presented above. Sometimes, more than a just feedback-type of meeting, the gathering would involve student-teachers' reflection about their pedagogical actions and students'

²³⁰ When I asked about how things would be in the future, their excitement increased and they made many comments that added a lot to the class and thus helped to enter into the idea of the short story. However, after the video, I felt that they were not totally interested in the subject. From the first conversation to the video, there was a big change in students' face and, honestly, I do not know if it was for the different accent that hindered the understanding or any other reason that I could not detect, but there was a break in their attitude within this time frame.

responses to them. In this meeting, Vanda presents her perception about students' lack of understanding as well as give Bruna suggestions to improve her interaction with beginner students of English, as this is one of her first experiences teaching basic education students. The perception that students were facing difficulties with the text and the comprehension activities proposed grew in the following classes, when Bruna faced openly resistance from students regarding such activities, as we can see in student-teachers' class report below.

Bruna perguntou se a turma gostaria que ela lesse os excertos e a maioria respondeu que sim. A aluna V. acrescentou: "Ler e traduzir né?", ao que Bruna respondeu: "No translation, we've done this last class". Alguns alunos protestam e mudam de ideia: "Então não adianta nem ler". Com isso, Bruna põe a folha em cima de sua mesa e diz: "Ok, I'm not going to read it". Porém, outra parte da sala insiste que ela leia, fazendo com que a estagiária pegasse a folha novamente e lesse os excertos²³¹. (STUDENT-TEACHERS' CLASS REPORT, 27/10/2014).

In this excerpt from student-teachers' class report, we perceive the start of a resistance from students about having to complete a reading activity (linking excerpts from the short story to pictures representing them). They may have found the activity too challenging to do on their own and whereas Bruna inquires them about reading aloud the English excerpts, they require her to translate the excerpts into Portuguese, with the consequence of them not being able to do the activity at all. Bruna ends up reading in English by the request of another group of students. I would also witness resistance from students regarding supposedly incomprehensible input in other moments, such as a Halloween class/party prepared by the student-teachers together with teacher Paula, who taught the 8th A students. In this class, which was quite fun with quizzes, horror movies and a final party, the students

²³¹ Bruna asked if the group would like her to read the excerpts and the majority of the students said they did. Student V. added "Read and Translate, right?", to what Bruna responded "No translation, we've done this last class". Some students protest and change their minds "So you don't even bother then" With this, Bruna places the text on her desk and says "Ok, I'm not going to read it". However, other students insist that she reads it, making the student-teacher to get her text again and read the excerpts.

seemed to be having trouble understanding the quiz questions read by Bruna. Vanda decides to intervene in the class in order to help Bruna notice the need for negotiating meaning with students, as we can see in the following vignette.

Bruna reads the quiz in English, a student at the back of the class loudly asks “Alguém aqui sabe inglês?”²³² Perceiving the criticism in the student’s speech, Vanda suggests “Bruna, trabalha um pouco com a linguagem, pelo menos depois deles darem a resposta, pra eles não terem esse sentimento de não entender nada²³³. Bruna then asks students if they understood, Raquel²³⁴ says “Yes”. Bruna translates into Portuguese the correct answer and moves on. (FIELD NOTES, ENGLISH CLASS, 31/10/2014).

In this vignette, we can notice another moment of resistance from students regarding the input they were receiving, perceived as unintelligible. Vanda suggests Bruna to ‘work a bit with the language’ for students to be able to enjoy the class, but perhaps worried about the planning, Bruna only translates her questions to Portuguese. Vanda had already suggested, in previous meetings, for Bruna to speak in a slower pace and Bruna herself admitted that her “lack of experience makes [her] believe that students always understand what is being said” (BRUNA’S REFLECTION, CLASS REPORT, 31/10/2014, p. 255). From the excerpts and field notes presented above, we can identify another competence defined by this community of practice (Wenger, 1998), which was to be able to teach an intelligible class.

Such moments of resistance from students, presented above, added to the growing concern in the planning meetings about students’ learning with the proposed literature reading-activities as opposed to their learning if the textbook had been used by the student-teachers. Vanda is the one who presents this concern, arguing to be in doubt about what exactly students were learning from all the activities proposed. She felt that the classes lacked systematization and advised the student-teachers to prepare an ‘individual verification of learning’ to see what

²³² Does anyone here know English?

²³³ Bruna, work with the language a little bit, at least after they gave the answer, for them not to have this feeling of not getting anything.

²³⁴ Raquel is a student who speaks English very well.

was it that students had learned in their classes, “to give students the feeling of self-assessment of their own learning” (VANDA, PLANNING MEETING, 29/10/2014).

The student-teachers prepared the test suggested by Vanda, which contained 9 closed questions about the literary works, among them questions that asked students to number the events of the story in chronological order, to write true or false, to circle the correct answer, to complete with the correct answer, among others. There was also one open question in the test, which asked students to choose one of the literary works studied and write a suggestion for a friend to read/watch it. However, many of the questions of the test were in Portuguese because the student-teachers argued that their objective was not to assess *the language students learned, but their comprehension of the stories studied*. When Vanda sees the test prepared by the student-teachers, with most of the questions in Portuguese, she argues to have become quite frustrated as the test only required memory, that the student-teachers did not seem to understand that they also had to ‘teach a language’, to enable students’ acquisition of the English language. In the meeting after the class in which the student-teachers applied the test with their students, Vanda, assessing the learning of both the 8th grade students as well as of student-teachers in student teaching, invites student-teachers to reflect about students’ acquisition of English and not only their contact with literary works, something about which she is concerned. Below is an excerpt from this meeting.

Vanda: O que que eles aprenderam será esse ano? Que será que eles aprenderam de inglês? E tá numa sequência curricular porque é uma disciplina como qualquer outra, o que a gente faz é criar *ene* situações de, de interesse pra ensinar a língua, filmes, contos, tudo que é estratégia que a gente usa, ne, são as questões mais metodológicas, do como eu vou ensinar uma dada, éeee, um dado corpus linguístico, ne, porque é um ano inteiro de aula, supõe-se que eles tem que chegar no final com alguma aquisição, não é? ...e aí fico me perguntando, que aquisição?

Bruna: sinceramente..

Vanda: tava marcada pra eles adquirirem entende? O livro deles certamente tem, as unidades bem claramente distribuídas.

Bruna: A gente contou no dedo as vezes que eles usaram o livro até com a Maria, assim...

Vanda: é, pois é, não tô falando...

Deise: Ela usou duas vezes. Usou duas vezes.

Vanda: E quando fica tudo muito solto assim, o livro dá uma guia [...]

Deise: Eles sabem de coisas básicas, tipo mechanical teacher, não tinha aluno, essas coisas eles até pegaram, mas tipo...

Vanda: Eles pegam, o grande tema eles pegam e tal, mas de linguagem, de língua estrangeira mesmo, o que que a gente conseguiu amarrar com eles, desde a história, nós íamos trabalhar com o simple past, mas nós não trabalhamos efetivamente em momento algum, alguma coisa mais amarrada gramaticalmente²³⁵.

(TRANSCRIPTION, AFTER-CLASS MEETING, 07/11/2014).

This was a meeting in which, instigated by Vanda, the community of practice assess the success of the enterprise as they have defined it. As an old-timer in the community, Vanda explains that the

²³⁵ Vanda: What did they learn this year? What did they learn of English? And it is in a curricular sequence because it is a subject as any other else, what we do is create situations of, of interest to teach the language, movies, short stories, everything is a strategy that we use, right, they are the more methodological issues, of how I am going to teach a given, emm, a given linguistic corpus, right, because it is a whole year of classes, you suppose that they have to arrive at the end with some sort of acquisition, right?...and I ask myself, what acquisition?

Bruna: Honestly...

Vanda: ...was set for them to acquire, do you understand? Their book certainly has, the units very clearly distributed.

Bruna: We witnessed very rare occasions in which they used the book even with Maria, you know...

Vanda: Yes, right, I am not saying...

Deise: She used it twice, used it twice.

Vanda: And when it is loose like this, the book can guide [...]

Deise: they know basic stuff, like mechanical teacher, that there weren't students, this things they got, but like...

Vanda: they get, the big theme they get and all, but of language, of foreign language really, what we were able to tie up with them, since the story, we were going to work with the simple past, but we did not work effectively in any moment, something more tied up grammatically.

joint enterprise, as she sees it, was being able to perceive the English acquisition of the 8th grade students. As Wenger (1998) explains, in communities of practice, the participants negotiate a response to their situation, creating among them relations of mutual accountability. Given that the student-teacher Marcia and the cooperating teacher Maria were not present in this meeting, Vanda, Bruna and Deise were the ones negotiating the accountability to the enterprise. Marcia and Maria were certainly less engaged in the practices of the community from the middle to the end of Student Teaching II, while Bruna and Deise were becoming full participants with Vanda.

Among other examples presented before that this group of teachers had constituted a community of practice, in this meeting we can also observe how Vanda shares her frustration with student-teachers making use of the pronoun *we* ‘what *we* were able to...*we* were going to work...but *we* did not work’, considering what they could or could not do as a group. Vanda questions the methods used to pursue such enterprise, which she viewed as working with literature in a ‘loose’ way, while adopting a good textbook could have been more effective. As Deise argues that students learned the general aspects of the short stories, Vanda claims this is not enough, suggesting that the students did not acquire the language, emphasizing its grammatical system when she says, “of language, of foreign language really [...] we were going to work with the simple past, but we didn’t work with it effectively”. Thus, the test prepared by the student-teachers, with questions in Portuguese, in which they claimed they wanted to assess students’ comprehension of the literary works studied and not the language learned, generated intense discussions and reflections between Vanda and the student-teachers. In an interview with Vanda, close to the end of the student teaching, she discussed more about what she perceived to be the problem with student-teachers’ proposal of teaching literature to the 8th graders, they transferred to the middle school context their experiences and knowledge of learning literature at the university context. She explains:

Vanda: Porque cê já usar a Literatura, as histórias... isso não é estudo de Literatura, não era Teoria Literária. Era uma história pra chegar até... pra trabalhar a língua, né. Claro que é compreensão, é tudo aquilo, toda a motivação. Porque a língua pela língua não existe, você tem que dar uma materialidade. Então cê vai pegar, por exemplo, *natural disasters*. Se quiser discutir

a Ecologia e tudo o que tá acontecendo no mundo e ensinar a língua. Cê tá sempre ensinando a língua através de um tema de interesse, alguma coisa assim.

Renata: Um texto, uma entrevista, um filme...

Vanda: É, um jornal, um filme. Tudo é linguagem, né. Mas qual é o nosso objetivo? Ensinar a dada língua. Além de, claro, criar o leitor crítico, o cidadão consciente e tal, e tal²³⁶. (INTERVIEW WITH VANDA, 20/11/2014).

For Vanda, an English class in basic education should teach the language; this is the crucial objective, followed by educational ones, such as making students critical readers and conscious citizens. For her, the texts and themes approached in class function to give material existence to language, but they should not overlook the fact that the objective of learning English in basic education is for students to acquire the language. Vanda believes that the student-teachers may have confused the study of literature, of literary theory as they experience at the university with the study of language through literature. In their undergraduate program in English, the literature classes, which Marcia and Bruna love, are not targeted at teaching the language, but at discussing literature whereas at school, it is expected that the English classes teach students to use the language. Regarding this topic, I also recalled a moment in a planning meeting in which Deise asked Wellington if the student-teachers could present, at the Teaching Symposium, the work they had done with the 8th grade students, as she considered it specific about literature and was in doubt whether other student-teachers could relate to it. Wellington answered:

²³⁶ Vanda: Because you already using the Literature, the stories...this is not the study of literature, this was not Literary Theory. It was a story to arrive to...to work with the language, right? Of course it is comprehension, it is all of that, all the motivation. Because the language for the language does not exist, you have to give it materiality. So if you get, for example, natural disasters. If you want to discuss Ecology and all that is happening in the world and teach the language. You are always teaching the language through a theme of interest, something like that.

Renata: A text, an interview, a movie...

Vanda: Yes, a newspaper, a movie. Everything is language, right? But what is our objective? To teach a given language. Besides, of course, to create the critical reader, the conscious citizen and all and all.

A Marta que é professora da matemática aqui, ela tem dito que o aluno em geral vem da universidade com uma carga de, um modelo de aula professoral e de conteúdo acadêmico que não fecha com o modelo de aula que a gente tem que dar aula aqui, e que esse processo de tradução daquilo que é de lá pra aquilo que é daqui, é um processo muito duro, muito difícil de fazer, custoso, custoso por exemplo do aluno estagiário aceitar que o que ele tá dando é aula, é boa, e é profunda no que dá pra ser, naquele grupo, não é uma análise por exemplo, de crítica literária, como seria lá²³⁷. (TRANSCRIPTION, PLANNING MEETING, 05/11/2014).

Thus, in this excerpt Wellington also recognizes that the class model of the university tends to influence the student-teachers that come to do their student teaching at the school in all areas, not only English. He even gives the example of literary criticism that the student-teachers learn in their undergraduate program and that its absolute translation to the basic education context is inappropriate for the audience. According to the National curriculum parameters for basic education teacher training (Parecer CNP/CP 9/2001), one of the great challenges that teacher education programs need to face in order to improve teacher education is helping student-teachers make the didactic transposition of the contents they learn at the university to basic education contexts. These are also the difficulties faced by Marcia, Bruna and Deise in attempting to teach literature to students, especially as their undergraduate program in English only starts focusing on teacher education and the discussion of school from the 5th phase on, as I discussed on the method section when presenting the context. On that opportunity, I presented how the curriculum and the political pedagogical project of the undergraduate English program (PPP) seemed

²³⁷ “Marta, who is a Math teacher here, she has been saying that the student in general, comes from the university with a load of, a model of professorial class and of academic content that does not agree with the model of the class that we have to teach here, and that this process of translation of what is from there to what is here, it is a tough process, very hard to do, costly, difficult for example for the student-teacher to accept that what he is giving is a class, it is good, it is as profound as it can be, for that group, it is not an analysis, for example, of literary criticism, like it would be there” (TRANSCRIPTION, PLANNING MEETING, 05/11/2014).

to focus more on educating bachelors than teachers, especially by means of the disciplines in the first four phases of the program.

Although we can criticize the curriculum and PPC of the English program for not exactly focusing on preparing the professional of education, these documents may only reflect the objectives of many students when they start *Letras* programs, concerned much more about studying the language than becoming teachers (Barci, 2006, Ticks & Motta-Roth, 2010). Many times this is in direct relation to the undervaluation of the teaching career, which I discussed in the first part of this analysis, when I explored student-teachers' trajectories into teaching and their professional plans. Here, I recollect Bruna's career trajectory and professional plans as I attempt to connect it to her teaching experience in Student Teaching II, above analyzed, in order to interpret her process of teacher identity construction during student teaching. If we recall, Bruna started the *Letras* program interested in the English language, after not passing entrance examinations for Journalism, arguing that she does not identify with the basic education context²³⁸. She chose the teaching degree in the 5th phase due to the requirement of such a degree for a position as a university teacher and her interest in becoming a university teacher comes from her passion for literature, as she argues:

E realmente o meu sonho é dar aula na faculdade, sabe? Literatura. É uma coisa que eu realmente gosto, é uma coisa que realmente me interessa. Muito mais do que dar aula de língua, honestamente falando. Prefiro Literatura. Obvio que você precisa da língua, mas é um... é outro foco, eu acho que é um estilo de aula mais agradável, o fato de você ficar na abstração e não tanto numa coisa mais técnica, como é ensinar um idioma. É o que eu gosto mais²³⁹. (INTERVIEW WITH BRUNA, 08/06/2015).

²³⁸ Information about Bruna's trajectory into teaching and her professional plans can be found in the method section and in subsection 4.1 of this analysis.

²³⁹ And really my dream is to teach at the university, you know? Literature. It is something that I really like; it is something that really interests me. Much more than teaching the language, honestly speaking. I prefer literature. Of course, you need the language but it is...it is another focus, I think it is a more pleasant type of class, the fact that you are in abstraction and not so much in a more technical thing, as it is to teach a language. It is what I mostly like. (INTERVIEW WITH BRUNA, 08/06/2015).

In the excerpt above, Bruna argues that her dream is to become a literature university teacher, because, for her, teaching literature is more ‘pleasant’ than teaching language. Bruna associates her pleasure for teaching literature to the discussion encouraged in literature, which pushes people to reflect and theorize on different topics while, for her, teaching a language is associated to teaching a technical tool. Here we can recall the discussions generated in the end of the student teaching about the allegedly ‘inability’ of the community (formed by Vanda, Deise, Bruna, Marcia and Maria) to offer classes concerned with language acquisition. Thus, in constructing her teacher identity, Bruna is influenced by the university context, in wishing to become a literature university teacher, as well as the school context, in avoiding to become a basic education English teacher whose job is ‘making students acquire the language’. Wenger (1998) argues that we define ourselves not only through the practices we engage in, but also through the ones we do not (p. 164). In the case of teacher identity construction, realizing the kind of teacher you do not want to become is as important as realizing the kind of teacher you are invested at becoming. Since the beginning of her undergraduate program, Bruna never entirely identified with becoming a basic education teacher, while her university experiences gradually enabled her to begin identifying with becoming a literature university teacher. Her experiences during student teaching may just have confirmed her existent suppositions that being a basic education English teacher, who has to be concerned with students’ acquisition of the language, is not for her. Next, I review Marcia, Bruna and Deise’s student teaching experience in the 8th grade class and their professional identity construction process.

4.3.3. Summary of Marcia, Bruna and Deise’s student teaching experience in the 8th grade class and their process of professional identity construction

In Student Teaching I, most of the learning to teach experiences of Marcia, Deise and Bruna in the 8th grade class happened through their observation of teacher Maria’s classes. While much of their attention was concentrated on how Maria managed her classes effectively, they also started noticing some practices that were perhaps particular to the work of basic education teachers. Such as David and Carla, Marcia, Bruna and Deise were also concerned with students’ ‘overuse’ of Portuguese in class while this was not exactly the main preoccupation of teacher Maria, whose focus was on discussing social issues and

secondarily on the language of such discussion. In the same token, they noticed teacher Maria's effort on making her classes to be democratic spaces for learning, and started to position her as a democratic teacher. Maria's focus on social issues and on providing democratic practices are connected to the expected role of basic education English teachers as educators, seen in the official documents for FL language teaching in Brazil and in the school's PPPS, which student-teachers were just experiencing. As Maria started providing student-teachers access to her practices (the way she taught English through themes influenced them to work with literature), they began forming with her a community of practice (Wenger, 1998). Finally, although student-teachers had some opportunities to teach in the end of Student Teaching I, most of their experiences in the first semester positioned them as students (observing Maria's classes and participating in Student Teaching classes). Besides learning about teaching mainly through observation, they were also learning to produce class observation reports and lesson plans, artefacts that connected their identities as students (as they were produced to be presented to Vanda) and teachers (as they pertained to the teacher's job).

In the end of Student Teaching I, Marcia, Bruna and Deise presented a project to work with the 8th grade class that had much to do with Marcia and Bruna's close identification with literature. Such as David and Carla, the discourses with which they aligned to produce their project were connected mainly to the communicative approach, but unlike David and Carla, the three girls did not use the textbook in their teaching practice and prepared all the teaching materials for the classes. They realized this was a difficult decision, as they had to make the didactic transposition of their ideas into instructional resources. Nevertheless, they learned a lot from having to prepare the course themselves.

Much identity negotiation and learning occurred in Student Teaching II. First of all, Marcia had to deal with her desire to be a democratic teacher, such as she viewed teacher Maria, while facing the 'reality' of her role as the authority in constructing with students the classroom contract. As Student Teaching II developed, she also became less engaged with the community of practice, remaining in the periphery of the community (Wenger, 1998) while her friends Deise and Bruna were moving towards full participation. Throughout Student Teaching II, the student-teachers negotiated different subject positions as students and teachers, and I showed some moments in which these positions overlapped, such as in planning meetings or in Bruna's talk with students about the class performance evaluation meetings. In attempting

to construct an identity as teacher, Bruna sought students' recognition of herself as teacher and not "just another colleague". Similarly, Deise, identified by the students as the cool 'Teacher Bro' started to get more and more concerned about classroom management, prompting her to exert more authority in class. Deise also struggled negotiating with Vanda the regime of competence of a grammar class in such context; while Vanda held a view of efficient grammar teaching as teaching functions of the language, she perceived Deise's class as a traditional teaching of explicit rules. In explaining her 'traditional' grammar class, Deise refers to the phenomenon of apprenticeship of observation (Lortie, 1975) and to her constructed identification as a dyslexic person, which had become an achievement discourse-identity for her (Gee, 2000). In the same token, triggered by a test prepared by the student-teachers for the 8th graders, the community negotiates the enterprise in which they are invested, which Vanda defined as teaching students 'the language'. However, we also discover that Bruna, who was in charge of these classes, was never particularly interested in teaching language as a tool for students to use, she is invested at becoming a literature teacher who can instead, as she argues, work with language as 'abstraction'. In the next subsection, I discuss about how student-teachers coped with the difficulties they faced during student teaching in their process of professional identity construction.

4.4. RECONCILING STRUGGLE—LEARNING AND IDENTITY CONSTRUCTION IN STUDENT TEACHING

It may look to the reader that all that happens in student teaching is a matter of conflict and contradiction, but this is not exactly the case. The point I am trying to make is that this student teaching offered an incredible opportunity of learning for the participants; learning here regarded as social participation in communities of practice (Lave & Wenger, 1991). Similarly, for these authors, learning and a sense of identity are aspects of the same phenomenon, because learning "transforms who we are and what we can do" (Wenger, 1998, p. 215). In this sense, learning is ultimately a process of identification (of becoming some kind of person or avoiding to become some kind of person). However, it is clear that tensions and conflicts are almost inevitable in situations involving sustained interpersonal relation such as the case of learning in communities of practice. Indeed, Wenger (1998) even argues that for learning to take place people's previous experiences and the competence defined by the emergent community must remain

forever in tension. This is quite clear when we enter a community of practice with which we have been too familiar (our experience fits perfectly with the competence of the community); in this case, we usually feel that there is not much learning to be done. Conversely, when people enter communities of practice with which they are complete newcomers, such as the case of Marcia, Bruna, Deise, David and Carla in the context of basic education, ‘discontinuities’ (Wenger, 1998) take place as a result of their movement from the peripheries of the practice to full participation. Similarly, such ‘discontinuities’ also happen when participants move from one community of practice to another; for the student-teachers this would encompass moving from the community of practice of university students to that of basic education teachers as well as from the community of practice of language instructors (from language courses) to that of basic education teachers.

Recalling the meeting in which Vanda was concerned with the language learning of the 8th grade students, she later recognized that they did learn a lot from those classes, perhaps not exactly what she had in mind at first, but she was able to perceive plenty of learning. Indeed, in the end of the teaching practice of Marcia, Bruna and Deise, the 8th grade students did quite well in presenting the plays that they had prepared as an adaptation of the short story ‘The fun they had’. See, for example, my field notes below from the class in which the plays were presented.

The play performed by the third group portrays students in a pizzeria celebrating the end of the school year. They speak very well, projecting their voices and even seem to improvise in English when some of them forget their lines. They appeared to have gotten quite motivated with the activity, eating and drinking the pizza and soda that they had brought to use as props for setting the scene of the play. Alex, a student who had complained about some classes of the student-teachers, arguing that he did not feel he was learning ‘English²⁴⁰’, is one of the most excited in the play, and the audience seems to be having a great time, laughing at the performance (FIELD NOTES, ENGLISH CLASS, 21/11/2014).

²⁴⁰ By learning ‘English’, Alex meant focus-on-form classes, such as Deise’s grammar class that he so much enjoyed and that I described some pages before.

The field notes above show the great engagement of that group of students in the activity, and I pay particular attention at Alex in that our whole group knew about his criticism regarding the literature-related classes he was having. Observing the effort that this student made for his play to work in the best possible way, as well as other students, made the community of practice (Vanda, Maria and the student-teachers) start seeing the interesting outcomes of their work proposal, translated in the learning and solidarity of students with each other. As far as learning is concerned, that certainly also happened to the student-teachers, especially with their growing involvement with the community and the opportunity they had to negotiate meaning, at times involving conflicts, with the other participants. See, for example, what Bruna said about her learning-to-teach experiences during her student teaching in our last interview.

Bruna: Eu acho que me deixa mais confiante, sabe, de parar na frente... eu tinha muito problema de imaginar tipo aquelas 20 carinhas me olhando, e eu ali na frente “o quê que eu vou dizer pra eles agora?” [...] Eu acho que esse medo, que eu tinha receio de ficar ali e ensinar, eu acho que o estágio ajudou bastante, eu meio que perdi esse ano. *Eu me sinto capaz de fazer isso agora*²⁴¹ (INTERVIEW WITH BRUNA, 05/08/2015).

Bruna argues that, before the student teaching, she was afraid to stand in front of students and teach; something of which she now feels competent to do. For Wenger (1998), identity is a form of competence that regards community membership; in Bruna’s words, it seems that she did not feel like she really belonged to the community of teachers before experiencing teaching in this community. Conversely, it appears that she is already able to perceive herself as teacher ‘I feel capable now’, even though as we remember from my analysis, not a basic education teacher. Other student-teachers, such as Marcia, David and Carla talked more about what they did not do and what they feel they could have done differently. Marcia, for example, argued:

²⁴¹ Bruna: I think it makes me more confident, you know, of standing in front...I had much problems of imagining like those 20 faces looking at me, and I standing there in front “what I am going to tell them now?” [...] I think that this fear, that I was afraid of standing there and teaching, I think student teaching helped a lot, I kind of lost it this year. I feel capable of doing it now.

Eu aprendi muito, mas eu fiquei sempre com aquele sentimento que aí, *podia ter feito diferente*, podia ter feito melhor, [...] fiquei com medo na verdade que os alunos tivessem perdendo alguma coisa ne, podendo ter feito as aulas de um jeito melhor, mas do meu ponto de vista foi só aprendizado, ne, principalmente *do que não fazer*²⁴² (INTERVIEW WITH MARCIA, 06/08/2015)

In her comment above, Marcia gives the impression that she did not regard her teaching experiences in the 8th grade as particularly positive because she feared students were not reaching their full learning potential from her classes. Perhaps the way she finished Student Teaching II, not being able to be engaged in the experience, as she would like to be, contributed to such feeling as well as the discussion generated in the end of her student teaching about students not ‘acquiring the language’. Still, she believes she learned a lot, and would do things differently having been given a new opportunity to teach in such context. In a similar way, Carla just like Marcia, when asked to reflect back at her learning experiences during student teaching, also mentioned what she believes she didn’t do, but that being more aware now of the work of basic education teachers, she can plan her classes accordingly when teaching in such context. For Carla, she learned:

Essa questão de que eu tenho que observar a turma, ver o que eles precisam... eu preciso ter um propósito e uma estratégia pra alcançar o propósito, né? E isso, isso *eu não fiz no estágio*, entendeu? É isso que eu tô dizendo que quando terminou o estágio *eu percebi isso*. E se *eu fosse fazer de novo* eu teria que... ver o que eles precisam e como eu vou fazer pra poder ajudar

²⁴² Marcia: I learned a lot, but I was always with that feeling that, I could have done it differently, I could have done it better [...] I was afraid actually that the students were losing something, right, I could have done the classes in a better way, but from my point of view it is all learning, right, especially about what not to do.

eles²⁴³ (INTERVIEW WITH CARLA, 20/08/2015)

For Carla, teachers should know their students' needs in order to tailor their classes towards meetings those needs, something she believed she did not accomplish in the student teaching, perhaps due to her limited observation period in the 2nd B during Student Teaching I. After going through the experience, she told me that she perceived the needs of the 2nd B students as entailing their ability to 'produce in English' and not only comprehend the language. Associated to her 'unattainable' goals regarding the 2nd B class, that is, making her students produce in English, Carla also discussed broader educational objectives related to the role of basic education teachers as educators, something of which she realized in the student teaching, but did not effectively put into practice.

Carla: uma coisa que eu entendi é que quando a gente forma o aluno de escola regular, a gente tem que formar o aluno crítico também, ne, então não é só ensinar a língua...*não acho que eu foquei tanto nesse ponto, mas eu percebi isso, então se eu fosse no futuro trabalhar em escola regular eu ia tentar trabalhar mais com esse ponto ne, ao mesmo tempo de você trabalhar o inglês, você pode trabalhar algumas questões, fazer as pessoas pensarem...*²⁴⁴ (CARLA, TRANSCRIPTION LAST MEETING, 03/12/2014).

²⁴³ This thing that I have to observe the group, see what they need...I need to have a purpose and an strategy to reach that purpose, right? And this I didn't do in student teaching, you see? This is what I am saying that when the student teaching was over, I realized it. And if I were to do it again, I would have to...see what they need and how I am going to do to help them. (INTERVIEW WITH CARLA, 20/08/2015)

²⁴⁴ One thing that I understood is that when we form the student of regular school, we have to form the critical student too, right, so it is not only to teach the language...I don't think I focused a lot on that, but I realized it, so if I were, in the future, to work in regular schools I would try to work more with this issue, right, at the same time that you work with English, you can work with some issues, make people think... (TRANSCRIPTION CARLA'S TALK, LAST MEETING, 03/12/2014).

For Carla, her classes in the 2nd B did not reflect exactly what she learned to be the role of a basic education teacher, but her student teaching experiences helped her, at least, to become aware of such role. Although Marcia and Carla did not talk about how the student teaching transformed them as teachers in the same way as Bruna, we cannot say that they did not (re)construct their professional identities, because as it became evident from the excerpts above, they did reflect a lot about their experiences and learned from it. Izadina (2013) argues that such process of reflection about teaching/learning practices is the base for identity (re)construction to take place. Similar to Marcia and Carla, David also reflected about what he could have done in his classes in the 2nd B that he did not, arguing that such experience influenced his current teaching practice in the language extension programs where he teaches at the university.

David: eu acho que a experiência que eu tive do estágio, as atividades que a gente pensou, que a gente idealizou pros alunos... eu reciclei e tenho usado nas minhas aulas aqui no extracurricular, por exemplo. Sabe? [...] E eu tô fazendo muita atividade pela Internet pros meus alunos. Então eu tô dando muito mais espaço pra eles interagirem fora da sala de aula. Que é o que a gente pensou: “ah, *como seria legal se lá, na escola Prática, a gente fizesse isso, e tal*”²⁴⁵ (INTERVIEW WITH DAVID, 07/08/2015)

If we recall, during his teaching practice, David started experimenting Facebook as a platform to create activities and enable interaction with his students. However, he believes that now in his current work, he has been more able to put into practice his ideas of using internet as a teaching and learning tool, regretting that he did not do that a lot in student teaching. David and Carla also told me why they believe that when student teaching was over, they did not exactly share

²⁴⁵ I think that the experience I had in student teaching, the activities we thought about, that we idealized for the students...I recycled and I've been using in my classes here at the extracurricular, for example, you know? [...] and I am doing a lot of activity through the internet with my students. So I a giving much more space for them to interact outside of the classroom, which is what we thought: ah, how nice it would be if there in the Practical school we did that, and all” (INTERVIEW WITH DAVID, 07/08/2015).

the feeling of achievement regarding their performance and students' learning.

David: A gente tava com a vida focada em outras coisas, principalmente ganhar dinheiro que a gente tinha trabalhando aqui na UF, né? Então não era muito o foco, a gente fez o estágio pra terminar a Licenciatura, a gente não tinha entrado pensando em “quero ver se eu gosto dessa experiência pra realmente dar aula em escola pública, ou em escola regular” [...] Eu gostaria de ter sido um estagiário que tivesse feito, ou que tivesse marcado alguma coisa. Mas no fim eu só fui mais um estagiário na vida deles [dos alunos]²⁴⁶ (INTERVIEW WITH DAVID, 07/08/2015).

David recognizes that he started the student teaching to fulfill the requirements of his teaching degree, seeing it as another discipline that he would have to take to get there. He speaks for himself and Carla, who were both teachers in the language extension courses at the UF and who, according to him, were focused on that paying job. It seems that David had already constructed an identity as a teacher on the language courses' context, but faced the student teaching with the university student's mindset, as something different from his work, the reason why he believes he did not commit a lot to it. Perhaps also because he had been teaching for seven years, student teaching would be only another one of those experiences, not particularly special as it sometimes is for complete newcomers as Bruna. Carla also agrees with David that she faced the student teaching as “a student teaching”, not entirely dedicated to it as with her other teaching jobs. She tells:

Carla: Talvez por ter encarado como estágio, e não como eu era professora, entendeu? Parece que você pega muito leve com você mesmo, assim,

²⁴⁶ We were focused on other things, especially making money that we had working here at UF, right? So it wasn't a lot the focus, we did the student teaching to finish the teaching degree, we had not started it thinking about 'I want to see if I like this experience to really teach in a public school, or in a regular school' [...] I wish I have been a trainee that had done, or that had impacted something. But in the end I was just one more trainee in their lives [students'].

“ah, é o estágio, não sou professora²⁴⁷”
(INTERVIEW WITH CARLA, 20/08/2015).

Carla believes that she did not face student teaching with the teacher mentality, having us conclude that she approached it as a student. Indeed, when I showed above her comments regarding her learning during student teaching, she argued that such learning entailed understanding the work of basic education teachers, being a learner of such context. Once again, David and Carla’s comments show the complex interrelation of student and teacher identities as student-teachers go through their student teaching experiences (Bührer, 2012). Similar to Carla, Deise also believes she learned a lot during student teaching, but argues to have had a deep learning experience that completely transformed her identity, not only as a teacher. She explains:

Deise: A matéria que eu mais aprendi coisa com certeza foi o estágio, sabe. Mas é cansativo e te deixa um pouco maluca [risos]. [...] Eu acho que, tipo, no estágio cê não aprende a dar aula, cê aprende a refletir sobre a sua aula. E eu acho que antes eu simplesmente dava aula, fechava o livro e ia embora. E agora eu penso tipo “ã, mas por quê que eu fiz isso quando eu tava dando aula?”, sabe? Cê começa... *eu acho que eu aprendi a refletir* o que eu faço e o que eu vou fazer, por que eu fiz, por quê que eu vou fazer as coisas. É meio maluco, mas... eu acho que o que eu mais aprendi foi isso, sabe, tipo... e óbvio, a fazer plano de ensino, as coisas práticas que cê aprende. [...] E no estágio cê faz isso, sabe, tipo, cê começa a refletir de tudo na sua vida [risos]. Meu pai fala “nossa, cê pensa tudo, em todas as circunstancias agora, tipo, sei lá... [...] E meu pai tipo “para de pensar”. Cê leva isso pra vida né, cê fica... acho que cê *fica muito mais crítica* das coisas que acontecem em volta de você²⁴⁸ (INTERVIEW WITH DEISE, 10/08/2015).

²⁴⁷ Maybe for facing it as the student teaching, and not as I was the teacher, you see? It seems like you go easy on yourself, like “ah, it is the student teaching, I am not the teacher”

²⁴⁸ Deise: The discipline from which I learned the most things, for sure, was the student teaching, right. But it is tiring and it gets you crazy [laughs]. [...] I think that, like, in student teaching, you don’t learn to teach, you learn to reflect about

For Deise, student teaching was the discipline in which she felt the most learning in all her undergraduate experience, possibly because she was learning in practice, through engagement in a community of teachers, through negotiating the enterprise together and by means of learning the required repertoire to function in the practice (Wenger, 1998). Although she argues that she did not learn how to teach during student teaching, but how to reflect about her teaching, I believe that both actions took place. I believe that through experiencing teaching, she learned she needed to exert more authority in class if she was to achieve better classroom management, as I suggested on section 4.3.2.5. However, it is clear that what truly transformed Deise's student teaching experience was the opportunity she had to reflect about her classes and about how to prepare better ones, which occurred in the endless times in which the community of practice would meet to discuss and negotiate their enterprise together. Deise argues that what has happened to her after she went through this experience was in fact an identity transformation, suggesting she is now a more reflective and critical teacher. As Wenger (1998) suggests, learning as a situated activity in communities of practice is an experience of identity because it "can transform who we are and what we can do" (p. 215). For Deise, her learning in student teaching even surpassed the walls of the classroom and she became overall a more critical person "my father says: stop thinking". In their narrative account on identity, Sfard and Prusak (2005) agree that learning has the capacity to change 'the story of a person', closing the gap between the actual identity of this person and her designated (projected) identity.

Thus, in different degrees, Marcia, Bruna, Deise, David and Carla have been touched by their student teaching experiences, as far as they were able to express in words. The struggles they faced during student

your class. And I think that before, I simply taught, closed the book and went home. And now I think like "ã, but what did I do it while I was teaching?" you know? You start...I think that I learned to reflect about what I do and what I will do, why I did it, why I am going to do stuff. It is kind of crazy, but...I think that what I learned the most was that, you know, like...and obviously, to do a teaching plan, the practical stuff that you learn [...] In student teaching you do that, you know, like, you start to reflect about everything in your life [laughs]. My father says "wow, you think about everything, all circumstances now, like, I don't know...[...]" My father says "Stop thinking". You take that to life, right, you get...I think you get much more critical of the things that happen around you.

teaching enabled them to reflect about the experience, realizing what they could have done differently (Marcia, David and Carla) as well as added to their professional identities, as Bruna feels now ‘capable to teach’ and Deise started viewing herself as a different teacher than before, that is, a more critical and reflective one. Bruna and Deise’s greater perception of identity transformation may have been influenced by their deeper insertion into the context of the Practical school and deeper engagement in the practices of the community they formed with Vanda, Maria and Marcia. Even though Marcia, David and Carla’s fewer engagement in their communities made them mostly reflect about their shortcomings, we should not assume that they did not (re)construct professional identities as they admit having learned a lot from their student teaching experience.

As shown before, Carla argues that her experience of insertion into the basic education context made her reflect about the required identity of teachers in this scenario as educators who encourage students’ critical thinking. Given that identity is “crucially related to social, cultural, and political context” (Varghese et al, 2005, p. 35) and to the different communities of practice that people choose to join (Wenger, 1998), these student-teachers will keep on constructing their professional identities as they start their careers in different contexts and communities. This is because our identities are as multiple as the communities we belong and face conflicts as we move, in that we always do, between different communities.

4.5. SUMMARY OF THE CHAPTER

In this chapter, I attempted to unveil the experiences of Marcia, Bruna, Deise, David and Carla in their student teaching and to show how these experiences somehow connected to their process of identity constitution as English teachers. First, I explored student-teachers’ decision to pursue the English teaching degree and their future career plans as I discussed my insertion in the Student Teaching classes/ Big meetings, which were privileged spaces to reflect on the profession and student-teachers’ possible futures. Next, I investigated how the two teaching teams (David and Carla/ Marcia, Bruna and Deise) handled the class observations, project planning and teaching practice throughout the school year. I showed how they made sense of the work of the cooperating teacher and of being basic education teachers especially through my analysis of class observation reports and interviews. Both teams seemed to have negotiated identifications of basic education

English teachers as language instructors as well as educators, sometimes concerned with the acquisition of the language by students and/or the work with critical thinking. Finally, I analyzed student-teachers' teaching practice in Student Teaching II, the identities they negotiated in class and in planning meetings with their supervisors, and discussed their process of identity (re)construction as teachers in light of those experiences. Marcia, Bruna and Deise negotiated teacher identities within the community of practice they formed with Maria and Vanda since the first semester, while David and Carla negotiated such identities within the community of practice they started forming with Wellington especially in the second semester. All student-teachers negotiated teacher identities in their student teaching experiences and started a process, always in motion, of (re)constructing professional identities, but Bruna and Deise argued that such experiences transformed them as teachers. In the next chapter, I discuss such findings in light of the research question and objectives, and conclude the dissertation mentioning the limitations of my study and offering suggestions for further research.

5. TRAJECTORIES AND COMMUNITY (DIS)IDENTIFICATION: FINAL REMARKS

In this chapter, I will summarize and discuss the findings of this study. First of all, I will attempt to answer the three specific research questions of the study in three different sections, discussing the main themes raised by each of them. Then, I will discuss the general objective of the study (its main research question) in light of the findings and themes presented. Finally, I will reflect on the implications of such study for teacher education, discuss its limitations and offer suggestions for further research on the topic.

5.1. INCORPORATING THE PAST AND THE FUTURE IN CONSTRUCTING TEACHER IDENTITIES DURING STUDENT TEACHING

In this section, I will discuss the findings of this study in attempting to answer its first specific research question, which is: How do student-teachers' personal and professional trajectories interact with the identity (re)construction process they go through during their student teaching?

I believe that, by now, the reader is quite comfortable with a central assumption of this study, that we construct our sociocultural identities through our daily engagement in practice, by interacting with the different communities with which we become involved (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Thus, student-teachers construct professional identities by participating in professional communities, doing what other teachers do and establishing relations with peer teachers, students, parents, and other members of the school context. The community offers to the new members the implicit and/or explicit rules of appropriate behavior and the requisites for competent participation, but as newcomers take part in relations of engagement with the new community, such regime of competence is negotiated according to the individual experiences each (new) member brings to the community. In other words, at a micro level, the community works by offering the structure, the socially 'given' with which student-teachers negotiate their personal experiences and individual trajectories into becoming teachers. Such structure can be understood in terms of community work and maintenance (Wenger, 1998) or in broader terms as the social constructs, cognitive frameworks, affective templates and institutional practices that determine our position in society (Coldron &

Smith, 1999). In analyzing student-teaches' professional identity construction, we should always bear in mind the forces in society and the relations of power which constrain and shape such identity construction without overlooking the fact that identity is a subjective achievement that often reveals individuals' agency in its constitution as well. Deise's story of choosing the teaching profession regardless of her family dissenting opinion is an example of the intersection of agency and structure in identity formation.

Similar to Deise, David and Carla had also started their undergraduate program motivated to become teachers due to past experiences—David and Carla for lack of identification with previous career choices and Deise for close identification with her private English teacher. Conversely, Marcia and Bruna became more interested in the teaching profession throughout their experiences in their teacher education program—Marcia with her PIBID experience and Bruna with her literature classes. Analyzing studies on student-teachers' identity construction, Izadina (2013) found that many of them consider student-teachers' prior experiences as having an important influence on their identity construction process, especially in what regards their reasons to choose teaching and their stories as students in school. In my own account of Deise's professional identity construction as a grammar teacher during student teaching, I showed how her constituted identity as a grammar student seemed to be influencing such process, especially when she refers to her apprenticeship of observation (Lortie, 1975) as an English learner.

However, our identities do not only embody our past—they also incorporate our future, because although identities are narrative constructions (Connelly & Clandinin, 1999; Sfard & Prusak, 2005), such narratives may change and continue to develop through our experience of engagement in practice (Wenger, 1998). In fact, Wenger (1998) argues that not only our engagement, but also the picture we build from our position in the practice constitutes the individual, and in this study, the teacher, we are becoming. Investigating student-teachers' identity construction process during student teaching in a basic education school, I have realized the important role played by imagination in the constitution of our identities, as suggested by Wenger (1998). Throughout my analysis of the student teaching classes or 'Big meetings', I demonstrated both the investment that the teacher educators made in educating politically engaged basic education teachers and the student-teachers' different positions regarding the basic education teacher career. David, Deise and Bruna, for example, projected their

professional lives in contexts other than basic education and reflecting about his student teaching experience, David, for instance, recognized that his lack of interest in that context directly influenced his first disengagement from the student teaching activities. Similarly, I showed how Bruna's investment in becoming a higher education literature teacher, and not a basic education English teacher, shaped her whole student teaching experience. This is because a sense of trajectory extends beyond what student-teachers are currently doing in student teaching—it also involves the meaning they attribute to what they are doing. Student-teachers' imagination regarding their future professional lives have the potential to influence their learning experiences during student teaching and thus their process of professional identity construction (Wenger, 1998).

Student-teachers' desire to invest (or not) in a career in basic education is also shaped by broader discourses that frequently attribute negative identities to basic education teachers (Carmagnani, 2009). Deise's arguments about her lack of identification with the basic education teacher career have to do with the negative picture she built from these professionals as underpaid and undervalued workers, which does have a bearing on the reality faced by teachers in this context (Brasil, 2014; Pinto, 2014). However, a serious commitment from government agencies to value the career of basic education teachers and improve their working conditions can positively influence teachers' perceptions of their professional identity (Gaziel, 1995, as cited in Beijaard et al, 2004) and encourage student-teachers to invest in a career in basic education.

The student teaching courses taken by David, Carla, Deise, Bruna and Marcia, throughout the school year of 2014, was an opportunity for them to experience teaching in basic education and all of them arrived at student teaching somehow connected to the idea of becoming teachers, always shaped by their socio-histories (Block, 2007). David, Carla and Deise started constructing teacher identities since they chose the English teaching program at the UF while Marcia and Bruna started constituting teacher identities throughout their experiences in the teacher education program. In student teaching, and especially during the student teaching classes (Big meetings), they were invited to reflect about the teaching career, basic education and the political engagement of the profession. As Izadina (2013) argues, studies on student-teachers' identity tend to view reflection as a "critical process in construction of teacher professional identity" (p. 697). Reflecting on their possibilities for the future (Wenger, 1998), at that specific moment in their lives, Marcia and

Carla considered basic education as a possible career option, unlike David, Deise and Bruna. They were constructing professional identities in the ongoing relationship between structure (they were inevitably shaped by their socio-histories) and agency (they were also shaping their socio-histories through their engagement in different practices). In attempting to answer the first research question of this study, I have addressed, in this section, the interaction between student-teachers' trajectories (their past experiences and future plans) in the construction of their professional identities. In the next section, I look into the role of context (student-teachers' experience in the Practical school) in the construction of their professional identities.

5.2. NEGOTIATING IDENTITIES AS LANGUAGE EDUCATORS AND LANGUAGE INSTRUCTORS—THE ROLE OF CONTEXT

The question about the role of context in the student-teachers' professional identity construction emerged in my analysis from the ways in which student-teachers were trying to make sense of the work of their cooperating teachers in order to inform their teaching practices in Student Teaching II. In light of this observation, I formulated the following research question: How do student-teachers make sense of the work of basic education English teachers as they become inserted in the Practical school? In a seminal work on teachers' professional identity, Beijaard et al (2004) claimed that studies on teachers' professional identity should begin to pay more attention to the role of context in professional identity construction. Researching, for example, the professional identity construction of experienced in-service teachers would most likely provide different findings than such study with student-teachers from a teacher education program. In the same token, researchers could discover diverse movements of language teachers' identity construction from studying the context of private language institutes rather than that of basic education schools, and surely, dissonances could be found from investigating basic education language teachers in private as opposed to public schools, urban as opposed to rural schools, etc.

The student-teachers in this study negotiated and constructed professional identities as they become inserted in the practices of the basic education public school 'Practical school'. Although some of them, especially Marcia and Carla, may have been familiar with the context of basic education public school from their own student experience, all of them were new to this context in the position of

teachers. Becoming gradually inserted in communities of practice within the Practical school and observing their cooperating teachers, the student-teachers realized that their teachers were not solely concerned with the ‘language’ students were learning, but were worried about students’ whole education as citizens, as they worked with pupils from heterogeneous backgrounds and with different levels of language proficiency. Such practices prompted these teachers to welcome students’ contributions, even if they were in Portuguese, given that language proficiency was not the only objective in this context. Such enterprise required teachers in this landscape to go beyond the role of language instructors concerned about students’ acquisition of the English language, urging them to the role of educators (Assis-Peterson, 2003; Brasil, 2006; Almeida, 2012). This last role was quite new to the student-teachers as they had already constructed their professional identities as language instructors working in language institutes and teaching private classes, especially David, Carla, Deise and Marcia²⁴⁹. The identity of teachers of ‘language’ was also associated with the identity of *grammar* teachers that Carla and Deise so much negotiated throughout their student teaching experience. Similarly, David was confronted with the role of educator when he first experienced working with young learners who were still building their personality in the Practical School.

Student-teachers also negotiated identities of language instructors and educators in the way they strove to align their teaching projects and daily work with broader styles and discourses coming from some English teaching approaches, such as the communicative approach as well as from educational policies, such as the PCNs and the political-pedagogical project of the school (PPPS). According to Wenger (1998), we also define who we are by aligning our activities and our interpretation of events to styles and discourses that may have been produced in constellations beyond our communities of practice. For Cox and Assis-Peterson (2008) and Tílio (2014), the history of the communicative approach in Brazilian educational discourse is associated to private language institutes that aim to make students fluent in oral skills. Conversely, the PCNs were exclusively created to guide the work of basic education teachers and the objectives of FL learning in the document have a clear educational vein as well as the political pedagogical project of the school. The main linguistic focus of private language institutes and the main educational focus of basic education

²⁴⁹ Bruna had never worked as a teacher before her student teaching experience.

may suggest the pursuit of different enterprises, coming from different communities of practice (Wenger, 1998), although they are not necessarily opposing enterprises, holding a potential for hybridization²⁵⁰.

The experience of observing the cooperating teachers and starting to join communities of practice in basic education seems to have shaken student-teachers' constituted identifications as language instructors who were mostly concerned about teaching "the language"²⁵¹. They were facing the task of having to reconcile their multi-membership in different communities into one identity across boundaries (Wenger, 1998, p. 158). David and Carla, for example, took longer to engage in the practices of the new community being formed during their student teaching experience, as their identity as "language" teachers of language courses was much more prominent²⁵². However, as student-teachers became more involved in the practices of the new community, they also started enjoying the new pedagogical possibilities that could be explored through the educator identity. Carla, for example, became more interested in educating "critical citizens" and Marcia, Bruna and Deise appreciated Maria's efforts to be a democratic teacher, committed to tackle social issues in her classes.

If we take into account Marcia, Bruna and Deise's project of enabling their students to appreciate literature in English, we can easily identify a commitment to pursuing educational goals, a commitment to the educator identity introduced by the new context. However, their investment in such enterprise did not prevent the community of practice they formed with Vanda and Maria from reassessing its initial goals in order to include more *focus-on-language* classes, indicating that both discourses, about teaching "the language" and about having educational goals, seem to make up the identity of basic education English teachers they were now experiencing.

Investigating studies on student-teachers' identity construction, Izadina (2013) posited that contextual factors seemed to play a significant role in the construction of student-teacher identities and that these studies often reported "ideological conflict and tension between STs' teacher education programmes and their student teaching sites"

²⁵⁰ Teaching English in basic education, for example, necessarily means teaching a language by focusing on educational goals.

²⁵¹ Teaching "the language" seemed to mean teaching a system for communication.

²⁵² As David claimed, this was how they earned their living.

(Izadina, 2013, p. 703). In the study reported here, Wellington and Vanda, from the English teacher education program, and Joana and Maria, from the Practical school, actually shared ideological positions regarding student-teachers' need to construct a professional identity as educators²⁵³, even if the preoccupation with teaching language structures sometimes appeared²⁵⁴. If any tension can be reported between the two contexts, it is linked to the fact that student-teachers may only be confronted with the language educator identity when they start their student teaching in the 7th phase, due to the predominant bachelor tradition of their teacher education program²⁵⁵.

In sum, we can argue that the context of basic education demanded the student-teachers to perform identities as language educators, concerned not only about students' learning of the English language, but their whole education. However, their previous experiences of belonging to different communities of practice—as students in their teacher education program and as teachers in private language institutes/ classes, did not quite prepare them for such enterprise. For this reason, they had to negotiate their constituted identities of language teachers as instructors of a technical tool for communication. In the next section, I focus on discussing how they negotiated their identities as students and teachers while they carried on their student teaching in the school.

5.3. NEGOTIATING IDENTITIES AS STUDENTS AND TEACHERS IN COMMUNITIES OF PRACTICE

In this section, I will discuss the findings of this study in attempting to answer its third specific research question, which is: How do student-teachers negotiate student and teacher identities as they go through their learning-to-teach experiences during student teaching?

²⁵³ Examples were Vanda's arguments about the need to educate teachers, and not "teachers of"; Wellington's arguments to Carla and David that the language institutes are quite different contexts than basic education; Maria's focus on social issues even over linguistic aspects; and Joana's arguments that David and Carla needed to 'connect' to basic education students.

²⁵⁴ As I indicated in the previous paragraph.

²⁵⁵ As I discussed in Chapter II, a committee designated to assess the teacher education of this teacher education program concluded that it focused on educating the 'professional of languages', more than the 'professional of education'.

Traditionally, studies about the professional identity construction of student-teachers have looked at the ways in which students of initial teacher education programs start performing teacher identities, especially during their student teaching experience, and in this way start recognizing themselves as teachers or talking about themselves in these terms. There are at least three aspects that often attract researchers into investigating how these individuals construct teacher identities—the complexity of the initial teacher education context, student-teachers' often extended student experience vs narrow teacher experience, and the expectation to contribute to improving teacher education. The complexity of the initial teacher education context is one in which student-teachers construct teacher identities while performing student and teacher identities simultaneously (Bührer, 2012), often influenced by their experiences and constituted trajectories as students. Studies on student-teachers' identity construction may assist teacher education programs in identifying ways to better guide their students in their search for constituting their professional identities.

Regarding the identities *of students* in initial teacher education, researchers such as Beijaard et al (2004) consider them sub-identities with which student-teachers have to cope in order to construct their professional identities, being more or less central to each teacher's identity construction depending on their contexts and trajectories. During the student teaching courses pursued by Marcia, Bruna, Deise, David and Carla, identities *of students* were often present in the way they related to their mentor teachers, particularly their university supervisors and especially during the first semester. Most of the experiences the student-teachers had in the first semester positioned them as students—observing classes, handing in assignments, participating in student teaching classes—except from their practice teaching in the end of the semester. Furthermore, Marcia, Bruna and Deise started forming a community of practice with Maria and Vanda as they started teaching in the end of Student Teaching I, given that until then, most of their learning happened through observation. When the student-teachers were put in the teacher position within the emerging communities of practice, they also started performing teacher identities.

Such process of identity construction is a process of learning to be a teacher by means of engagement in communities of practice, in which student-teachers constantly negotiate their selves (Wenger, 1998). These subjects arrived at student teaching experiencing a peripheral position as newcomer teachers who had to learn the competences required in the new communities of practice, certainly influenced by

their constituted identities as students. David's identification as 'terrible' student and Deise's identification as 'dyslexic' student, for example, shaped their engagement in the different practices of the community and their relationship with old-timers. In constructing teacher identities during student teaching, almost all student-teachers experienced conflicts regarding the authority that they perceived in the teacher position, perhaps because they had been comfortable occupying traditional positions as students, that is, the individuals who should be taught and disciplined (Freire, 2005). Carla, Marcia and Bruna, for example, disclosed feelings of insecurity in dealing with students' resistance towards the authority that they felt they had to exert. For Volkmann and Anderson (1998), professional identity is this complex and dynamic equilibrium between the social roles that teachers feel compelled to play and their personal self-image (p. 296). Similarly, Beijaard et al (2004) argue that the process of professional identity construction is one in which teachers build practical knowledge about teaching through integrating what is considered collectively and individually relevant to the job (p. 123). In this respect, Marcia, Bruna and Deise were struggling to find ways to balance what they saw as a required authority role and their personal desire to feel close to students, as their 'teacher Bro' (Deise), as their 'colleague' (Bruna) and as 'a democratic teacher' (Marcia). Furthermore, in attempting to construct an identity as a teacher in that community, Deise started exerting more authority in class, probably feeling that this aspect belonged to the regime of competence of the community, revealing her status of newcomer trying to fit in the practices of a new community (Wenger, 1998).

Thus, the student-teachers started constructing teacher identities by negotiating the status of authority they perceived in such a position as opposed to their student identity. However, becoming responsible for a group of students in Student Teaching II did not immediately mean that they stopped performing student identities. It only meant, as we would expect, that they had to negotiate their teacher position with students and old-timers of the community much more often and that these student/teacher identities many times overlapped²⁵⁶. I showed moments for example, in which Bruna felt much more comfortable aligning herself with her students than with the school teachers and I also discussed David's discomfort to occupy the student position. Such differences may be interpreted taking into account the different

²⁵⁶ This means that they partly coincided in time.

trajectories of Bruna and David into professionalization—while student teaching was Bruna’s first teaching experience, David had been a teacher for 7 years. Although the student teaching unveiled the hybrid position student-teachers could occupy as both *students and teachers* (Bührer, 2012), they sometimes resorted to the traditional and dichotomic fixed identities which they had been familiar with, that is, either as students (the individuals who are taught) or teachers (the individuals who teach).

As discussed above, the student-teachers were invested into becoming teachers while they had different levels of commitment to their identities as students. Throughout this study, I have claimed, based on Wenger (1998), that we construct our identities in a tension between identification, that is, our investments in belonging²⁵⁷, and negotiability, that is, “our ability to negotiate the meanings that matter” (p. 188) in the specific communities of practice. Marcia, Bruna and Deise, for example, were able to negotiate with old-timers the meanings of an English class in secondary school, standing by their decision to work with literature however audacious such enterprise looked for old-timers. These student-teachers asserted as theirs the meanings they were negotiating with Vanda and Maria about the literature classes and although there were some conflicts on this matter, they were able to act in line with the enterprises they pursued, which means, for Wenger (1998), that they exerted some power in constructing their professional identities (p. 189).

Conflicts such as the ones mentioned in the previous paragraph are likely to happen in communities of practice especially as members become increasingly engaged in the practices of their community, devoting time and effort to pursue the enterprises with which they became invested. Throughout this study, I have shown several moments that appear to corroborate Block’s (2007) assertion that “the process of identity construction is conflictive as opposed to harmonious and individuals often feel ambivalent” (p. 27). Student-teachers previous experiences as students and teachers interact with the teacher roles they perceive in their new community, as they negotiate meanings of teaching in constructing their professional identities. In this study, the more student-teachers engaged with the practices of their respective communities, the more they were able to perceive learning and professional identity (re)construction, as student-teachers’ final interviews revealed. If before student teaching Bruna mostly viewed herself as a student, after she went through such intense experience of

²⁵⁷ Mentioned in the previous paragraph.

engagement, she changed her story (Sfard & Prusak, 2005) and started to picture herself in the teacher position while Deise reconstructed her story of teaching to include her new identity as a critically reflective teacher. According to Izadina (2013), studies on student-teachers' professional identity construction "show positive outcomes of STs' involvement in different types of learning communities" (p. 700), especially as an atmosphere of collaboration and reflection is installed in such communities through participants' growing engagement. In the next section, I offer my final remarks on the process of student-teachers' professional identity (re)construction, taking into account the three main topics that, having emerged from the data, were addressed in this chapter.

5.4. HOW DO STUDENT-TEACHERS OF ENGLISH GO ABOUT (RE)CONSTRUCTING AND NEGOTIATING PROFESSIONAL IDENTITIES DURING STUDENT TEACHING?

The question above is the one that I first formulated when I became interested in looking at the ways in which student-teachers learn to teach, that is, how they start viewing themselves as members of the English teaching community. Although I am aware of the difficulties of answering such a broad question, the present research has offered some ways for us to begin to address this question. The findings of this study suggest that, during student teaching, student-teachers (re)construct professional identities in the ongoing interaction between their individual trajectories (their past experiences and future dreams) and the new communities of practice with which they become engaged. On the verge of graduating as English teachers, the participants of this study had to negotiate many identities with other members of their communities of practice in basic education, among which I highlighted the identities of language educators and/or instructors and the identities of students and/or teachers, but also of native/non-native speaker teachers (David/ Carla). Conflicts emerged as student-teachers became increasingly invested in the enterprises they were pursuing and negotiated their position within their respective communities of practice, but so as collaboration. In negotiating professional identities, student-teachers were inevitably shaped by their socio-histories, that is, their social position, student stories, previous professionalization stories, etc. However, they were also shaping their socio-histories both through the ways in which they decided to engage (or not) in the communities of practice being formed in student teaching and the ways in which they

pictured their position within the English teaching community as a whole, in imagining their possible futures. Some student-teachers had already started constructing teacher identities through previous professional experiences, so student teaching provided them not only with an experience of identity construction, but also (de/re)construction. Others, such as Bruna, attributes to her student teaching experience the beginning of her professional identity construction, of feeling as she belonged to the community of teachers. Their different levels of engagement with the student teaching experience depended a lot on already constituted professional identities and the work of imagination, especially regarding their career prospects. Student teaching was a moment, an important one, in the professional identity construction of these student-teachers, whose identities will continue to be transformed as they begin their professional lives in a multiplicity of contexts where they may form ever new communities of practice. In the next section, I discuss the implications of this study for the area of teacher education.

5.5. IMPLICATIONS FOR TEACHER EDUCATION

With the intensification of studies on language teachers' professional identity construction in the last twenty years, to which this study wishes to contribute, more and more language teacher education programs may embrace the idea that learning to teach necessarily involves constructing an identity as teacher, that is, feeling significantly comfortable in that position. Following this line of thinking, then teacher education programs may increase student-teachers' opportunities to be in such a position, participating in communities of practice in their prospective working contexts, in which they are motivated to collaborate with each other and more experienced teachers in constructing teaching projects for their specific audiences, such as I witnessed in this study. However, as the report of the National Council of Education (CNE 2001/009) suggests, such experience of engagement with the teaching profession, that can positively support student-teachers' professional identity construction, can no longer be reserved only to the final years of teacher education programs, when student-teachers take their student teaching²⁵⁸. Instead, they should be able to experience the profession

²⁵⁸ Student teaching itself may have student-teachers begin their practice teaching earlier in the semester and not only in the end of Student Teaching I, as suggested by the participants of this study in the end of the year, when they reflected back on their experience.

and to start constructing an identity as teacher since the beginning of their teacher education programs if we want to better prepare them for facing a teaching situation. In this goal, the 400 hours reserved in the curriculum of teacher education programs for 'practice as a curricular component' (PCC) since the promulgation of the resolutions CNE/CP2 (2002) can be a powerful ally for these programs to strengthen their identification and commitment towards educating teachers. However, teacher education programs may wish to better discuss how to implement these hours so that, assisted by teacher educators, student-teachers can truly experience the profession, reflect about its implications and in this way, start constructing professional identities.

Thus, the findings of this study suggest that, first and foremost, language teacher education programs may better assist student-teachers' professional identity construction when they are committed to offering an experience of engagement in communities of teachers, directing the curriculum of such programs towards educating teachers in a constant dialogue between theory and practice. Another important implication of this study is that, despite the concrete engagement practices teacher education programs may provide, they will not prevent student-teachers from experiencing conflicts and contradictions in the pursuit of their enterprises, that is, in their process of professional identity construction. As student-teachers, cooperating teachers and teacher educators' individual trajectories interact with their experience of engagement in these communities conflicts will inevitably appear with the growing involvement of members, particularly of newcomers. Aware of this situation, teacher education programs may better prepare newcomer teachers in dealing with such conflicts and in recognizing that the multiple subject positions they negotiate in these communities, as students, as teachers, as language instructors, as language educators, etc., are all part of their movement towards learning to be teachers, that is, towards constructing professional identities. If language teacher-education programs are invested in educating teachers for basic education, for example, they may wish to focus on the identity of language teachers as educators, bearing in mind that there is not one finished, static and infallible way of being a language educator²⁵⁹. They may help beginning teachers become aware that every teacher exerts his/her agency in negotiating their beliefs and ways of teaching with demands from their changing professional environments and that they

²⁵⁹ Initiatives such as the PIBID program can be powerful allies in improving initial as well as in-service teacher education.

will constantly have to cope with living at the borders. In this way, student-teachers may embrace the fact that constructing an identity as a teacher does not mean that they will stop being students as well as constructing an identity as an educator does not mean that they will stop being teachers of language. It only means these identities (and many others) will have to be constantly negotiated.

5.6. LIMITATIONS OF THE STUDY AND SUGGESTIONS FOR FURTHER RESEARCH

In this study, I offered my interpretation on the ways in which student-teachers from an English teacher education program (re)constructed professional identities while holding different levels of participation in communities of practice formed during student teaching in a public school. In order to do that, I observed the ways in which student-teachers negotiated professional identities within the communities in relation to their individual trajectories (past experiences and future dreams). Although I often refer to the influence of cooperating teachers and teacher educators in the process of student-teachers' professional identity construction, especially in answering the second research question of the study, I do not go deep into analyzing the identities (re)constructed by these old-timer teachers themselves, mainly due to space constraints. The decision to focus on student-teachers' professional identity (re)construction and only secondarily on the process undergone by the old-timer teachers was associated to another decision I took, in the beginning of the research process. As I learned that student-teachers were going to be divided in different teaching teams in order to be responsible for a class of students, I decided that I would like to participate in the lives of not one but two teams that could potentially form communities of practice with their respective mentor teachers. I knew that researching the two teams could provide me an opportunity to compare their different trajectories into the profession (with a more experienced as opposed to a less experienced team) as well as their engagement with the student teaching experiences. On the other hand, this meant that I would increasingly focus on student-teachers—*their* student teaching experiences and *their* reflection on those experiences, notwithstanding I tried to connect these to the old-timers' support.

Thus, the limitation of focus on student-teachers' construction of professional identities and not of other participants of their communities of practice, such as old-timer teachers, prevented a deeper reflection on

the ways in which the negotiation of identities within the communities also transformed (or not) the professional identities of old-timers. Although this study was interesting in unveiling the emergence of two communities of practice in a basic education school, further research could focus on investigating only one team of teachers with the potential to form a community of practice. This way, such studies may be able to show, more explicitly, not only the movement of newcomers towards learning the practices of the community, but also of old-timers negotiating their history and professional identities within the community. A dialogue could certainly be encouraged between the study reported here and studies of this type.

Finally, although the discussion generated by this study can encompass initial teacher education as a whole, some of the findings presented may illustrate the specificities of the particular model school²⁶⁰ and the particular teacher education program, in which student teaching takes place almost as an immersion in the school. Thus, researchers may also wish to look at other initial teacher education contexts in which student teaching takes place in ‘regular’ public and private schools, in order to realize whether or not they enable the (re)construction of student-teachers’ professional identities and how such identity (re)construction takes place. In order to conclude this chapter, next I will share with the reader a little bit about how the participants carried on with their lives after their communities of practice were dissolved.

5.7. WHAT HAPPENED NEXT? PROFESSIONAL LIVES AFTER THE COMMUNITIES ENDED

For the ones who are curious about the destiny of Marcia, Bruna, Deise, David and Carla after they completed their student teaching, I will briefly tell you about that. Marcia did move to Italy to live with her mother and still lives there, where she teaches English in a language school. Bruna did start a master in Literature and is currently studying in this program. Deise continued teaching private classes, but also became a teacher in a basic education private school. Even though she had stated she would avoid teaching at the basic education context, she seems quite happy in her new job. David only recently graduated from his English teacher education program. While he was still a student of the UF, he

²⁶⁰ By ‘model’ schools, I mean schools with good infrastructure, qualified and well-paid academic staff, such as the context of federal schools.

went on working as a teacher in the Extracurricular Courses offered by the university that he enjoyed very much, and now he is travelling around the world. Carla moved to São Paulo to live with her sister and became an assistant teacher in a basic education bilingual school, planning to study Pedagogy in the future. Regarding the mentor teachers, Maria continues teaching English in the Practical school, still working with social issues; Joana is still the headmaster of the school and is often busy with the demands from the position. Wellington still takes his students to do the student teaching in that school, and he is now the general coordinator of the PIBID program of the UF. Vanda recently retired after long years of dedication to the teaching profession and to educating new teachers, and I will be forever indebted to all the knowledge she humbly shared with me during the time we spent together at the Practical school.

REFERENCES

- Almeida, R. L. T. (2012). The teaching of English as a foreign language in the context of Brazilian regular schools: a retrospective and prospective view of policies and practices. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 12(2), 331-348.
- Alsop, J. (2006). *Teacher identity discourses. Negotiating personal and professional spaces*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Angelo, W. F. (2015). “*A gente tá fazendo algo para pessoas de verdade e, às vezes, me pergunto, o que fazer agora?*”: *Contos etnográficos acerca das práticas avaliativas no estágio supervisionado de língua inglesa*. Unpublished Master’s Thesis. Federal University of Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Brazil.
- Assis-Peterson, A. A. (2003). Interview with Pedro Garcez. *APLIEMT Newsletter*, 7, 3-5.
- Assis-Peterson, A. A. & Silva, E. M. N. (2010). “*Não tenho estoque de sonhos para me manter em pé*”: construção de identidades de uma professora de inglês. In: S. M. Barros & A. A. Assis-Peterson (Orgs). *Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Au, W. (2011). Lutando com o texto: contextualizar e recontextualizar a pedagogia crítica de Freire. In M. W. Apple, W. Au & L. A. Gandin (Eds), *Educação crítica: análise internacional* (pp. 250-261). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Barci, M. S. T. (2006). *Investigating student teachers of a Letras program: their beliefs and expectations about being English teachers*. Unpublished Master’s Thesis. Federal University of Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Brazil.

- Barreiro, I. M. F. & Gebran, R. A. (2015). *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores* (2nd ed.). São Paulo, SP: Avercamp.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Becker, H. S. (1986). *Doing things together*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-119.
- Bennet, G. R. (2010). An introduction to corpus linguistics. In *Using Corpora in the Language Learning Classroom: Corpus linguistics for teachers* (pp. 1-3). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Berkenkotter, C., & Huckin, T. N. (1995). *Genre knowledge in disciplinary communication: Cognition/culture/power*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bernat, E. (2008). Towards a pedagogy of empowerment: the case of 'impostor syndrome' among pre-service non-native speaker teachers in TESOL. *ELTED Journal*, 11, 1-8.
- Best, S., & Kellner, D. M. (1991). *Postmodern theory: Critical interrogations*. New York: Guilford Press.
- Best, S., & Kellner, D. M. (1997). *The postmodern turn*. New York: Guilford Press
- Block, D. (2007). *Second language identities*. London: Continuum.
- Block, D. (2008). Language education and globalization. In S. May & N. H. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of language and education* (2nd ed., vol. 1, pp. 31-43). New York, NY: Springer Science+Business Media, LLC.

Blommaert, J. (2006). *Ethnographic fieldwork: A beginner's guide*. Institute of Education, University of London.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. E. Richardson (Ed.), *Handbook of theory of research for the sociology of education* (pp. 241-258). Westport, Conn: Greenwood Press.

Bourdieu, P. (1998). *Practical reason*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Brasil (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília, DF.

_____ (2001). Ministério da Educação. Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) /CP n.028. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____ (2002). Ministério da Educação. Resoluções CNE/CP 01. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF.

_____ (2002). Ministério da Educação. Resoluções CNE/CP 02. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF.

_____ (2006). Conhecimentos de Línguas Estrangeiras. In *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (pp. 85-124). Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Retrieved from: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_inter.net.pdf.

- _____. (2011). Projeto Político Pedagógico do curso de graduação em Letras Estrangeiras. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
- _____. (2013). Ministério da Educação. Resolução sobre estágios curriculares supervisionados no Curso de Letras—Línguas Estrangeiras da UFSC. Coordenadoria do Colegiado do Curso de Letras.
- Britzman, D. P. (1994). Is there a problem with knowing thyself? Toward a poststructuralist view of teacher identity. In T. Shanahan (Ed.), *Teachers thinking, teachers knowing: Reflections on literacy and language education* (pp.53–75). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Bührer, E. A. C. (2012). *Identidade e hibridismo: Discutindo a condição de aluno-professor no estágio supervisionado em língua inglesa*. Unpublished doctoral dissertation. Federal University of Paraná (UFPR), Curitiba, Brazil.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York, NY: Routledge.
- Calvo, L. C. S., & Freitas, M. A. (2011). Prática como componente curricular e sua implementação em sala de aula na visão de formadores de um curso de Letras. *Acta Scientiarum (Language and Culture)*, 33(2), 315-327.
- Calvo, L. C. S. (2011). A identidade profissional de professores e de professores de inglês: representações construídas por alunos do terceiro ano do ensino médio. In S. Reis, K. v. Veen & T. Gimenez (Eds), *Identidades de professores de línguas* (pp. 141-184). Londrina, PR: Eduel.
- Canagarajah, S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Canagarajah, S. (2004). Subversive identities, pedagogical safe houses, and critical learning. In B. Norton & K. Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and language learning*. (1st ed., vol. 1, pp. 116-137) Cambridge: Cambridge University Press.

- Canagarajah, S. (2013). *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. New York, NY: Routledge.
- Carmagnani, A. M. G. (2009). Linguagem e exclusão: o discurso da mídia sobre o professor e a escola. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. (9)2, 499-514.
- Clark, H. H. (1996). *Using language*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Clemente, A & Higgins, M. J. (2008). *Performing English with a postcolonial accent: ethnographic narratives from Mexico*. London: The Tufnell Press.
- Coldron, J. & Smith R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*. (31)6, 711-726.
- Connelly, M., & Clandinin, J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. London, ON: The Althouse Press.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423.
- Cox, M. I. P., Assis-Peterson, A. A. (2008). O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In A. A. Assis-Peterson (Ed.), *Línguas estrangeiras: para além do método* (pp. 19-54). Cuiabá: EdUFMT.
- Denzin, N. K & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research*. (3rd ed., pp. 1-32). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Duff, P. A., & Uchida, Y. (1997). The negotiation of teachers' sociocultural identities and practices in postsecondary EFL classrooms. *TESOL Quarterly*, 31(3), 451-486.
- Engestrom, Y. (1990). *Learning, working and imagining: Twelve studies in activity theory*. Helsinki: Orienta-Konsultit.

- Erickson, F. (1990). Qualitative methods. In R. L. Linn & F. Erickson (Eds), *Quantitative methods, qualitative methods* (1st ed, vol. 2, pp. 77-200). New York, NY: Macmillan Publishing Company.
- Fairclough, N. (2003). *Analyzing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Fontana, B & Rottava, L. (2009). *Identidades subversivas, zonas pedagógicas de segurança e aprendizagem crítica*. Brasília: INEP.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido* (47th ed.). São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (35th ed.). São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Foucault, M. (1973). *The birth of the clinic: An archaeology of medical perception*. New York: Vintage Books.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. New York: Pantheon.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977* (C. Gordon, L. Marshall, J. Meplam, and K. Soper, Eds.). Brighton, England: Harvester Press.
- Gadioli, I. (2012). *Práticas subversivas na escola pública: resistência e acomodação na agência de alunos dentro e fora da aula de inglês*. Unpublished Master's Thesis. Federal University of Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Brazil.
- Gee, J. P. (1996a). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (2nd ed.). London: Taylor & Francis.
- Gee, J. P. (1999). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. London: Routledge.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.

- Gimenez, T. N. (2004). Tornando-se professores de Inglês: Experiências de Formação Inicial em um Curso de Letras. In M. H. V. Abrahão (Ed.), *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões* (pp. 171-187). Campinas, SP: Editora Pontes.
- Hall, S. (1996). The question of cultural identity. In S. Hall, D. Held, D. Hubert, & K. Thompson (Eds.), *Modernity: An introduction to modern societies* (pp. 596-634). Malden, MA: Blackwell.
- Halu, R. C. (2010). *Formação de formadoras de professoras de inglês em contexto de formação continuada (NAP-UFPR)*. Unpublished doctoral dissertation. Federal University of Paraná (UFPR), Curitiba, Brazil.
- Handley, K., Sturdy, A., Fincham, R., & Clark, T. (2006). Within and Beyond Communities of Practice: making sense of learning through participation, identity and practice. *Journal of Management Studies*, 43(3), 641-653.
- Heidegger, M. (1962). *Being and time*. New York: Harper & Row.
- Heller, M. (2003). Globalization, the new economy, and the commodification of language and identity. *Journal of Sociolinguistics*, 7(4), 473-492.
- Holliday, A. R. (2005). *The struggle to teach English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.
- Holliday, A. (2007). *Doing and writing qualitative research*. London: Sage Publications.
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student-teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 39(4), 694-713.
- Jameson, F. (1992). *Postmodernism, or, the cultural logic of late capitalism*. Durham, NC: Duke University Press.

- Johnson, K. (2001). Social identities and the NNES MA TESOL student. *ERIC*. Retrieved from:
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED457682.pdf>.
- Jordão, C. M. & Bühner, E. A. C. (2013). A condição de aluno-professor de língua inglesa em discussão: estágio, identidade e agência. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 38(2), p. 669-682.
- Kanno, Y., & Stuart, C. (2011). Learning to become a second language teacher: identities in practice. *The Modern Language Journal*, 95, 236-252.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, 34(4), 537-560.
- Lave, J. (1996). Teaching, as learning, in practice. *Mind, Culture and Society*, 3(3), p. 149-164.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Lash, S., & Urry, J. (1994). *Economies of signs and space*. London: Sage.
- Leffa, V. J. (1999). O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, 4, 13-24.
- Leont'ev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. London, GB: University of Chicago Press.
- Mason, J. (1996) *Qualitative Researching*. London, GB: Sage Publications.
- Moraes, L. F. (1999). Língua Estrangeira Moderna. In *PCN+ Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas tecnologias* (pp. 93-137). Retrieved from:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>.

- Morgan, B. (2004). Teacher identity as pedagogy: Towards a field-internal conceptualization in bilingual and second language education. In J. Brutt-Griffler & M. Varghese (Eds.), *Re-writing bilingualism and the bilingual educator's knowledge base* (pp. 80–96). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Murthy, D. (2008). Digital Ethnography: An Examination of the Use of New Technologies for social research. *Sociology*, 42(5), 837-855.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow, England: Longman/ Pearson Education Limited.
- Norton Peirce, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-31.
- Paiva, V. L. M. O. (2003). A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In C.M.T. Stevens & M. J. Cunha (Eds). *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil* (pp. 53-84). Brasília, DF: UNB.
- Pazello, E. (2005). *Pedagogia de Projetos e o ensino de inglês como língua estrangeira moderna em escola regular de 5ª à 8ª séries: convicção ou modismo?* Unpublished Master's Thesis. Federal University of Paraná (UFPR), Curitiba, Brasil.
- Pinto, J. M. R. (2014). O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? *Jornal de Políticas Educacionais*, 15, 03-12.
- Reis, S.; van Veen, K.; Gimenez, T. (2011). *Identidades de professores de línguas*. Londrina: Eduel.
- Rosenau, P. (1991). *Post-modernism and the social sciences*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Sfard, A., & Prusak, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14–22.

- Smagorinsky, P., Cook, L. S., Moore, C., Jackson, A. Y., & Fry, P. G. (2004). Tensions in learning to teach: accommodation and the development of a teaching identity. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 8-24.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*. Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Sugrue, C. (1997). Student teachers' lay theories and teaching identities: Their implications for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 20(3), 213-225.
- Telles, J. A. (2004). Reflexão e identidade profissional do professor de LE: Que histórias contam os futuros professores? *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 4(2), 57-83.
- Ticks, L. K., & Motta-Roth, D. (2010). O perfil do aluno de Letras constituído no/pelo processo formativo universitário. *Gláuks*, 10(1), 349-382.
- Tilio, R. (2014). Língua estrangeira moderna na escola pública: possibilidades e desafios. *Educação & Realidade*, 39(3), 925-944.
- Trent, J. (2010). "My Two Masters": Conflict, Contestation, and Identity Construction within a Teaching Practicum. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(7), 1-14.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228.
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B. & Johnson, K. (2005). Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity, and Education*, 4(1), 21-44.
- Vicentini, D.; Verástegui, R. L. A. (2015). *A pedagogia crítica no Brasil: a perspectiva de Paulo Freire*. Paper presented at the XVI Semana da Educação, XVI Simpósio de Pesquisa e pós-

graduação em educação “Desafios atuais para a educação”
(UEL), Londrina, PR. ISBN 978-85-7846-319-9

- Volkman, M. J., Anderson, M. A. (1998). Creating professional identity: dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, 82(3), 293-310.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Watson-Gegeo, K. (1988). Ethnography in ESL: Defining the Essentials. *TESOL Quarterly*, 22 (4), 575-592.
- Weber, S., Mitchell, C. (1995). *That's funny, you don't look like a teacher! Interrogating images and identity in popular culture*. London, UK: The Falmer Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wolcott, H. F. (1990). *Writing up qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Xavier, R. P., Gil, G. (2004). As práticas no curso de licenciatura em Letras Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina. In M. H. V. Abrahão (Ed.), *Prática de ensino de língua estrangeira: Experiências e reflexões* (pp. 153-169). Campinas, SP: Editora Pontes.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1987). Teaching student-teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 23-48.

APPENDICES

APPENDIX I—STUDENT-TEACHERS' FINAL REPORTS, CONTAINING CLASS OBSERVATION REPORTS (parts used in this dissertation)

MARCIA, BRUNA AND DEISE

1. Dados de identificação

1.1. Estagiárias

Nosso grupo se caracteriza pela diversidade entre as três participantes. Bruna nasceu e cresceu em Florianópolis, filha de uruguaio e brasileira, estudou por seis anos na Colégio Militar XXXXX. Decidiu fazer a faculdade de Letras Inglês após algumas apostas erradas no vestibular. Acabou encontrando no curso sua verdadeira paixão: a literatura. A escolha pela licenciatura veio durante o curso e pela inserção na rotina da escola através da sua mãe que trabalha no ramo. Deise nasceu em São Paulo, mas mudou-se para Florianópolis quando tinha 6 anos. Estudou em um colégio de freira particular por dez anos e terminou o ensino médio em um colégio que só ministrava o ensino médio, focando no vestibular. Deise decidiu fazer Letras Inglês porque teve o apoio de sua professora particular de inglês. Logo, descobriu que estava no caminho certo, se apaixonando pela ideia de dar aula e se tornar também uma professora. Marcia nasceu em Criciúma, mas morou a maior parte de sua vida na cidade de Orleans, no interior do estado de Santa Catarina. Teve toda sua experiência escolar em uma escola Estadual e decidiu fazer Letras porque viu na profissão de professora de inglês uma oportunidade de fazer o que sempre gostou, transmitir conhecimento e valores, além de que o estudo de línguas permite o aprendizado de vários tópicos ao mesmo tempo.

O trio se conheceu no curso de Letras, e logo no primeiro semestre se tornaram amigas. Passaram os quatro anos da faculdade juntas, e isso não poderia ser diferente com o estágio. As três têm a mesma idade, mas gostos e personalidades completamente diferentes. Bruna pode se mostrar um pouco tímida no início, mas tem grande conhecimento de vocabulário da língua inglesa. Ao passar mais tempo com os alunos, por causa dos eventos da escola, Bruna tornou-se amiga não só dos nossos alunos, mas também dos alunos das outras turmas. E isso fez com que ela se sentisse mais confiante e próxima dos alunos quando teve que ministrar suas aulas. Deise é conhecida por ser a engraçadinha da turma, às vezes brincando até demais. Esse jeito moleca

de ser, fez com que ela se aproximasse rapidamente dos alunos, tonando-se também grande amiga dos alunos dessa e de outra turma. Marcia teve uma relação menos próxima com os alunos, pois é naturalmente mais fechada e tem mais facilidade com a parte pedagógica do que com a relação interpessoal. Marcia também esteve menos presente em eventos extraclasse, o que limitou seu contato com a turma. Mesmo assim, experimentou momentos de descontração nas aulas, pois também tem um lado bem-humorado, e foi sempre atenciosa com as necessidades dos alunos.

1.2. Professora da turma

Tivemos o prazer de conhecer a professora Maria no primeiro semestre. Maria possui graduação em Letras - Inglês pela Universidade XXXXX (1991), e mestrado em Literatura pela Universidade XXXXX. Atualmente escreve sua tese de doutorado na mesma área de estudo e instituição. Maria tem experiência em metodologia de ensino da língua estrangeira, inglês como língua estrangeira, literatura afro-canadense, literatura afro-brasileira, literatura comparada e intertextualidade.

Logo no começo, a professora se mostrou receptiva conosco. No período de observação das aulas, pudemos conhecer um pouco mais do trabalho da professora. Sempre bem-humorada e paciente, Maria tinha um jeito leve de conduzir as aulas, foram raras as vezes que observamos ela aumentar o tom de voz com os alunos ou desistir diante de uma situação de desinteresse por parte da turma. Talvez, essas características tenham contribuído para o visível respeito que os alunos têm por ela. Outra característica da professora Maria que nos inspirou foi sua abordagem de língua. Em suas aulas, pudemos perceber uma preocupação com a contextualização da linguagem, visando uma experiência significativa para o aluno. Além disso, a professora sempre incentivava o pensamento crítico dos alunos através de discussões abertas ou atividades escritas. Dentre as questões que ela levou para a sala de aula estão: gênero, diferenças sociais e culturais, ética, responsabilidade. Era comum em suas aulas observar os alunos muito participativos expressando suas opiniões.

Conhecer o trabalho da Maria foi uma oportunidade muito enriquecedora. Aprendemos muito sobre o gerenciamento de aulas e metodologia de ensino por meio de diversas reuniões ao longo do ano. E por isso, nos sentimos a vontade em substituí-la por um trimestre inteiro. Foi de grande importância o contato que tivemos com a professora antes de ministrar nossas próprias aulas, pois serviu como incentivo à noção de responsabilidade pedagógica do grupo. Também conversamos muito

sobre os alunos da turma, o que nos ajudou a compreender seu contexto e também aprender a como lidar com cada um deles.

2. Caracterização do contexto do estágio

2.1. A turma

A turma na qual fomos inseridas para observação e assistência no primeiro semestre é a turma mista dos 8^{os} anos B e C da professora Maria, um grupo inicial de 18 alunos que, no momento, encontra-se com apenas 16 alunos. As aulas de inglês da turma acontecem nos seguintes períodos: segunda-feira, das 15h10min às 16h00min, e sexta-feira, das 16h20min até 17h50min. Essas têm como apoio o livro didático *Alive!* selecionado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e sendo implementado desde o início desse ano. O livro serve como base para as aulas, principalmente nos quesitos tema e conteúdo, seguindo a sequência das unidades. No entanto, a professora normalmente utiliza outras atividades, como: multimídia, discussões, e tarefas sobre algum determinado tópico, seguindo um plano de ensino desenvolvido em conjunto pelas professoras dos 8^o anos. As aulas são ministradas em locações diversificadas, como por exemplo: a sala regular da turma, o laboratório de línguas e a sala de inglês (que conta com um quadro branco e um Datashow).

Sobre a turma em si, é relevante apontar a especificidade do seu contexto de turma mista, que possuía essa configuração apenas para as aulas de língua, em que a maioria pertencia à turma do 8^o ano C e o restante ao 8^o ano B. A turma também contava com alguns alunos repetentes, o que colaborava com a diferença de idade entre eles. Outro ponto que fez com essa turma fosse interessante foi a grande quantidade de meninas presente (doze de dezesseis), motivo que criou algumas panelinhas pré-estabelecidas e um tanto difícil de serem desmembradas. Contudo durante a convivência deles nesse ano foi possível observar que eles se tornaram mais receptivos em relação a todos os colegas não se importando muitas vezes em trabalhar com pessoas que eles não tinham tanto contato. No final do ano eles realmente se tornaram um grupo unido que apesar da diferença de idade e contextos socioculturais conviviam muito bem e trabalhavam em conjunto, sempre auxiliando o colega quando necessário. No geral, a turma se mostrou participativa em relação às atividades inovadoras e desafiadoras, além de serem receptivos e demonstrarem entrosamento e empatia conosco.

2.2. As aulas de língua estrangeira

O objetivo da disciplina é o entendimento das estruturas da língua através de prática e compreensão oral, bem como leitura, produção e compreensão de textos escritos na língua. O conteúdo é dividido em três trimestres, sendo cada unidade focada em um tópico definido pelo tema da unidade dos livros didáticos.

Ao conversarmos com as professoras das línguas estrangeiras, não só inglês, mas todas as línguas, pudemos observar que existe um consenso a respeito de como a matéria de língua estrangeira ser vista pelos outros professores como uma “matéria de perfumaria”, podendo ser caracterizada como menos importante. Também observamos que os alunos tendem a achar que a matéria deve ser mais recreativa, diferente das matérias exatas.

Por termos tido um contato direto com as professoras de todas as línguas estrangeiras, nossa experiência no colégio foi ainda mais enriquecedora, pois em diversos momentos as professoras das outras línguas nos auxiliaram no convívio com a comunidade escolar, nas discussões sobre temas relevantes à educação, em nossos projetos de aulas e na elaboração de várias atividades. Vimos que as professoras de línguas trabalham como um grupo pedagógico, apoiando umas às outras, o que nos fez querer passar horas em sua presença para aproveitarmos seus conhecimentos na área, bem como em tópicos cotidianos.

Em relação às aulas de inglês ministradas pela professora Maria que observamos no primeiro semestre, podemos dizer que além de tratar dos pontos gramaticais a professora fez questão de abordar temas recorrentes a sociedade, tais como: o papel da mulher na sociedade, diferenças socioculturais, racismo, respeito às diferentes tribos culturais, entre outros. A maneira diversificada com que a professora ministrava as aulas, nos mostrou que o ensino da língua se dá implicitamente, a língua sendo um mecanismo de aprendizado e não o alvo da aprendizagem. Sendo assim, os alunos aprenderiam a língua através dos vários tópicos trazidos para a sala de aula. Por esse motivo, nossas escolhas pedagógicas foram baseadas em conteúdos relacionados a literatura e questões socialmente relevantes. Tentamos focar nosso ensino pela língua e não somente da língua e fazer atividades pertinentes e com propósitos, encadeando as atividades para formar um ciclo consistente, onde o último bloco de aula estivesse diretamente relacionado com o primeiro e por consequência com o segundo.

Nosso período de observação foi de 31 de março à 22 de agosto de 2014. Durante esse tempo, tivemos a oportunidade, não só de observar e refletir criticamente sobre as aulas, mas também de auxiliar a

professora em sala de aula, participar do processo de aprendizagem dos alunos, e de socializarmos com eles, podendo assim, conhece-los melhor o que nos auxiliou na elaboração dos planos de aula.

3. Planejamento

3.1. Programa proposto

Dividimos o programa proposto em três momentos que estão descritos abaixo.

I. Ideia Geral das diferentes adaptações dos contos da Disney.

Nesse primeiro momento, pretende-se mostrar para os alunos como foram feitas algumas adaptações de contos para desenhos, filmes, músicas, entre outros. Para esta etapa não utilizaremos o livro didático. Logo, desenvolveremos diversas atividades de compreensão textual e visual. Também faremos atividades com base comparativa entre o(s) conto(s) e sua(s) adaptação(ões). Nosso objetivo nesta etapa é disponibilizar o maior número possível de *input* para que os alunos consigam desenvolver seus trabalhos nas próximas etapas.

A principal ideia é ler um trecho de um determinado conto e compará-lo com o mesmo trecho das adaptações, estimulando, assim, não só a leitura de textos literários, mas também desenvolvendo a argumentação crítica dos alunos.

Todas as atividades desenvolvidas deverão constar em um portfólio que cada aluno irá customizar e em que organizará suas atividades. Esse portfólio será um instrumento para avaliar a produção de cada aluno.

II. Ideia Geral Unidade 07 (Telling Stories) e compreensão e interpretação do texto literário

A unidade 7 traz como ponto gramatical o passado. Achemos relevante trabalhar este tempo verbal com os alunos, pois quando eles precisarem escreverem a adaptação, este *input* já terá sido apresentado. Dentre as atividades previstas estão a leitura de um conto e o seu aprofundamento do mesmo, tanto nos quesitos estruturais os principais temas abordados pelo texto. Nesta etapa, focaremos mais na leitura e na compreensão textual aprofundada no conto trabalhado, assim como em discussões acerca do tema.

III. Ideia Geral Unidades 06 (*Beyond Appearances*) e adaptação do conto estudado

A ideia geral para a unidade *Beyond Appearances* aborda é tratar das características físicas e das personalidades. Nossa intenção é de trabalhar com esse tema, juntamente com as adaptações do conto, desenvolvendo assim, os personagens que os próprios alunos criarão para a adaptação que eles irão fazer. Primeiramente, vamos analisar um pequeno *script* e discutiremos suas principais partes. Logo, os alunos poderão desenvolver, em grupos de quatro, seus próprios *scripts*. Esta etapa será mais focada na produção escrita dos alunos, mas também os incentivaremos os alunos a ser organizados e responsáveis, pois eles terão que organizar em conjunto suas peças, e o trabalho em grupo buscará a responsabilidade de cada aluno no desenvolvimento da atividade.

A última aula será reservada para a apresentação de uma peça teatral baseada no conto estudado anteriormente. Desta maneira, os alunos estarão praticando a oralidade na língua inglesa, pois todas as apresentações deverão ser feitas em inglês.

3.2. Justificativa para o programa

A motivação para desenvolver o projeto para o estágio, além de ser componente obrigatório para a conclusão do curso de Letras Língua Inglesa, é o desafio de tentar aproximar os alunos da língua inglesa de maneira eficaz e descontraída, sempre levando em consideração as preferências e necessidades dos alunos vistas na *Needs Analysis Survey* que foi conduzida no começo do primeiro semestre.

Dentro deste projeto, nossa intenção é também nos entender como professoras, utilizando dos relatos para a autorreflexão e reflexão do próprio grupo de estudantes-professoras, para, assim, aprimorarmos nossas maneiras de ensinar e de aprender.

Após analisarmos o resultado da pesquisa etnográfica realizada na turma de inglês do 8º ano, pudemos identificar uma aversão dos alunos em relação, principalmente, à leitura e à escrita. Por este motivo, nossa intenção é, através da literatura, incentivar mais a leitura e transformar a ideia de “literatura é chato” ou “não gosto de escrever”, abrindo, assim, um novo caminho para a compreensão de textos literários e a produção escrita, bem como para desenvolver o senso crítico dos alunos por meio de discussões. Assim, estaremos desenvolvendo as quatro habilidades (falar, ouvir, escrever e ler) na língua inglesa.

3.3. Fundamentação teórica do programa

Nossa proposta pedagógica se embasar-se-á, em sua macroesfera, na **abordagem comunicativa**, que entende língua como um sistema cuja função primordial é a comunicação e a interação. Dessa forma, o foco do ensino da língua estrangeira está no *significado* e no contexto real do uso da linguagem e não exclusivamente nas suas estruturas gramaticais da mesma. Levando em consideração as premissas dessa abordagem, escolhemos textos literários como conteúdo de *input* para as nossas aulas.

De acordo com um estudo feito por Chen, Chen, e Sun (2010), em um contexto de aprendizado de segunda língua, o livro didático é insuficiente para fornecer oportunidades de expansão do vocabulário básico, além de servir como fonte de leitura suplementar. O uso de literatura é uma oportunidade para que os estudantes interajam com a língua, ao mesmo tempo em que aprendem novas palavras e vocabulário. Em outro estudo, conduzido por Horst, Cobb, e Meara (1998) foi possível observar que os aprendizes de inglês aprendiam novas palavras e as associavam dentro do próprio texto literário. Assim, pretendemos envolver os alunos em atividades com linguagem e material autêntico (de uso real), condizentes com os interesses apontados em um *Needs Analysis Survey* conduzido com a turma no início do semestre, e que promovam uma interação significativa em sala de aula. O objetivo é desenvolver diferentes níveis de compreensão textual, que estimule a reflexão do aluno para além do que está literalmente escrito.

Compreendemos também que o processo de aprendizagem se dá de diferentes formas e que é importante fornecer ao aluno uma gama diversa de oportunidades. Além disso, obtivemos nos resultados do *Needs Analysis Survey* a inclinação de boa parte dos alunos para atividades que envolvam **tradução e gramática**. Sendo assim, na microesfera da nossa proposta, utilizaremos, eventualmente, métodos que divergem de nossa abordagem principal. O primeiro é o método gramática-tradução, que requer o estudo de regras gramaticais para que sejam aplicadas em traduções de textos ou frases. Outra abordagem que será usada é a Abordagem de Leitura (Reading Approach), onde o foco é na habilidade de ler e construir vocabulário da segunda língua.

Nossa proposta leva em consideração as **questões centrais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**, de 1998, referentes ao ensino/aprendizado de língua estrangeira no Ensino Fundamental. Os PCNs entendem a aprendizagem da língua estrangeira não como mero “exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas

linguísticas em um código diferente”, mas sim como “uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de agir discursivamente no mundo” (p. 38).

4. RELATO DA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO

4.1. Relato de Observações das aulas da professora Maria

Aula do dia: 31/03/2014

Descrição

Nosso primeiro encontro com a professora Maria foi mediado pela orientadora profa. Vanda. Nesse dia, nos foi passado o número de alunos na turma e que conteúdo estava sendo ministrado, bem como o conteúdo a ser trabalhado na aula seguinte, que seria sexta-feira. A professora Maria nos disse que estava trabalhando condicionais que apareciam na unidade do livro com o tema superstições. Ela também nos disse que iria trabalhar com uma música de Beyoncé “*If I were a boy*”, que, além de trazer muitos condicionais em sua letra, também fala sobre questões de gênero, assunto que ela pensou ser algo positivo a ser trabalhado com os alunos por dois motivos: pela idade deles e por uma pesquisa veiculada em vários meios de comunicação, em que se perguntava sobre estupro em relação às vestimentas/comportamentos femininos.

Fomos para a sala de aula e esperamos os alunos da sala C mudarem para a sala B e se ajeitarem nas carteiras. Quando eles se acalmaram, a professora Maria nos apresentou a classe, que foi bem receptiva e simpática. Logo após nossa apresentação, ela pediu que os alunos formassem um semicírculo e novamente esperou que eles se acalmassem para poder fazer uma recapitulação da aula anterior, o que é bem importante para os alunos terem um senso de continuidade, dar sentido ao que vai ser trabalhado e serve para dar uma “aquecida” na aula. Um aspecto que nos chamou atenção foi o fato da aula ser conduzida em inglês, e, quando a professora sente que não houve uma total compreensão ou até mesmo para reforçar a ideia, ela usa gestos, sinônimos e raramente faz uso da tradução para colaborar na negociação do significado.

Após a recapitulação sobre os condicionais e sobre as frases trabalhadas na aula anterior, a professora perguntou se eles conheciam uma música chamada “*If I were a boy*”, da Beyoncé. Todos responderam que sim. Logo em seguida ela começa uma contextualização sobre a música: perguntando quem é a cantora, com quem ela é casada, que estilo de música ela toca, que estilo de música o marido dela produz, também se eles gostam da música e se já a

conheciam. Ela reforça que eles tentem responder as perguntas em inglês. Nesse momento, poucos alunos respondem, somente a aluna R. participa, respondendo prontamente tudo o que é questionado e sua voz sendo ecoada para que o grande grupo possa participar, no entanto a maioria nesse momento está dispersa.

No fim da conversa, a professora tenta conectar à internet para abrir o site com o videoclipe, mas não consegue. Ela dedica alguns minutos da aula nessa tentativa, acaba desistindo e propõe uma discussão para a classe, no entanto esse pequeno momento de ociosidade deixa os alunos mais agitados do que antes. No plano original da professora, os alunos deveriam assistir ao vídeo antes da discussão, porém o problema técnico fez com que ela tivesse que mudar o plano de aula e seguir um trajeto diferente do pensado.

A discussão inicia com a professora perguntando se eles se lembravam ou já haviam visto o videoclipe e se alguém poderia relatar o que acontecia nele. A aluna S. começa falando que é um vídeo em preto e branco sobre um casal de namorados e que no começo do vídeo ela é o “homem” da relação e, no fim, a protagonista está só imaginando como as coisas seriam se ela fosse homem; logo depois, a professora pergunta se eles se lembram de um filme que eles trabalharam no ano anterior chamado Billy Elliot, que também trata de troca de papéis, e ela pede novamente que alguém explique o contexto. O aluno J. se prontifica e relata que é sobre um menino que quer ser bailarino, mas o pai dele quer que ele seja lutador de boxe, porque, segundo ele, “homem não dança balé, homem de verdade luta”. Após essa breve contextualização implícita de gênero, a professora pergunta o que eles fariam se trocassem de lugar, se meninos fossem meninas e vice-versa. F. diz que se fosse mulher teria muitos namorados; V. diz que se fosse menina andaria nua pela rua, mas só se fosse bonita; e R. disse que se fosse menino andaria sem camiseta no calor, porque eles podem; os outros alunos não responderam e ficaram um pouco dispersos durante a resposta dos colegas. Embora as perguntas da professora para a classe sejam em inglês, eles respondem em português e, nesse momento, o eco dela para toda a classe é em português também.

Durante a discussão proposta pela professora, a estagiária Deise levanta e tenta conectar a internet enquanto a professora regente continua com o foco nos alunos e em suas respostas. Quando a Deise consegue colocar o vídeo, a professora agradece e já começa a distribuir as folhas com a letra da música para os alunos. A atividade não possui instruções escritas, então ela introduz a atividade oralmente, explicando o que eles devem fazer. Durante a explicação, ela enfatiza que eles

precisam assistir ao vídeo primeiro e só depois, ao ouvir a música novamente, eles devem completar os espaços em branco. Contudo, quando o vídeo começa, muitos alunos estão olhando para a atividade. A professora então caminha pela sala de aula, pedindo individualmente para que prestem atenção no vídeo e explicando individualmente o que eles deveriam fazer, pois muitos não compreenderam a atividade. Alguns deles conseguem fazer alguma coisa da atividade, mas o sinal toca e a professora recolhe as folhas, dizendo que eles poderiam terminar a atividade na aula seguinte.

Aula do dia: 28/04/2014

Descrição

No início da aula, Maria comunica aos alunos que, na próxima aula (05.05), ela estará viajando e ~~que~~ a professora Natália ministrará a aula. Para ter certeza de que todos os alunos compreenderam a mensagem, ela se utilizou do português.

A professora passa pela classe perguntando quem trouxe e fez as atividades. Após questionar todos os alunos, ela diz que percebeu dificuldade de alguns alunos na realização das atividades e começa a correção. Ela lê a atividade I, suas questões e opções e pergunta o que eles responderam. Logo em seguida, ela adiciona algumas palavras no quadro (*awful; rubbish*), dando mais opções para adicionar ao vocabulário. Nesse momento, a maior parte da fala da professora é feita através do português.

Como alguns alunos demonstraram dúvidas na resolução da atividade J, Maria inicia a correção construindo um resumo com a ajuda dos alunos. Para estimular mais a participação deles no desenvolvimento do resumo, a professora faz perguntas de como poderia começar o resumo do filme e um dos alunos responde: “This is the story of Carl Brashear...” e, assim, mais respostas foram dadas pelos alunos em português. A professora as escreve em inglês no quadro. Alguns alunos lembraram de frases e palavras em inglês, contribuindo ainda mais para a finalização do trabalho e logo o filme foi resumido. Em relação às respostas “erradas”, Maria pergunta novamente aos alunos o que eles queriam dizer e tenta ajudá-los na construção das ideias.

Quando ela termina a construção da história, pede que eles corrijam, caso tenham feito, ou copiem do quadro o resumo feito coletivamente; nesse momento ela anda pela sala para ter certeza de que eles estão corrigindo ou fazendo a atividade de acordo com o que foi colocado no quadro. Alguns alunos que estavam com a tarefa quase completa dispersam-se completamente da aula, causando um pequeno

tumulto e fazendo com que ela precise separá-los para a continuação das atividades e correções. Esse movimento dela foi extremamente importante para a continuidade da aula, tanto porque os alunos que estavam distraídos engajaram-se novamente nas atividades, como para a professora, que pôde focar sua atenção nas dúvidas de todos os alunos e ajudar a todos com o mesmo empenho.

Conduzindo agora a aula novamente em inglês, ela explica que *movie review* tem que ter uma crítica e pede que, depois da descrição do filme, eles coloquem a opinião deles. Ela diz que eles podem usar as *ratings* da atividade anterior para ajudar a escrever a *review*. Ela explica como utilizar as informações anteriores e ajuda-os a construir as frases em inglês, dizendo que apesar de poderem usar as informações da atividade I, agora eles devem fazer uma descrição, desconstruindo os tópicos e formando frases completas. Como alguns alunos ainda ficaram com dúvida do que deveria ser feito, ela passa de carteira em carteira explicando para quem não compreendeu. Nós pudemos observar que a construção das atividades foi com um andaime: houve a compreensão do filme e o entendimento de cenas chaves; construção de algumas frases relembrando *If clauses* (ponto gramatical sendo trabalhado com eles no momento); depois a opinião deles sobre o filme para que, no fim, eles pudessem construir a ideia geral do filme e também opinar sobre eles, escrevendo um *movie review*.

Para amparar os alunos em suas dúvidas, a professora circula pela sala ajudando os alunos individualmente. Ela também usa de sua movimentação para inspecionar a execução das atividades e auxiliando quando necessário. Ela se senta ao lado de um dos alunos para conversar com ele e saber o porquê dele não estar realizando as atividades e não ter participado da atividade anterior, dando um apoio psicológico na solução de um problema pessoal do aluno. Essa ação de amparo com o aluno é um exemplo da proximidade que a professora tem com os alunos; ela consegue estreitar as relações interpessoais entre professor e aluno e construir um laço de respeito e confiança entre eles, fazendo com que eles se engajem mais na aula.

No final da aula, alguns alunos têm dúvidas sobre a questão G, e a professora explica novamente o que deveria ser feito. Então ela pergunta se eles se lembram das cenas específicas e dá como exemplo a primeira sentença, perguntando o que eles fariam. Quando um dos alunos responde, ela escreve no quadro para que todos possam ver, exemplificando melhor a atividade. Os alunos fazem essa atividade, e a professora anda pela sala tirando dúvidas. O sinal toca, e eles levam a atividade para casa.

Aula do dia: 16/05/2014**Descrição**

Ao entrar na sala a professora pediu que os alunos fizessem um círculo para a conversa poder ser feita de um modo que todos se vissem e pudessem interagir melhor, ela também aproveitou para separar alguns alunos que tendem a conversar muito. Isso mostrou que a professora conhece bem a turma e tende a tomar atitudes que possam fazer a aula fluir melhor.

A professora começou a aula perguntando como os alunos estavam e logo fez a pergunta que iria introduzir o tópico da aula “Have you ever traveled?”, então ela escreveu no quadro a palavra “Traveling” e a frase “Where would you like to go?”; com as respostas dos alunos ela escreveu alguns tópicos, como “Technological fair, beach, mountains, big cities, abroad”. Nem todos os alunos responderam em inglês, quando a resposta era dada em português a professora repetia a resposta em inglês. Em seguida, a professora perguntou quem já havia viajado e para onde; quatro alunos levantaram a mão. A aluna R. disse que havia viajado para o Uruguay, o aluno A. disse que já foi pra Alemanha, Polônia, Itália, o aluno J. também foi pro Uruguay. Depois dessas respostas, a professora perguntou para onde os alunos foram nas ultimas férias. Ela fez as perguntas seguindo o círculo, e assim, todos os alunos participaram dizendo para onde já haviam viajado.

Em seguida, a professora perguntou “How do people travel?” e escreveu no quadro “Means of transportation”, quando os alunos respondiam, ela escrevia no quadro, “by air plane, car, buses, shoes, motorcycles, bicycle and train”. Então, a professora perguntou “Who travels by...” e usou uma de cada palavra no quadro. Quando perguntou à aluna F. “Where did you go by train?” a professora repetiu a pergunta em português e assim a aluna respondeu que havia sido em uma viagem na região de Rio Negrinho. A próxima pergunta foi, “Who buys souvenirs when travel?” e escreveu no quadro “souvenirs, keyrings, caps, shoes, slippers, pens, mugs”; ela pegou a mochila de um aluno com alguns bottons e disse que eram também tipos comuns de souvenirs. Logo após esse movimento, a professora retornou ao quadro e perguntou o significado das palavras em português e os alunos responderam prontamente.

Para dar continuidade, a professora pediu para os alunos passarem alguns panfletos sobre vários assuntos, como: comida, passeios, compras, universidades, filmes, peças teatrais, animais, entre outros, que ela trouxe de sua viagem, usando “Pass around please” e também trouxe algumas notas fiscais. Os alunos pareciam muito

interessados e curiosos em saber sobre o que se tratava cada panfleto e nota fiscal. Uma das alunas disse para as colegas “a professora foi para Harvard dar uma palestra, ela é muito fina!”, mostrando-se muito orgulhosa da professora. No meio do passa passa de panfletos, a professora pediu aos alunos para pararem de passar as folhas e perguntou “Who has the paper of the film?” e, então, a aluna Ra. levantou a mão, e ela perguntou “How do you know it’s about a film?”, Ra. disse que tem a palavra *film* no panfleto. Depois ela perguntou “Quem está com o cupom do restaurante?”, quando o aluno P. levantou a mão, ela perguntou o que ela comeu, e ele começou a ler a nota fiscal em inglês, ela repassou o que ele falou para toda a classe e perguntou o significado em português. A professora fez uso do inglês e português simultaneamente. Os alunos pareciam interessados na atividade, prestando atenção se tinham ou não o panfleto que a professora estava pedindo; depois que os alunos se identificaram contendo o panfleto, a professora fez perguntas mais específicas, mantendo mais a atenção dele; “Quem é que tem a nota fiscal de four or five batons?” A aluna A. levantou a mão dizendo que ela tinha 5 batons da MAC e acrescentou, com expressão de surpresa, que os itens são muito baratos nos EUA e brincou pedindo para que a professora avisasse quando fosse viajar novamente. Ela perguntou “Any questions, alguém quer perguntar alguma coisa sobre os anúncios?”, os alunos pediram para continuar passando os panfletos, pois alguns não haviam visto todos e ela, prontamente, os atendeu. Gostamos muito da dinâmica da atividade, além de prover aos alunos amostras reais de textos em inglês, de contextos específicos, também fez com que os alunos se mantivessem entretidos e se engajassem na aula, pois percebiam na atividade um espaço único de expressão, no qual veem a sua participação essencial na aula, dado o fato de que cada aluno possuía um panfleto diferente e o poder de falar sobre ele para o resto da turma. Alguns alunos fizeram perguntas sobre as compras da professora, como “Teacher, porque você comprou isso” ou “O que é isso?”, ela prontamente foi à carteira dos alunos com dúvida para ajudá-los.

A professora, então, recolheu os panfletos e disse “Ok, let’s open our books please!”, no entanto alguns alunos não trouxeram os livros e ela, em tom de brincadeira, disse “é pra isso que serve uma professora bem preparada” e entregou cópias das páginas a serem trabalhadas para os alunos que não tinham o material. Acreditamos que a quantidade expressiva de alunos sem o livro se dê ao fato de que há três semanas eles não o usam, estavam acostumados com as atividades trazidas pela professora; lembrando que isso não muda o fato de que eles deveriam ter

o material sempre consigo. Então, ela pediu “Please, open the books on page 54”, esperou que eles ficassem em silêncio e, assim, ela introduziu a nova unidade a ser trabalhada. Ela pediu para os alunos analisarem as imagens e explicarem para ela o que as imagens traziam. Quando eles responderam em português elas os ecoou em inglês. Mostrando o livro na frente de toda a classe, ela apontou para a figura e fala “This is a suitcase, please repeat, suitcase” assim ela fez com todas as palavras, pedindo que os alunos repetissem logo após. Assim, ela passou para a atividade seguinte, leu as questões em inglês para os alunos e perguntou “What are you supposed to do?”, eles explicaram e então ela perguntou se algum aluno tinha alguma pergunta sobre a questão; ela atendeu os alunos com dúvidas individualmente. O aluno P. perguntou se a professora podia traduzir as perguntas para ele, ela disse que sim se o aluno J. ajudá-la, ele estava conversando sem prestar atenção na aula e ela achou que essa atitude podia chamá-lo de volta.

Logo após o momento de explicação, o aluno J. começou a bater no colega P. com um penal, prontamente a professora o retirou de sala para uma conversa particular e o deixou ir ao banheiro para se acalmar. Como a professora viu que os alunos estavam com algumas dificuldades, ela propôs que eles fizessem as atividades em conjunto. Antes da correção ela pediu para os alunos que estavam usando o celular que o guardem, certamente já tinha em vista algum aluno específico, pois ao ver que seu pedido não foi atendido ela nomeou: “A. you know it’s not allowed”, a aluna então guardou o aparelho. Aprovamos a escolha da professora de primeiramente tentar resolver a questão sem expor a aluna, mas, inevitavelmente precisou chamá-la.

Começou a correção; ela leu a questão e pediu a resposta, apesar de dizerem que estavam com dificuldades durante a atividade, os alunos responderam prontamente as questões e, em sua maioria, corretamente. A professora fez até a questão E com um pouco de pressa, porque os alunos teriam que ir para o laboratório de línguas ainda naquela aula. Ao final da correção, ela anunciou que eles deveriam se dirigir ao laboratório e fez alguns lembretes sobre as regras: não deveriam entrar com as mochilas nas cabines, deixando-as em cima da mesa principal e que não deveriam mexer nos aparelhos, pois ela teria que configurá-los.

A troca de sala foi tranquila, os alunos logo se acomodaram no laboratório, mas um dos alunos começou a brincar com o equipamento da sala e a professora achou necessário dar um recado de conscientização para a conservação do ambiente escolar; em português ela usou um tom imponente durante sua fala e disse “desculpa o termo pesado mas, se começarmos com a avacalhação não teremos mais

laboratório”. Nesse momento, ela estava de pé e um pouco inclinada por cima da mesa, procurando contato visual com todos os alunos; com a mensagem ela tentou fazê-los entender que eles fazem parte da escola e que se eles estragarem o que está ali não poderão mais usufruir dos equipamentos e assim perderão a única metade do laboratório que funciona.

Com o recado passado, ela preparou o início das atividades no laboratório e pediu, em tom de brincadeira que eles orassem, pois como não havia técnico para ajudá-la a configurar ela teria que fazer sozinha; ela teve dificuldade em conseguir configurar o sistema, então pediu que eles fizessem silêncio, pois ela iria chamar alguém para ajustar o vídeo. Logo depois, ela chegou com a professora Natália, que conseguiu ligar os aparelhos. Enquanto a professora ligava, os monitores a aluna V. começou a mexer no computador principal, a professora perguntou o que ela estava fazendo e ela disse que estava ajudando. Maria pediu que ela retornasse ao lugar dela e que não tinha problema querer ajudar, mas deveria pedir permissão antes. Para os ajustes serem feitos, a professora precisou de 25 minutos. Ela pediu, em inglês, que os alunos fossem pacientes.

Com tudo pronto, a professora tocou o vídeo que se tratava da música “Take a Bow” da Rihanna. Em reunião com a professora antes da aula, ela nos falou que levaria essa música atendendo a um pedido da aluna A., isso mostra que a professora considera os gostos de seus alunos e os valoriza, dando a importância de uma atividade em sala de aula. Enquanto o vídeo passava, ela distribuía as folhas de atividades. Assim que a música terminou, a professora explicou como a atividade deveria ser feita e disse que iria repetir a música para os alunos poderem completar as lacunas. Pudemos reparar que estava faltando algumas partes da letra da música o que atrapalhou um pouco. Durante a realização a atividade, as alunas R. e B. mexeram no celular e fizeram comentários sobre assuntos aleatórios, provavelmente estavam no Facebook, pois pudemos ouvir algumas palavras como “comentário”, “curtiu”, “postou”. A posição da professora e o fato de estar usando os fones de ouvido não permitiram que ela percebesse as duas alunas. Ao terminar o vídeo, a aluna R. (mesma que estava no Facebook) pediu imediatamente, “toca de novo” e a professora respondeu positivamente “OK”. Mas antes de tocar o vídeo pela terceira vez, ela perguntou aos alunos se alguém havia notado algum problema na atividade e uma aluna (como estávamos no fundo da sala não pudemos identificar quem respondeu) comentou que estavam faltando algumas falas. A professora concordou e explicou que provavelmente ela não havia selecionado

algumas linhas quando copiou e colocou a letra para fazer a atividade. E assim, ela colocou mais uma vez o vídeo para os alunos.

Agora, a professora fez a correção da atividade. Ela leu a letra da música e direcionou a pergunta para toda a classe, escrevendo no quadro as respostas que foram dadas pelos alunos. Durante a correção, a professora escreveu as frases que estavam faltando e pediu que os alunos completassem em suas folhas. Faltando 5 minutos, os alunos começaram a pedir para serem dispensados. O aluno A. pediu permissão para ir ao banheiro e Maria concedeu. Logo em seguida, o aluno P. levantou de sua cabine transtornado dizendo que iria ao banheiro também, pois o aluno A. levou o celular dele. Ela não permitiu a saída do aluno P. e disse que conversaria com o aluno A. quando ele retornasse, pois ele havia saído sem permissão. Neste momento, percebemos que a professora se confundiu com toda agitação, pois ela havia dado permissão ao aluno A.. Ele retornou e a professora pediu que ele sentasse do lado dela, pois eles precisavam conversar. O aluno P. percebeu que seu celular estava caído no chão o tempo todo e disse que foi apenas um mal-entendido. A professora então questionou o aluno A. se ele havia saído sem permissão, e neste momento, a estagiária Marcia sinalizou para a professora de que ela concedeu a permissão. No final, foi apenas um mal-entendido com os alunos P. e A., que foi resolvido com uma simples conversa. Para finalizar a aula, a professora pediu para os alunos trazerem os livros na segunda feira junto com folha de atividade (tudo em inglês). O sinal bateu e os alunos saíram correndo para ir embora.

Comentário críticos

“Uma das formas de se maximizar as oportunidades de aprendizagem do inglês em sala de aula é conduzindo a interação com os alunos nesse idioma. Assim, o aluno participa como ouvinte e interlocutor, conforme a oportunidade que o professor concede aos alunos para se manifestarem. Isso não significa dizer que a língua portuguesa deva ser banida da sala de aula.” (Xavier, 2012), durante as aulas da professora Maria e principalmente nessa aula pudemos notar que ela sempre tenta maximizar o input dos alunos fazendo uso constante da língua inglesa, inclusive ao parafrasear. Apesar do uso constante do inglês durante a aula, o que desenvolve a compreensão oral, muitas vezes os alunos não fazem uso da língua inglesa respondendo sempre em português; nesses momentos a professora ecoa em inglês. Dessa forma os alunos podem estar perdendo a oportunidade de output por se sentirem cómodos com essa prática da professora. Uma

possibilidade de encorajar a produção oral dos alunos seria de antes do eco, questioná-los de como se diz a palavra em inglês pois acreditamos que muitas vezes eles sabem como dizer. Essa prática os levaria a responder em inglês sempre que soubessem, pois já esperaríamos o pedido da professora.

Um ponto de grande importância a ressaltar sobre a professora é a relação que ela tem com os alunos. Tanto em nossas reuniões quanto em sala de aula, Maria demonstra um sensível conhecimento e apreço por cada um de seus alunos, os entendendo como seres distintos e respeitando as individualidades. É possível ver que ela busca construir uma afinidade com cada um deles, pois é conhecendo suas características pessoais que ela consegue ajudá-los em suas dificuldades e estabelecer o diálogo pedagógico em sala de aula. Segundo Freire (1996) não se deve deixar que a afetividade interfira no dever de professor no exercício ético de sua autoridade profissional, nesse sentido, a professora Maria encontra um equilíbrio fundamental no exercício de sua profissão.

Aula do dia: 19/05/2014

Descrição

A professora só foi à sala de aula para avisar aos alunos que a aula seria no laboratório de línguas e que eles deveriam levar todo o material para lá. Assim que todos os alunos se acomodaram, ela perguntou se eles se lembraram de trazer a folha da aula passada com a letra da música e as atividades. Enquanto perguntava isso, ela se dirigiu ao computador principal e, percebeu que o mesmo estava travado, assim, pediu alguns minutos de paciência aos alunos para que ela pudesse reiniciá-lo.

Um problema que encontramos é que muitos minutos de aula são perdidos sempre que os alunos vão ao laboratório, seja por demora deles em se organizarem na sala ou por problemas técnicos. Pensamos que uma maneira de diminuir o atraso por problemas técnicos seja preparando a sala antes da entrada dos alunos, caso ela não esteja sendo utilizada ou a professora não tenha nenhum compromisso no horário anterior, pois a aula é no terceiro período.

Ao mesmo tempo em que reiniciava o computador, ela disse aos alunos para abrirem o livro “on page 55.” e escreveu no quadro – *Page 55*. Porém dois minutos depois, a aluna T. perguntou “Que página?” e a professora respondeu em inglês que a página estava escrita no quadro. Alguns minutos depois a mesma aluna deu uma gargalhada muito alta e totalmente fora do contexto da aula. A professora, então, pediu “Can

you help me, please? Come and sit down here. ” E apontou para um lugar mais à frente da sala, para onde a aluna foi a contragosto. Percebendo isso, a professora disse “Vai ser pro seu bem, pois se continuar aí você não vai prestar atenção em nada.” No decorrer da aula pudemos perceber que essa atitude foi de extrema importância, pois a aluna T. comportou-se melhor, mas principalmente a colega que estava ao seu lado e que conversava com ela no início da aula ficou mais atenta às atividades. Outro ponto importante que observamos foi a abordagem da professora em relação ao seu pedido: ela manteve a voz firme, mas seu discurso foi feito de uma maneira delicada, tentando fazer com que a aluna entendesse que a mudança de lugar tinha importância não só para o andamento da aula, mas também para o aprendizado dela.

Maria então continuou a aula e perguntou quem trouxe o livro que ela pediu que trouxessem para usar nessa aula. Ela pediu que quem não houvesse trazido o livro levantasse a mão para que ela pudesse dar cópias da página, mas reforçou que havia avisado na última aula que o livro era necessário para essa aula. Ela disse que é importante que eles tragam, pois é ilegal ficar tirando xerox sendo que eles têm o livro. O aluno P. então disse “Então não faça mais, professora.” e ela concordou com ele. Antes de começar a aula, a professora nos disse que iria tirar cópias, pois sabia que alguns alunos não trariam o livro. Ainda temos dúvidas se essa atitude é boa ou ruim, porque, se por um lado ela garante que todos tenham o material, por outro, ela tira um pouco da responsabilidade deles, pois sabendo que ela sempre terá um backup do material a obrigatoriedade de trazê-lo desaparece.

Para engajá-los na aula, ela começou uma recapitulação sobre a aula anterior que tratava de *Travel/Travelling*. A aluna B. lembrou que eles falaram sobre lembrancinhas e viagens e L. disse que eles fizeram exercícios. A professora, então, perguntou sobre o que era o exercício e P. respondeu “Sobre o que a pessoa levou, para onde ela foi e o nome dele. ”. Ela encorajou as participações dos alunos com palavras de incentivo, como *good, that’s right e ok*. A recapitulação continuou de modo implícito, quando ela começou a perguntar coisas específicas como “*How do people travel?, What kind of transportation people in class use most?, How many people use plane? Train? Subway? Car?* ”, os alunos responderam prontamente as perguntas em inglês. A professora por fim perguntou “Who traveled by ferry? ”, e a aluna R. perguntou bem intrigada “Viajar com fada? ”, Maria disse que em Itajaí e Navegantes tem ferry e que seria uma ótima ideia para XXXXX, no mesmo momento a aluna disse “Ah, balsa! Entendi. ”. Essa ação de negociação de significado através de exemplos mostra como a tradução

imediate não é o único caminho para o entendimento do aluno e que formas de negociação na língua estrangeira são eficazes.

Nesse momento a classe começou uma discussão sobre as vantagens e desvantagens, que problemas seriam resolvidos com um transporte que utilizasse balsa em XXXXX; a aluna S. disse que a fila para a balsa seria grande também como a da ponte, ao que a professora perguntou se os outros colegas concordavam e a maioria disse que sim. Maria então questionou se não seria melhor para o ambiente se houvesse menos carros na cidade mesmo que isso fizesse uma fila maior na balsa, V. disse que seria melhor, mas mesmo assim seria horrível ficar esperando na fila da balsa. A aluna R. discordou dos benefícios da balsa para a cidade e Maria pediu que ela defendesse seu ponto de vista; pudemos perceber que, durante a discussão, a professora tenta defender seu ponto, porém é democrática ao incitar um debate saudável e dar espaço para ambos os lados, tanto a favor quanto contra o tópico. Ela, por fim, perguntou se eles moravam na ilha e todos levantaram a mão. A constatação final é de que eles não se importam muito com a ideia pois não precisam sair da ilha no horário de pico. Essa conversa de recapitulação que a professora normalmente faz no início da aula é de extrema importância para situar os alunos e assim trazê-los para fazer parte da aula.

As perguntas e a discussão foram feitas totalmente em inglês por parte da professora, e as respostas dos alunos, quando simples, eram dadas em inglês, mas no momento da discussão as opiniões foram dadas em português, o que é compreensível, pois se tratava de estruturas mais complexas. Um ponto importante é que a professora tenta, sempre que há dúvidas, parafrasear suas frases em inglês mesmo ou usar exemplos da vida dos alunos para que eles possam entender o que ela está falando, ou seja, o uso da língua materna dos alunos quase não acontece por parte da professora, o que em termos de *input* é extremamente importante, mesmo que esse *input* seja em níveis acima ao que os alunos estão habituados.

Ela explicou a atividade pedindo que eles prestassem bastante atenção, pois era importante para a atividade. Ela mostrou o livro na frente da classe para eles saberem onde estava; ela leu o ticket com o nome da passageira que foi utilizado na atividade da aula anterior. Logo após situá-los ela escreveu Mr./ Mrs./ Ms./ Miss. no quadro e perguntou o que significava. R. disse que era senhor e ela disse que estava mais ou menos correto, ela então nomeou os meninos pelo sobrenome com o Mr. na frente e fez o mesmo com as meninas, mas utilizando o Miss. Ela disse que era Ms. XXXXX. Ela explicou que Miss era usado para jovens

solteiras, mas como ela já foi casada, o dela era Ms. Ela então perguntou o nome completo de algumas alunas e explicou como usar os pronomes. Ela perguntou como se usam esses pronomes, e eles disseram que se usava com o sobrenome. Ela deu como exemplo Mr. e Mrs. Obama e perguntou nomes de outros personagens/personalidades, pedindo que usassem os sobrenomes deles com os pronomes. Em seguida, ela perguntou o sobrenome de alguns alunos e os usou como exemplo de uso com os pronomes ensinados. O aluno D. não entendeu quando a professora perguntou “What’s your last name?”, ela decidiu negociar o significado através de exemplos e para isso ela foi apontando para os colegas, repetindo os exemplos anteriores e fez a pergunta novamente “Mr. S., Mr. L, Mr. C, Mrs L... What’s your last name? ”; o aluno D. disse “Ah! Sobrenome”, a professora confirmou e ele deu a resposta. Ela explicou que miss (Brasil e Universo) não pode ser casada e por isso o título; ela ainda disse que o dos meninos é mais fácil, pois não há variação.

Na nossa visão, a professora encontrou uma maneira simples e eficaz de explicar o ponto gramatical. Além disso, a aula ficou com um clima leve e descontraído sem deixar de prender a atenção dos alunos; algumas combinações de pronomes mais sobrenomes dos alunos soaram engraçados, o que contribuiu também para o clima animado.

Após essa breve explicação, ela leu o enunciado, explicou o que eles tinham que fazer e pediu que eles fizessem a atividade. Após uns dois minutos, ela explicou novamente como deveriam fazer, pois eles tinham dúvidas de onde colocar o pronome. Ela começou a correção, perguntando para toda a turma e escrevendo a resposta dos alunos no quadro. Após escrever todas as respostas, ela pediu “Check your answers, please.”. Como eles estavam no laboratório e faltavam algumas atividades da página 55 para chegar à de *listening*, ela perguntou para a classe “Vamos pular uma página? Aí podemos aproveitar o laboratório? Vão para página 56”. Ela leu o enunciado e parafraseou em inglês, mas ao notar que alguns alunos conversavam ela pediu “Prestem atenção em mim, A. e D.!”. Com a atenção de toda a turma ela perguntou “Qual o significado disso?” e apontou no livro na frente da classe. O aluno A. prontamente respondeu “Cash!”, e ela incentivou dizendo “Ok! That’s ok!”. Continuou explicando e a turma acabou fazendo essa atividade de colocar o nome correto nas figuras em conjunto. Ela então indicou “Número dois na próxima página. Are you ready?” eles pediram mais uns segundinhos para checar a atividade que eles estavam fazendo. Quando eles disseram que estavam prontos, ela leu o enunciado e parafraseou novamente em inglês para melhor entendimento.

Um aluno fez uma pergunta e ela ecoou a dúvida dele para a classe. Os colegas ajudaram explicando o que entenderam da atividade. Alguns alunos tiveram dúvida na escrita e ela os auxiliou escrevendo no quadro a palavra. Após terminarem essa atividade, a professora se encaminhou para o computador principal da sala e disse que a atividade seguinte era com áudio, explicando o que eles deveriam fazer: escutar o áudio e marcar os itens que eles ouvissem nas gravuras do livro. Ela perguntou se os fones estavam funcionando e colocou o áudio para tocar. Quando terminou ela perguntou se eles entenderam e eles pediram para ela colocar de novo. No final do áudio, o sinal tocou, os alunos se arrumam para o recreio e a professora só teve tempo de dizer que eles terminariam na próxima aula.

O fato dela usar os próprios alunos como exemplo na explicação dos pronomes ajudou muito no entendimento desse ponto gramatical. Novamente ela fez uso de elementos reais e da vida dos alunos para auxiliar na explicação, o que tem se mostrado muito eficiente para o aprendizado dos alunos.

Um ponto negativo dessa aula foi o fato da professora ter se esquecido de apagar o quadro que continha matéria de uma outra turma, pois de onde estávamos parecia confuso saber o que era da aula dela e o que era da outra. Imaginamos que isso também possa ter sido confuso para os alunos.

Aula do dia: 09/06/2014

Descrição

Enquanto alguns alunos ainda chegavam na sala, a professora pediu que eles arrumassem as carteiras em um semicírculo. O que, em nossa opinião foi muito importante para os objetivos da professora naquela aula: fazê-los refletir sobre suas atitudes no incidente da aula do dia 30/05. Essa configuração de carteiras permitiu que todos fizessem contato visual uns com os outros e com a professora, o que reforçou a consciência de grupo e igualdade, já que não havia frente ou trás. Quando todos já estavam na formação de semicírculo, ela anunciou que hoje a aula seria mais em português do que em inglês, porque ela precisava conversar com eles. Os alunos V e J chegaram atrasados e brincaram com as carteiras, competindo por um lugar. A professora se utilizou do silêncio para chamar a atenção dos alunos.

Ela iniciou a conversa, perguntando como havia sido a viagem do 8º C, e os alunos responderam que tinha sido boa. Sabíamos que a professora tinha tópicos muito mais delicados para tratar, e mesmo assim escolheu começar com essa pergunta que demonstra interesse

pelos alunos e suas atividades, o que ajudou para criar uma abertura por parte deles. Em seguida ela começou o primeiro ponto da conversa: o fechamento do trimestre e conselho de classe. A professora pediu que os alunos expressassem suas opiniões a respeito das aulas de inglês do trimestre que passou. Antes que qualquer aluno pudesse se pronunciar, uma aluna de outra turma interrompeu a aula para pegar uma folha que havia esquecido na sala. Maria continuou a discussão perguntando quais atividades que eles haviam gostado mais. Os alunos foram citando música, filmes, jogos e matérias.

Ela mudou o foco da discussão e disse: “Agora podem falar, não vou julgar. Sobre a condução das aulas, qual a opinião de vocês? ”. O aluno J. sugeriu variar o ambiente das aulas, se utilizando mais do espaço externo da escola. A aluna S. disse que não gostava muito das atividades de *review* dos filmes. A aluna B. reclamou que as vezes a professora não traduzia sua fala em inglês, ao que a professora respondeu que, quando seus gestos não funcionavam, ela também pedia que os colegas traduzissem para incentivar a participação de todos. Depois, ela perguntou se alguém tinha tido muita dificuldade para acompanhar as aulas. Ninguém se manifestou. Para terminar ela abriu um espaço para outras sugestões ou críticas. A aluna B. comentou que a professora poderia perguntar mais sobre qual musica os alunos gostariam de ouvir, e assim, fazer atividades baseadas no gosto dos alunos. Outra questão abordada pela professora foi o relacionamento interpessoal da turma. Ela perguntou se estava tudo bem entre eles, que se manifestam positivamente, dizendo que sim.

A professora anunciou que iria entrar num ponto que estava planejando desde a semana passada e começou a descrever os fatos que aconteceram na sexta-feira da festa junina. Ela também repetiu os argumentos que usou naquela aula para justificar a “não permissão” da saída dos alunos. Ela disse que, depois disso, ela conseguiu prosseguir com a aula por um curto período de tempo. Foi quando a turma começou a se mobilizar para o ensaio e deixou de prestar atenção. Após essa apresentação dos fatos, a professora começou a apontar o que a deixou mais descontente e disse: “Quando apresentei os meus argumentos, houve um acordo mas, esse acordo foi uma mentira da parte de vocês, pois vocês não respeitaram”. Ela ainda acrescentou: “Além disso, se vocês não tivessem concordado, poderiam ter se manifestado na hora ao invés de concordar e agir diferentemente”. Acharmos muito importante a posição da professora nesse momento. Ela se mostrou muito democrática mais uma vez, pois não só expressou o que foi negativo na atitude dos alunos, mas também apresentou a possibilidade e o poder

deles de discordarem dela. Ela continuou a narrar os fatos, tocando em outro ponto que a chateou bastante: depois de liberados os alunos foram bater insistentemente na porta de outra professora, atrapalhando sua aula. A professora também citou que viu expressões negativas e alunos dizendo que não participariam mais. Ela apontou que este é um sinal de que faltou organização. A professora enfatizou que os alunos precisavam se “organizar” para conseguirem o que querem, pois sem organização “as coisas têm grandes chances de dar errado”, segundo ela. Ela disse que a atitude dos alunos “ficou feia”.

E em seguida, Maria ressaltou que os alunos são maduros, mas falharam no acordo. Os alunos começaram a explicar os motivos do descontentamento com o ensaio. O aluno J. diz que tinha muito barulho e alguns alunos não estavam prestando atenção durante o ensaio. Foi quando um grupo menor começou a conversar apenas entre si, o que gerou revolta geral. A professora viu neste relato a oportunidade de fazer uma comparação com a sua aula, que foi atrapalhada justamente por conta do barulho dos alunos que não respeitaram o acordo. Ela terminou a conversa usando o grupo de estágio como exemplo, e disse: “Imaginem se o grupo das meninas tivesse uma aula planejada para aquele dia?”. Ela falou que, tanto os professores, quanto os alunos, são responsáveis pela aula, e que o nosso trabalho depende deles e vice-versa. Então ela perguntou: “Precisamos combinar de que isso não vai mais acontecer, combinado? Deal?”. E os alunos responderam: “Sim”. Depois da conversa com os alunos, 20 minutos antes do final da aula, a professora avisou que a próxima aula seria ministrada pelas estagiárias. E, logo em seguida, distribuiu uma folha de atividades explicou o que os alunos deveriam fazer. As alunas que sentaram mais perto das estagiárias, pediram ajuda para as mesmas. Para corrigir a atividade, a professora apontou as bandeiras e escreveu no quadro as respostas dadas pelos alunos. A segunda atividade foi corrigida com os alunos dando a resposta e a professora escrevendo no quadro, assim eles puderam checar o *spelling* e, também, ter a resposta em sequência, ajudando também os alunos que não tinham terminado a atividade.

Para começar a próxima atividade Maria perguntou: “What is the meaning of country? ” e, assim que os alunos responderam, ela perguntou: “What is the meaning of city?”. Enquanto os alunos realizavam a atividade, a professora andou pela sala conferindo o que eles estavam fazendo, comentou: “Yes, very good!” e deu mais tempo para eles terminarem. No final da aula, ela pediu para os alunos escreverem seus nomes na folha porque a atividade deveria ser entregue. Os alunos saíram assim que o sinal bateu.

4.1. Relato de observações das aulas das estagiárias.

Aula do dia: 25/08/2014 (primeira aula de Márcia)

Reflexão de Márcia sobre sua aula

A semana que antecedeu minha estreia foi tranquila. As horas, não. Comecei a sentir o peso de uma cobrança tremenda. Nas próximas quatro semanas eu seria responsável pela aprendizagem de 16 alunos do oitavo ano. Comecei a ver as possibilidades de falhas e de não aceitação dos alunos. Nossos planos estavam bons, mas não perfeitos. Isso me deixou nervosa. Pensei também na grande chance de esquecer o que falar e fazer, e de não ser respondida quando perguntasse. Enfim, sabei frio por algumas horas. Contudo, pouco tempo antes de entrar na sala comecei a mudar o foco dos meus pensamentos. Me tranquilizei pensando no apoio das minhas colegas e orientadora. Comecei a sentir o peso da responsabilidade de fazer o meu máximo, sem me cobrar perfeição, pois todos estávamos ali para aprender. Pensei também nos outros tantos estagiários que estavam passando pela mesma experiência que a minha. Então, pronta para entrar na sala, eu senti ansiedade, mas não nervosismo; responsabilidade, mas não cobrança.

A ansiedade foi diminuindo gradualmente durante a aula, porém, senti dificuldade no momento de fazer o cartaz de *Termos e Condições*. Primeiro porque não havia me preparado para lidar com divergências, pois em todos os tópicos haviam alunos que se diziam contra, alguns alunos que estavam mostrando uma certa resistência geral à ideia de estabelecermos regras. A proposta era que houvesse um acordo entre os alunos e eu, mas o que significava esse acordo? Uma regra entraria para o cartaz se não fosse aprovada por todos? Essa situação me deixou um pouco desconfortável, pois sentia a minha autoridade muito presente nesse momento que deveria ser essencialmente democrático. Outra dificuldade que tive foi na sugestão improvisada de termos, pois faltou uma reflexão prévia do que exatamente eu iria sugerir aos alunos. No fim, tínhamos um cartaz com quatro regras, e metade delas já eram regras do Colégio. Ficou faltando discussões mais específicas das nossas aulas e do grupo.

A divisão dos grupos foi um pouco confusa, talvez eu tenha pecado nas instruções. Uma proposta como esta, que foge do convencional, precisa ser melhor explicada. Se eu fosse conduzir de novo esse momento, escreveria no quadro as cinco categorias antes de distribuir os papéis.

Apesar das dificuldades e limitações que apontei até agora, o que mais me incomodou na primeira aula foi a falta de tempo para explorar

melhor os métodos avaliativos. Quando olhei no relógio que faltava poucos minutos me senti frustrada pois, gostaria que esse tópico tivesse mais destaque. Ter passado por uma situação como esta na primeira aula me alertou da importância do controle do tempo das atividades e da estimativa na hora de fazer os planos de aula.

Aula do dia: 29/09/2014

Reflexões de Deise sobre sua aula

Comecei a aula cumprimentando os alunos e perguntando se eles estavam bem. Pedi para que eles me falassem o que tinha acontecido na aula anterior, para fazer uma breve recapitulação. Foi interessante ver que os alunos focaram na bronca que foi dada no final da aula. Vários deles falaram: “na última aula tu nos deu uma bronca” e, eu pedi desculpa e disse que precisava conversar com eles. Então insisti um pouco mais para saber o que tínhamos feito na última aula, os alunos então, começaram a responder sobre o quiz, a correção, e sobre adaptação. Falamos brevemente um pouco mais sobre adaptações, e para entrar no assunto da aula, perguntei para os alunos como que as histórias foram escritas. Eles não entenderam a pergunta, então eu falei: “no passado, presente, ou futuro?”, logo eles responderam que no passado. Então eu perguntei se eles já haviam estudado o passado em inglês, e eles disseram que sim. Fui, então, apresentar os slides sobre o passado. Os alunos participaram bastante da aula, fazendo diversas perguntas sobre regras e vocabulários. Tive certa dificuldade para enxergar os slides e os alunos, pois eu estava sem óculos, por isso tive que chegar bem perto do quadro e dos alunos. Algumas meninas conversaram durante a explicação, pois semana que vem começa as olimpíadas do colégio e elas estavam decidindo os detalhes. Mesmo assim, parei para pedir que elas prestassem atenção algumas vezes.

Depois de quase 30 minutos de apresentação, entreguei a atividade que os alunos deveriam realizar. Estipulei 5 minutos, mas não foi suficiente, por isso, esperei que a maioria terminasse para então corrigir. Fiz a correção oralmente com anotações no quadro. Quando terminamos faltavam 10 minutos para acabar a aula e não daria tempo de realizarmos o jogo previsto para essa aula. Fiquei chateada por ter demorado na apresentação dos slides e de não ter tido tempo para essa dinâmica. Avisei os alunos que na sexta feira será o dia do estudante e a professora Maria deu mais informações aos alunos, dizendo que eles deveriam comparecer. Entreguei o portfólio para eles enquanto a Maria entregava algumas atividades que haviam ficado com ela. Comentei que os portfólios seriam recolhidos na próxima sexta feira, e que os alunos

deveriam trazê-lo todos os dias para guardar as atividades. Avisei também que na próxima semana a Bruna seria a professora e que eles deveriam se comportar como se comportaram hoje. Faltando 5 minutos eu os liberei para o intervalo.

Como estagiária, ainda tenho que me policiar melhor em relação à distribuição do tempo da aula. Sempre penso que 50 minutos é tempo suficiente para tudo, mas quando noto, só falta 10 minutos para terminar a aula.

Sei que foi uma aula mais expositiva, onde eu falei mais que os alunos. Tentei, contudo, trazer eventos do dia a dia para as explicações para aproximar mais os alunos. A estagiária Bruna, também teve a ideia de colocar o nome dos próprios alunos nos slides, para chamar mais a atenção deles. Foi uma aula mais tradicionalista com foco na gramática. Porém eu não vejo um grande problema esse tipo de aula. Planeamos esta aula porque um dos alunos havia pedido uma aula com mais explicações e com mais vocabulário. Como já sabemos, existem diversos *teaching e learning styles*, e não acredito que todos os alunos se encaixem numa abordagem comunicativa. Eu como aluna, sempre gostei das aulas de gramática tanto do português, como do inglês. E depois da aula 3 alunos falaram que amaram a aula. Ainda não tenho certeza, mas acho que deveríamos refletir sobre os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, e trazer aulas com diversas abordagens.

Eu gostei da aula, e, aparentemente, os alunos também gostaram. Essa aula servirá como apoio para as aulas da Bruna. O objetivo da mudança de sequência das professoras foi justamente, dar um suporte para que a Bruna pudesse ministrar suas aulas.

Aula do dia: 20/10/2014

Reflexão de Bruna sobre sua aula.

Para essa aula, bem como as demais, arrumei as carteiras em semicírculo com a ajuda da estagiária Deise. Os alunos chegaram e eu perguntei como havia sido a semana da gincana. Minha intenção inicial era falar um pouco sobre as competições e como eles se sentiram nessa semana sem aulas, mas quando fiz a pergunta alguns alunos, os mesmos me disseram que eu estava lá e que sabia o que havia acontecido. Nesse momento, senti que não havia necessidade de continuar um assunto em que eu realmente já sabia a resposta, contudo, achei importante agradecê-los por ter nos convidando para fazer parte das olimpíadas, um momento muito importante no ano letivo deles e por terem nos proporcionado momentos de aprendizagem e convivência fora da sala de aula.

Em seguida, recapitulei o que havíamos feito na aula anterior e como fazia uma semana desde nosso último encontro achamos pertinente montar um cartaz baseado nos cartazes que eles haviam feito, destacando os pontos principais levantados por eles. Isso resultou numa boa maneira de ativar a memória deles. Assim que mostrei o cartaz, eles começaram a falar o que tínhamos feito e assim pude entrar melhor no tema da aula do dia. Escrevi o nome do autor no quadro, falei de suas ideias futuristas e depois falei sobre o conto em si. Escrevi o título do conto no quadro e perguntei se eles tinham alguma ideia do que se trataria a história baseando-se somente no título, tentei perguntar um por um e escrever as ideias no quadro, mas alguns alunos não responderam. Em seguida, falei do conto em si e escrevi algumas informações importantes no quadro como: personagens e em que época se passava.

Logo após situar os alunos no conto, coloquei o vídeo para tocar e pedi que eles prestassem atenção. Alguns deles acharam engraçado o sotaque e também as legendas, que por ser automática, continham algumas palavras que não correspondiam ao que estava sendo falado. Após o vídeo terminar, perguntei o que eles haviam entendido sobre a história, se eles achavam que as ideias iniciais condiziam com que eles haviam visto e tentei fazer com que eles tivessem uma compreensão mais geral sobre o conto. Por fim, pedi que eles escrevessem um novo título para a história baseado no que eles haviam entendido. Faltando cinco minutos, liberei os alunos para o recreio.

Críticas:

No começo da aula acabei perdendo uns quinze minutos esperando que eles viessem para a sala, pois como estava acontecendo a matrícula e entrega de boletins eles acabaram demorando para mudar de sala e também demoraram para guardar o boletim e se acalmar. Quando comecei a aula senti que eles estavam empolgados com o tema, me ajudando a lembrar o que havia acontecido na aula anterior e interessados em saber o que teria de novo nessa aula. Quando falei sobre como as coisas seriam no futuro a empolgação deles aumentou e eles fizeram vários comentários que acrescentaram muito a aula e assim me ajudaram bastante a puxar a ideia do conto para a aula.

No entanto, após o vídeo senti que eles não estavam totalmente interessados no assunto. Da conversa inicial para o vídeo do conto houve uma mudança muito grande no semblante dos alunos e, sinceramente, não sei se foi pelo sotaque diferente que dificultou o entendimento ou por outro motivo que não consegui detectar, mas houve uma quebra na atitude deles entre esse espaço de tempo. Apesar dessa

aparente desmotivação, eles conseguiram compreender a ideia geral do conto, se engajar em uma pequena discussão sobre suas previsões baseada nos títulos e criar títulos novos bem interessantes.

Creio que o pior dessa aula foi a questão do tempo. Por ter perdido muito tempo da aula no começo, senti que deveria apressar o passo para dar conta de tudo o que havia sido programado no plano de aula, mas no fim acabou sobrando uns minutinhos e terminei a aula com a sensação que dava para ter sido melhor se tivesse passado ponto a ponto com mais calma e aproveitando bem os tópicos a serem explorados.

Aula do dia: 27/10/2014

Descrição da aula de Bruna pelas estagiárias.

As alunas B. e T. foram as primeiras a chegarem na sala, e logo perguntaram para Bruna se precisariam formar um semicírculo. A estagiária respondeu que sim e as meninas se mostraram contrariadas e reclamaram, tentando convencer Bruna de não ficarem nessa configuração de sala. Bruna respondeu que eles não funcionam de outro modo, pois conversam demais e não trabalham. Ainda reclamando, os alunos finalmente arrumaram suas carteiras na ordem proposta pela estagiária. Assim que todos estavam em seus lugares, Bruna distribuiu a atividade 11 e explicou o que eles deveriam fazer. Em seguida, ela perguntou se a turma gostaria que ela lesse os excertos e a maioria respondeu que sim. A aluna V. acrescentou: "Ler e traduzir né?", ao que Bruna respondeu: "No translation, we've done this last class". Alguns alunos protestam e mudam de ideia: "Então não adianta nem ler". Com isso, Bruna põe a folha em cima de sua mesa e diz: "Ok, I'm not going to read it". Porém, outra parte da sala insiste que ela leia, fazendo com que a estagiária pegasse a folha novamente e lesse os excertos.

Passou 15 minutos e, pela segunda vez, Bruna perguntou: "Have you finished?". Dois alunos responderam que faltava apenas uma questão para terminarem, mesmo assim, Bruna deu início à correção, pois ela já havia estendido o tempo da atividade por duas vezes. Nem sempre a professora pode esperar que todos os alunos terminem as atividades, neste caso, 15 minutos foi um tempo mais que plausível para a realização da atividade proposta. Os dois alunos em questão não haviam terminado, pois estavam fazendo um intenso trabalho colaborativo no qual um dos alunos auxiliou o colega que apresentava mais dificuldades com a língua inglesa, porém, esperar que eles terminassem não seria justo com o resto da turma e nem com o plano de aula. Ela escreveu Activity 11 no quadro e perguntou a resposta da

primeira questão, ao que os alunos responderam prontamente: "6", para, em seguida, ditaram a ordem das respostas até o fim, sem que a professora precisasse perguntar. Rapidamente, a correção acabou e Bruna anunciou que iria devolver os portfólios aos alunos para terminarem a atividade da aula passada, contendo perguntas sobre o conto.

Após aproximadamente 10 minutos, Bruna fala: "Ok guys, let's correct it", e lê a primeira pergunta. A aluna F. responde em inglês e Bruna direcionou a seguinte pergunta para a turma: "Does anyone have a different answer?", ninguém se pronunciou. Ela, então, perguntou se todos concordavam com a resposta dada pela colega e os alunos respondem que sim. Para concluir ela diz: "Então quer dizer que todos colocaram exatamente a mesma coisa? Ok". Nesse momento, Bruna percebe que a turma está desanimada e aproveita o momento para chamar a atenção deles com uma leve ironia. A correção seguiu, e as perguntas seguintes proporcionaram uma oportunidade para uma rica discussão sobre escola e aprendizado.

Ao fim da discussão, Bruna anunciou que daria o texto completo em inglês para os alunos e explicou: "You have to underline Margie's school and her grandfather's grandfather's school". Há um silêncio na turma, e Bruna prontamente traduz sua fala. Em seguida, ela entrega o texto aos alunos e caminha pela sala para sanar as dúvidas dos alunos. Percebemos que os alunos têm um certo bloqueio em relação à leitura de textos em Inglês, e que a maioria dos alunos dizia que não conseguia ler ou que não entendia nada. Bruna notou que os alunos não estavam animados para fazer a atividade, então pediu que eles guardassem o texto e fizessem a atividade como deveres.

Nos últimos 5 minutos de aula, a professora deu alguns recados que serviriam para próxima aula. Explicou que a próxima aula seria dia 31 de outubro e que teríamos uma festa de Halloween. Também disse que os alunos poderiam vir fantasiados e que os alunos do 8ºB deveriam trazer papeis e papelões para enfeitar a sala de aula e os alunos do 8ºC deveriam trazer materiais recicláveis de plástico para o mesmo objetivo. Assim que Bruna deu todos os recados e checkou se os alunos haviam entendido, ela pediu para eles guardarem o portfólio e os liberou para o intervalo.

5. REFLEXÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1. Sobre a experiência do estágio na formação profissional

Dentre as experiências que tivemos dentro da universidade, podemos dizer que o estágio foi a mais marcante por alguns motivos. Primeiro, por ser nosso trabalho de conclusão de curso e, naturalmente, ficamos ansiosas. Segundo, porque criamos laços de amizade com os alunos, professores, coordenadora, orientadores e colegas. E por último, todas as oportunidades de vivências que tivemos em momentos extra-classe e dentro de classe. Na sequência, a opinião de cada estagiária:

Bruna: No início do estágio não é possível ter dimensão da influência que a experiência irá causar em nossas vidas. A princípio, a impressão é que será apenas uma iniciação à docência, feita superficialmente, sem grande dose de realidade, mas então conhecemos o colégio, os professores e nossos alunos, e tudo que parecia idealizado se torna realidade. O que mais assusta no estágio é saber que o que for decidido terá um efeito, positivo ou negativo, na vida dos alunos. A aprendizagem deles se dará, ou não, através de nossas escolhas pedagógicas. É claro que o estágio é um “ambiente controlado”, no sentido que o auxílio que temos antes, durante e depois do planejamento e da implementação não ocorrerá quando formos para a “vida real”, mas esses momentos são necessários para podermos pensar, analisar e compreender nossas escolhas e atitudes em relação a situações que são reais. É no estágio que temos a chance de cometer erros e ter pessoas ao nosso redor para nos ajudar a entender o que aconteceu e refletir em como melhorar; que podemos questionar, e até mesmo duvidar, de nossas escolhas, pois temos não só nossos colegas, mas também orientadores para nos guiar e nos mostrar um caminho melhor; que vamos da ansiedade de preparar e pensar em uma aula ao êxtase de ver ela se consolidando; e, por fim, que temos a chance de ver que não haveria outra profissão a seguir, pois quando tudo termina vemos que faríamos tudo novamente.

Deise: Não consigo pensar em uma forma melhor de se “profissionalizar” um professor do que realizando um estágio docente. No estágio temos a oportunidade de encararmos uma sala de aula com uma equipe de apoio para nos auxiliar em tudo que precisamos. Principalmente no semestre de prática, onde temos que planejar nossas aulas, e depois, refletir sobre nossas práticas, sobre as escolhas que tomamos em dados momentos, e tentar entender porque as tomamos. Acredito que o estágio seja, claro, um momento de prática, mas muito mais de reflexão das atitudes que tomamos. É, também, o momento que podemos acertar e errar e tentar compreender o que deu certo/errado e porque, e isso é algo que podemos levar para nossa vida, não só profissional.

Em certos momentos, já estamos cansados de fazer “mais um relato”, mas quando chega o fim e começamos a reler o que escrevemos no começo do ano, percebemos o quanto foi importante o processo de escrita e, também, o quanto mudamos nossos pensamentos e ideias. No começo não entendemos porque que uma aula tem que ter um objetivo, se meu objetivo é dar aula, e no final pensamos “o que seria de uma aula sem objetivo?” Passamos um ano inteiro do lado dos alunos e professores, fazendo um trabalho intensivo de como se “aprender” a ser professor. No começo estamos tímidos e com medo, mas quando chega o final do ano, quando já passamos por todas as experiências, não queremos dar a última aula, porque não queremos que seja a última. Nos apegamos tanto à rotina, aos alunos, e a tudo relacionado à escola, que não temos vontade de parar. E o melhor é saber que o estágio não é o fim de um processo, mas sim o começo de algo muito maior.

Marcia: A experiência do estágio docente me surpreendeu de forma positiva, pois até então, nas disciplinas que preparam para esse momento, havia tido contato com uma abordagem de ensino e visão de escola muito diferentes do que encontrei nesse grupo. No primeiro semestre, através das discussões e seminários propostos pelos orientadores, me conscientizei da importância de uma identidade profissional holística, que envolva o conhecimento e engajamento das questões políticas, legislativas, pedagógicas, sociais e individuais que permeiam a atuação do professor. Agora, no final desse processo, conseguimos visualizar melhor as atividades propostas pelos orientadores construindo a nossa formação, começando pela reflexão do contexto e observações das aulas, e chegando à tomada de decisões específicas da nossa turma, no segundo semestre. Tudo aconteceu muito naturalmente.

Então, vieram os planejamentos e a docência, e junto com eles, os erros. Os erros foram essenciais para o nosso aprendizado, pois automaticamente geram reflexão. E quando percebemos que algo não deu certo, tentávamos não cometer o mesmo deslize, buscando sempre o melhor. E o quão difícil foram as escolhas e decisões que tivemos que tomar, sentar à mesa para preencher uma folha em branco de plano, e sentir dificuldade para tornar as ideias palpáveis. Matutamos e matutamos até que o abstrato se mostrava no papel, pensávamos: “Genial!”, mas na sala, os alunos não compartilhavam da nossa concepção, e foi com isso que aprendi que ser professora não é tarefa fácil, e que provavelmente vamos continuar aprendendo a ser professores e professoras até o fim de nossas carreiras.

Nós, como um grupo, chegamos à conclusão que a participação dos orientadores no estágio foi de extrema importância para nosso desenvolvimento como professoras. Não só por seus anos de experiência ensinando essa disciplina, mas também por sua experiência no ensino de língua estrangeira. Em todos os momentos nos sentimos confortáveis para fazer questionamentos e, assim, aprimorar nosso entendimento sobre a prática pedagógica. Podemos afirmar que grande parte do saldo positivo de nossa experiência se deu pelo suporte que tivemos ao longo desse ano por parte de nossos orientadores da UF e do colégio.

Uma das partes mais empolgantes do estágio foi sem dúvidas as atividades extraclasse. Tivemos oportunidade de participar do evento mais aguardado no ano pelos alunos da nossa turma, as Olimpíadas. Foi uma semana agitadaíssima, com ensaio de coreografia para abertura, “treinos” e aquecimento antes dos jogos e muita energia pra acompanhar o pique de dezesseis adolescentes. Nessa semana tivemos a oportunidade para estreitar laços com os alunos, inclusive com alguns que ainda não tínhamos tanta abertura e também de conhecer as turmas que eles faziam parte fora das aulas de língua. Após esse momento, foi possível perceber que a relação aluno-professor foi finalmente consolidada, fazendo com que o respeito em classe aumentasse e também o comprometimento deles em relação as nossas propostas.

Acreditamos que no fim, o melhor conselho que podemos dar aos que pretendem fazer estágio é: aproveitem todas as oportunidades de convivência no colégio, seja com os alunos e/ou professores. É de extrema importância não só para o entendimento de docência no seu real sentido, mas também para o próprio crescimento e desenvolvimento humano e profissional. E escutem o que seus orientadores e coordenadores tem a dizer, muitas vezes não concordamos imediatamente com algumas visões, mas no fim entendemos o porquê das “broncas” e das observações que por vezes não nos agradam; eles não estão ali à toa e a intenção é sempre nos fazer crescer.

5.2. Sobre a disciplina de estágio na formação profissional

Seria incoerente dizer que a disciplina do estágio não foi fundamental na nossa formação profissional. Pois é neste momento que temos total apoio e liberdade para desenvolver nossos relatos, críticas, planos de aula e propostas pedagógicas. É nossa real inserção em um colégio de ensino regular, onde podemos participar das atividades curriculares e extra curriculares e compreender, na prática, como funciona a rotina de uma escola (reuniões, conselhos, olimpíadas e planejamento).

Na questão curricular do curso de Letras, no nosso entendimento, o estágio é negligenciado. Não pelos professores que fazem parte da grade, que pela nossa experiência se dedicam ao máximo para se fazerem presente durante todo o processo, mas pelo currículo do próprio curso, onde o estágio muitas vezes não se encaixa na grade de horários. Acreditamos que o estágio deveria ser uma matéria isolada, não importando ter um ano somente dedicado a ele, pois assim poderíamos ter um foco único, participando ainda mais de muitas coisas que tiveram que ser deixadas de lado em detrimento a compromissos relacionados a outras disciplinas.

Gostaríamos também de apontar a questão das outras matérias da licenciatura que são pré-requisito para o estágio. Muitas vezes durante esse ano nos deparamos com problemas que se deram em função da falta de base que deveria ser proporcionada pelas matérias de licenciatura que precedem o estágio. Ficamos com a impressão de que essas matérias, que supostamente deveriam ser nosso alicerce para a prática, não se encadeiam a ponto de nos dar o suporte requisitado no estágio, muitas vezes são dadas isoladamente sem ter relação entre si.

Voltando a matéria do estágio, o primeiro semestre nos proporcionou uma grande experiência com as tardes de Diálogos (Im) pertinentes. As rodas de conversa nos trouxeram esclarecimentos nos temas relacionados à docência, como: o PNE, LDB, construção da identidade na formação de professores, PNLD, critérios de avaliação docente, entre outros. Apesar de ter sido fundamental na nossa formação, como as rodas aconteciam no horário das reuniões de estágio, deixamos de discutir temas práticos relacionado aos relatos e ao planejamento das aulas. Consideramos importante a continuidade das rodas para os próximos anos, com a ressalva de que elas aconteçam em horários a parte dos já reservados para o estágio.

Mais um ponto a ser discutido são os feedbacks que recebemos. No primeiro semestre, nossos relatos tiveram o feedback de pelo menos um dos orientadores, contudo, deixamos de receber o feedback de trabalhos estabelecidos no plano de ensino, recebemos somente no final do semestre o valor numérico dos mesmos. Em relação ao segundo semestre, constatamos que os primeiros planos de aula tiveram total apoio e suporte de nossos orientadores para serem implementados, no entanto, com o passar das semanas nós ficamos com menos tempo hábil para discussão e reelaboração dos planos com os orientadores. Em relação ao calendário do colégio, acabamos ficando um pouco perdidas no final do trimestre, pois muitas atividades que foram surgindo durante nossos períodos de implementação não estavam previstas no calendário

da escola, o que resultou em uma condensação das aulas da última estagiária.

Como já dissemos anteriormente, essa disciplina foi essencial para nossa formação como professoras. Sempre nos sentimos a vontade para conversar sobre nossos medos e anseios em relação tanto à docência quando ao nosso próprio futuro profissional, reafirmando nossa escolha tanto do curso quando da opção pela licenciatura.

DAVID AND CARLA

1. Dados de identificação

1.1. Estagiários

Histórico David: Sendo natural dos Estados Unidos e tendo passado parte de minha vida lá, fui alfabetizado primeiramente em inglês e tenho usado a língua desde que era criança. Por vir de uma família de professores de inglês, sempre estive exposto a aulas de inglês e material didático do ensino de língua estrangeira. Comecei a lecionar aulas particulares aos 18 anos, mas passei a trabalhar em cursos de idiomas somente à partir de 2006, quando ainda era estudante de História, na UF. Após descobrir que o que eu mais gostava e tinha habilidade era o ensino de línguas, ingressei no curso de Letras-Inglês em 2008, posteriormente trancando minha matrícula em 2011, para começar uma viagem pelo mundo que durou 2 anos. Após meu retorno, comecei a lecionar no Curso Extracurricular de inglês da UF e no programa Idiomas sem Fronteiras, onde tenho trabalhando desde então. Em 2014 dei início ao estágio de docência no Colégio XXX, junto com minha colega.

Histórico Carla: Aprendi inglês com 15 anos de idade em um curso de um ano. Só retornei a estudar inglês quando ingressei no curso de graduação em Letras-Inglês na UF, com 22 anos de idade. A partir dali, comecei a estudar inglês com mais dedicação e em 2008 comecei a dar aulas de português como segunda língua em um curso de idiomas. Neste curso, tive treinamento sob o método comunicativo de ensino de línguas. Continuei dando aulas de português e já dando aulas de inglês para níveis iniciantes, tranquei a faculdade em 2010 para ter uma experiência nos Estados Unidos com a língua e a cultura. Voltei ao Brasil e retomei a faculdade e a dar aulas de inglês e de português para estrangeiros, o que tenho feito até esta presente data. Em 2014 fiz meu estágio de docência no Colégio XXX da UF e é devido a isto que apresento junto com meu parceiro de estágio este relatório.

2. Caracterização do contexto do estágio

2.2. A turma

A turma a qual acompanhamos é a do segundo ano B do Ensino Médio, um grupo de 15 alunos que tiveram aulas de inglês com a professora Joana no nosso período de observação e posteriormente com a professora Maria em nosso período de regência. Suas aulas ocorrem nos seguintes períodos: segunda-feira das 08h15 às 09h00 e terça-feira das 08h10min até 08h50min. As aulas têm como apoio o livro didático “Globetrekker”, selecionado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). No entanto, o livro não é o único recurso utilizado em sala de aula, dando lugar para outras atividades extras que utilizem vídeos do YouTube, músicas e discussões.

As aulas acontecem na sala de aula, que conta com um quadro branco, um projetor Datashow e um computador com caixa de áudio. A turma é bastante heterogênea, em questões de idade, bairro onde moram, interesses e contato com a língua inglesa. Um dos alunos tem deficiência visual. Reconhecendo que professores e estagiários não tem formação para ensino de um aluno como tal, a escola tem contratado palestras de especialistas para que tenhamos mais entendimento e competência para trabalhar com estudantes deficientes visuais.

3. Planejamento

3.1. Programa proposto

Temos listados abaixo os objetivos específicos de nosso período de regência:

I. Planejar e Aplicar aulas de língua inglesa considerando o contexto socioeconômico e os interesses dos alunos, bem como o Projeto Político Pedagógico do Colégio;

II. Utilizar músicas escolhidas pelos alunos para fazer atividades em classe;

III. Como recomendação dos PCN para línguas estrangeiras modernas, ensinar os alunos a utilizarem estratégias verbais e não verbais para compensar as falhas e atingir os objetivos de comunicação.

VI. Ainda como recomendação do PCN, mostrar aos alunos que a língua estrangeira pode ser utilizada para o conhecimento e compreensão de outras culturas.

VII. Encorajar os alunos a darem importância ao estudo da língua inglesa, mostrando para eles que o inglês é muito importante como língua franca.

VIII. Adotar uma avaliação processual das atividades realizadas pelos alunos ao longo do semestre.

3.2. Justificativa para o programa

O período de estágio II será a nossa primeira experiência como professores-alunos de uma turma do ensino regular. Este primeiro contato nos proporcionará os primeiros aprendizados sobre como exercer nossa função de professor em turmas de Ensino Médio. Embora já tenhamos experiência como professores de língua inglesa em cursos de idiomas, sabemos que lecionar em escolas é encontrar alunos com diversas motivações para o aprendizado da língua (como já foi revelado pelo questionário etnográfico aplicado no primeiro semestre) e motivações, por vezes, diferentes das dos alunos de cursos regulares de línguas.

No período de nosso estágio, queremos muito entender como adaptar nossas aulas aos interesses e preferências dos alunos e a como motivá-los para que desenvolvam o gosto pela língua inglesa, visto sua importância como língua franca. O período de Estágio II é também mandatório para a conclusão do curso de Licenciatura de Língua Inglesa.

3.3. Fundamentação teórica do programa

A proposta se pauta em uma *abordagem comunicativa*, que reconhece o uso da língua inglesa para interação e socialização dos indivíduos falantes. Para isso, o ensino deve abordar temas que se relacionem com a realidade dos alunos e deve fornecer desenvolvimento de conhecimento e habilidades linguísticas e comunicativas na língua alvo (XAVIER, 2012, p. 29), para que os alunos adquiram a capacidade de comunicação na língua inglesa.

Além da proposta de ensino sob o método comunicativo, aderimos às ideias de FREIRE (1996), que aponta algumas práticas que ele julga necessárias que um professor adote. Entre elas estão a reflexão sobre a prática, a qual deve ser contínua na vida docente de um educador. Segundo Freire, o professor também deve entender que a ideia de que quem ensina apenas transfere conhecimento é errada. Do contrário, a dinâmica da vida de um educador é ensinar e aprender ao mesmo tempo. As exatas palavras de Freire são de que quem ensina, aprende. E quem aprende, ensina. Entendemos isto como sendo a troca professor - aluno. O aluno sempre tem algo para ensinar o professor e é claro, o professor sempre ensina ao aluno, mas sempre recebe algo do aluno. Também entendemos esta afirmação dita por Freire como sendo o

fato de que o professor precisa continuar estudando, aprendendo, revendo suas crenças, ou seja, se reciclando. Esta ideia tem a ver com a da reflexão sobre a prática, no que se refere a reflexão, tanto sobre o conhecimento quanto sobre a prática.

Ao buscar conhecimento, Freire diz que não basta apenas ler livros se não ocorre reflexão sobre o que foi lido e relação do conteúdo com a realidade na qual o professor está inserido, que no caso em questão, a realidade brasileira e catarinense. Um educador não deve apenas ler livros. Deve também pensar sobre o que leu e relacionar o conteúdo com o que está acontecendo no Brasil hoje.

Da mesma forma ao ensinar, o educador não pode apenas repetir ao aluno o que ele leu, meditou, estudou. Isto repete o que afirmamos anteriormente, que ensinar não é transmitir conhecimento, na visão de Freire. Então, se ensinar não é transmitir conhecimento, Freire julga essencial que o professor treine seu aluno para que ele seja um curioso em investigar a realidade. Sendo assim, este aluno será estimulado a ser um cidadão crítico de sua realidade. Desta forma, esta pessoa estará hábil a tentar mudar sua realidade no contexto em que vive. Finalmente, Freire menciona a importância de que como educadores, sejamos éticos e assim trabalhemos.

Estagiário	Período/No. de aulas	Conteúdo planejado (conforme plano de ensino da disciplina)
David	Início: 11/08 Término: 07/10	- MÓDULO 1: Unit 09 – The Supernatural - MÓDULO 2: Unit 11 – Escaping Reality
Carla	Início: 20/10 Término: 25/11	- MÓDULO 3: Unit 5 – Adventure

Plano geral de cada estagiário, a ser desenvolvido nos próximos meses.

I) MÓDULO 1: Unit 09 - The Supernatural: Eventos inexplicáveis, aparentemente sobrenaturais.

Nesse primeiro módulo pretende-se utilizar do tópico proposto pela Unidade 09 do livro didático, que fala sobre eventos inexplicáveis. Com o apoio de vídeos e outras vezes do livro didático, serão

desenvolvidas atividades extras. Uma das ideias nesse primeiro momento é trabalhar com vídeos de mistérios que nunca foram resolvidos – os alunos assistiriam trechos curtos de vídeo-documentários e filmes sobre eventos que não possuem uma explicação lógica, participando de discussões e atividades em que eles desenvolveriam suas próprias teorias – uma ideia interessante seria de usar de um grupo no Facebook para que os alunos pudessem lá postar informações sobre os eventos misteriosos que conhecem.

Outra atividade será trabalhar com superstições comuns e suas explicações, aqui os alunos serão encorajados a pensar quais superstições estão presentes no seu dia-a-dia e quais dessas podem ser explicadas pela ciência. Uma possibilidade seria de trabalhar em conjunto com os professores de Química, Física e Biologia; para que algumas superstições sejam explicadas dentro de cada campo, assim podendo envolver os assuntos trabalhados na aula de inglês nas várias disciplinas diferentes, cada uma com a sua contribuição. Todas as atividades contam com o apoio de textos e atividades presentes no livro didático.

II) MÓDULO 2: Unit 11 - Escaping Reality: Fuga da realidade, drogas e vícios.

Como segundo módulo, os alunos escolheram por usar o tópico da Unidade 11 do livro didático, que lida com o modo como indivíduos lidam com problemas e pressões na sua vida através da fuga da realidade. A unidade tem enfoque no uso de drogas na adolescência e o efeito de vícios. Utilizando de algumas partes de documentários e vídeos sobre o efeito de drogas no corpo humano, pretendemos abordar não somente as causas da dependência, mas também as mudanças que esta tem na vida das pessoas. Optamos também por analisar tanto as substâncias lícitas quanto as ilícitas. Podendo assim melhor informar os alunos dos riscos advindos de seu uso. Uma ideia que tivemos seria de usar da interdisciplinaridade do assunto, ou seja, o fato de o mesmo ser também um objeto de estudo de diversas disciplinas; e trabalhá-la em conjunto com o professor de Química.

Outro assunto que planejamos trabalhar é o escapismo nas suas diversas formas. Pensamos em trabalhar com este assunto inicialmente, através de atividades de compreensão escrita e oral sobre os meios pelos quais muitos adolescentes fogem de sua realidade e o que os leva a isso, fazendo posteriormente uma conexão com o uso de drogas.

III) MÓDULO 3: Unit 5 – Adventure: Esportes radicais e aventura.

Seguindo a ordem escolhida pelos alunos, o terceiro módulo a ser trabalhado lida com os assuntos de aventura e esportes radicais. No livro didático, a unidade traz alguns textos e atividades de compreensão oral sobre esportes e atividades ao ar livre através de websites que tratam do gênero no Brasil e no mundo. Pretendemos usar de várias das atividades do livro, inclusive as que tem o objetivo de analisar um website sobre esportes radicais. Finalmente, pretendemos abordar vocabulário relacionado com o tema e conversação sobre experiências com aventura. Além disso planejamos usar as aulas posteriores a da semana de olimpíadas do colégio para discutir sobre as olimpíadas gregas da antiguidade e sobre atletas olímpicos brasileiros.

3.4. Mecanismos de avaliação da proposta

Avaliaremos nossos alunos por meio de atividades aplicadas ao longo do semestre, com base na participação em atividades dentro e fora da sala de aula, bem como a entrega de atividades. Essas atividades estarão de acordo com as unidades trabalhadas durante este período e serão coletadas em sala ou registradas em um grupo do Facebook exclusivo para a turma. Outro modo de avaliação que usaremos será a processual, através da produção de um videolog, que consistirá em um vídeo das atividades trabalhadas filmado pelos próprios alunos, gerando uma série de pequenos trechos de vídeo que será compilado em um videoclipe completo ao final do terceiro trimestre com uma compilação dos “melhores momentos”, contendo opiniões dos alunos sobre cada tópico trabalhado e reflexão individual sobre cada uma. Para tal, estratégias de filmagem serão abordadas durante o segundo trimestre. Além disso, a autoavaliação de cada aluno ao final do segundo e terceiro trimestre contará também como uma avaliação nossa. Finalmente, avaliaremos a participação dos alunos ao longo do semestre como um todo.

3. RELATO DA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO

4.1. Relato de Observações das aulas das professoras Joana e Paula

Aula do dia: 05/05/2014 (08:15 às 09:00)

Grupo: 2nd B (Ensino médio)

Professora: Joana

We believe that the objective of the May, 5th class was to arouse the student's consciousness on the beauty dictatorship and its negative influences on women. In order to do so, Joana selected a song by Beyoncé, called "Pretty Hurts". This song was chosen out of a list of other songs that were previously chosen by the students and given to the teacher about two weeks before this class. This activity was also a link with Chapter 3 from their textbooks, *Globaltrekker 2*, which is about music.

In the previous class, the teacher had already worked on the topic of music, but more focused on different genres of video clips. Intending to wrap up the subject of video clips and to introduce the topic of beauty, the teacher had asked them as homework to watch five video clips and describe how women were portrayed on them. Then, at the beginning of the May 5th class, she asked them to hand in these analyzes.

After this first step of the class, Joana gave them directions for the "Pretty Hurts" song activity. She said "What is happening to the woman in the video clip?" We watched it right after. As it was over, Joana summed up the story of the music video, by saying that it goes around a Beauty Pageant (she also said that "pageant" is synonym for competition) and that Beyoncé was one of the competitors. In order to make it visually clear to the students, Joana wrote these key words on the board as she explained the plot, woman = Beyoncé and Story = Beauty Pageant. We noticed that Joana chose to write the word "pageant" instead of "competition" and we assume that it was because that was the word used on the lyric of this song. It was interesting to notice that she did not choose the cognate word "competition". Rather, she chose the word that was on the lyric, "pageant".

Afterwards, the teacher checked their understanding about the story. Students said that the video clip was about this woman who was seeking to be beautiful according to the beauty standards, however she was not happy about herself because of all the demands and pressure to be "beautiful". In order to wrap up the discussion, Joana asked them: "Do you think Beyoncé is beautiful?" Students answered "yes". Then students and teacher come up with the conclusion that Beyoncé didn't think she was beautiful because she wasn't thinner or skinny enough.

Finally, Joana gave them a sheet with the lyric on it and said to the students that they were supposed to read the lyric and listen to the song again and answer to this question "Does the lyric match the story of the video clip?" After doing so, students answered "yes, the lyric and

the plot of the video clip match”. As homework, students were supposed to do the second question of the handout. Then, the class was over.

Finally and summing up our impression about the class, we can say that it was great. Teacher could combine the subject of Chapter 3, which was about music to a reflection about beauty and its standards and all the pressure women undergo to fit them. At the same time, the class was very interesting due to the use of a music video and a song. The students did not only watch a class, but they had some entertainment. We believe that as much as we, teachers, can, we should make the class fun. It was very interesting what Joana did right after the students watched the video for the first time. As the video ended, she explained the story to the class and wrote key words on the board, because this strategy can help the students to follow the story better.

Aula do dia: 12/05/2014 (08:15 às 09:00)

Grupo: 2nd B (Ensino médio)

Professora: Joana

As the students walked in the classroom, we overheard them speaking about a biology assignment they had to do. The teacher greeted them in English, asking how they were. They answered that they had lots of things to do. That confirmed my prediction that they were anxious about an assignment that was probably due on that same day. I am sure they must have been very preoccupied on that day.

While the students were settling themselves in, Joana was trying to set up the computer and the projector, but we could not connect the cables properly, so the equipment did not work. Joana then said something similar to this “Let’s do *plano B*”. Thus, she had them to open their books on page 48 and to do exercise 4. Ítalo, a student who has visual disability could not read the exercise well, so we offered him to read the exercise for him, so all he needed to do was to choose the correct words to fill in the blanks. He rejected our help at first, but changed his mind afterwards. Then, we read the statements for him and the words in the chart and he chose perfectly which words should be filled in the blanks.

After the correction of exercise 4, Joana had them to do exercise 5. This exercise was about unscrambling consonants and vowels to form words. Some of the words seemed a little difficult for them. As they were slow in finishing it, Joana told them to ask other classmates for help. While the students were doing this exercise, Joana spoke with Ítalo about scheduling a meeting with him to speak about his issues. For the

correction, some students went on the board and wrote their answers, but they were not able to unscramble all the words. So Joana gave them some hints so they could try to do the ones they could not have done before. Finally, Joana and the students corrected the exercises left. And then the class was over.

In conclusion, it was great that the teacher had a second class-plan to do since the original plan could not be applied due to equipment issues. It is essential that teachers have a second class-plan every time they depend on technology. Also, it was really intelligent the steps that Joana went through to do exercise 5 when she noticed the students were finding it difficult. First, asking them to ask for other student's help. Secondly, having them to correct the ones they had been able to do to access what they had been able to do up to that point. Thirdly, she gave them some hints so that they could try to do the exercises they had not been able to do before. Finally, she corrected the ones they had not corrected before. We were glad that we were able to connect with Ítalo and to help him to do the exercises, even though he was resistant at first.

However, most of the students were not connected with the class. They were very distracted and could not concentrate in the class. The teacher was very gentle and understanding towards them though.

Aula do dia: 09/06/2014 (08:15 às 09:00)

Grupo: 1nd grade (Ensino médio)

Professora: Paula

When the class started, Paula asked them this question: **“What have we been talking about on these previous classes?”** – Racism, they answered. Then, she switches to Portuguese and says: **“Na verdade o foco que quero dar não é a exclusão, mas sim a inclusão”**

Then she gives them directions for an activity involving the TV show called “Glee”. She mixes Portuguese and English: **Para isso vamos assistir a cena dum episódio, I want you to pay attention to the way they include the disabled boy in the school activities. Quais são as estratégias usadas pelo personagem**”. (Since we've started to observe the classes and watched Joana and Paula's classes, we've realized that speaking only in English is not what is going to make the class effective for the students' learning process. We've realized that it is acceptable to speak Portuguese in class. We've just haven't figure out “when” it will be effective to speak Portuguese in class).

Before playing the episode, Paula asks them what they know about the TV show. They answer: **“É sobre uma escola onde os alunos**

fazem atividades extraclasse, como coral, cheer leading, esportes, etc.”

Paula played one episode of Glee and then the class was over. She said they were going to continue the activity next class.

4.2. Relato de Observações das Aulas dos Estagiários David e Carla.

Aula do dia: 25/08/2014 (08:15 às 09:00)

Grupo: 2nd B (Ensino médio)

Professores: David/ Maria

In the previews class, the one that David could not come for having the flu, as the students were doing the activity of commenting on Facebook their explanations for the mysteries, André clicked on David’s Facebook profile and found out that he was born in the United States and that fed his curiosity. Therefore, when the class starts today and David wanted to continue the activity they were doing last class, André interrupts him asking about facts of his life in the United States. Maria suggests that the students could have room in this class to ask questions about David’s experience in the USA. That forced David to change the path of the class he was meaning to teach.

Maria suggests that students get in groups of 3 or in pairs and write questions to ask David. They do so. Maria, David and I walk around the room assisting the students in this task. Afterwards, they ask David the questions they had written, triggering a conversation about his experiences abroad in the United States and backpacking in Europe and Eastern Europe for two years.

The class was very interesting. At the end of the week, we met up with Maria. We spoke about how changing the path of the class in order to meet the students’ interests is worth it. We believe that choosing the subject of the class oriented by the students’ interests and likes can help them to learn better. Moreover, students could practice forming questions in the simple past using “did” when they wrote their questions.

David’s Reflection on his class (25/08/2014)

The plan I had for this class was to brush up on each student’s explanation of the unsolved mysteries, so that we could have a registered database of students’ ideas and also to map out some of their difficulties concerning the expression of their ideas in English.

This time my plan backfired in a very positive way. Having access to information on Facebook also meant that students now had a

better idea of who their teachers were outside of the classroom. Some questions came up about me having been born in the United States and my experiences travelling abroad. Promptly and very wisely, Maria sees this opportunity to start a dialogue between teacher and students, and suggests a question/answer activity between myself and the students. The go on to form their questions in small groups, with the assistance of the teachers for vocabulary needs.

By the end of the class, it was amazing to see how their participation increased dramatically while working on a topic that was interesting to them at that exact time. I got to tell many stories and laid the basis for many fruitful conversations with students in the future.

5. Reflexão e considerações finais

5.1. Sobre a experiência do estágio na formação profissional

Apesar de já termos tido experiência prévia como professores e já termos tido treinamentos sobre ensino de línguas sob o método comunicativo nos cursos de idiomas que trabalhamos anteriormente, dar aula para o Ensino Médio foi algo muito diferente para nós. Foi algo diferente do que esperávamos. Achávamos que seria igual a dar aula de inglês em um curso regular. Porém, nos deparamos com uma situação completamente diferente. Nossa prática como estagiários foi, portanto, completamente diferente da que já havíamos tido antes.

Primeiramente, quando damos aula no ensino regular, temos um público totalmente diferente do que tínhamos antes. Em cursos particulares de idiomas, encontramos normalmente adultos motivados a aprender inglês e manterem-se focados na aula. Também encontramos numa turma alunos com mais ou menos o mesmo nível de proficiência. Quando demos aula para alunos no ensino regular, encontramos alunos com motivações diferentes. Com relação ao ensino de inglês, a motivação que os alunos têm para estar ali é primeiramente a obrigação de assistir à aula. A conclusão do Ensino Médio é muito importante para todos os cidadãos brasileiros e por isso os alunos estão ali com este objetivo, o de concluir o ensino médio. Como qualquer outra matéria no currículo escolar, no entanto, ninguém perguntou aos alunos se queriam estudar uma segunda língua. Também, é de conhecimento geral que a maioria dos alunos dá mais atenção às disciplinas que tem maior carga horária, como matemática, física, química, história, etc. Desta forma, percebemos muitas vezes que os alunos estavam fisicamente presentes em nossas aulas, mas estudando para provas de outra disciplina. Além deste fato, a novidade para nós, em relação aos alunos que tínhamos

antes, é o fato de os alunos da sala de aula no colégio terem níveis de proficiência diferentes. Na turma para a qual demos aula em nosso estágio, tínhamos duas alunas muito proficientes em inglês e ao mesmo tempo tínhamos alguns alunos que não conseguiam produzir nem compreender nada em inglês. Tínhamos alunos que entendiam tudo, porém só produziam oralmente em português. Tínhamos uma aluna que odiava este idioma. Por fim perguntamos: qual é a implicação e aprendizado disto para nós? É que precisamos empenhar um tempo maior para conhecer nossos alunos do ensino regular e descobrir o que os motiva a estudar inglês. Esforço este, que deve ser feito por nós professores. Quanto à diferença de proficiência na língua inglesa, isto é muito desafiador para o professor. Infelizmente, a disciplina de língua inglesa é tida como a disciplina que não reprova, diferentemente de outras como matemática, e outras ciências exatas. Não estamos aqui defendendo a reprovação, mas é um fato de que ter alunos desnivelados na mesma turma de inglês aumentará a dificuldade em ensinar e nós como professores queremos que nossos alunos aprendam inglês. Tal prática dentro da escola parece dizer ao professor que faça o que puder ser feito em um ano, ao invés de guiar o aluno por um programa progressivo de ensino de línguas que o levará, ano após ano, à um nível de proficiência mais avançado.

Percebemos também que ao dar aula para o ensino regular brasileiro, temos como missão principal formar um cidadão crítico e capaz de colaborar com mudanças positivas na sociedade, e não apenas ajudar o aluno a se tornar mais fluente em inglês. Este é também um dos objetivos de um professor de inglês. Porém, não é só isso. Percebemos a diferença entre ser um educador e ser um instrutor de idiomas. Na escola, devemos ser os dois. Num curso de idiomas, é aceitável ser apenas um instrutor. Foi desta forma que trabalhamos em sala temas como a ditadura da beleza, escapismo, identidade e o contato com estrangeiros.

Finalmente, podemos apontar duas percepções que tivemos depois deste nosso primeiro contato com o ensino de inglês em escola regular. a de nossa missão de educador e de não apenas de instrutor de inglês e das implicações que teremos ao lecionar, como por exemplo, descobriremos de que modo motivamos o aluno e o desafio que teremos ao lecionar para uma turma com níveis diferentes de inglês. Levaremos, portanto, estas lições conosco para nossa carreira.

5.2. Sobre a disciplina de estágio na formação profissional

A disciplina de estágio nos trouxe esclarecimento sobre aspectos políticos da educação no Brasil, aprendidas por exemplo em palestras da professora Vanda e na participação no fórum sobre o plano estadual para educação ocorrido na UF no segundo semestre de 2014. Também tivemos muitos momentos que nos trouxeram reflexão sobre nossa identidade como professores e sobre assuntos de prática em sala de aula.

O período de estágio também nos proporcionou um acompanhamento sobre nossa forma de ensinar feita por professores experientes da UF e do colégio. Tal situação foi muito importante para nosso crescimento.

Neste sentido, a disciplina em questão foi muito importante para nosso crescimento profissional. Como sugestão para que a disciplina fique ainda mais construtiva, ao nosso ver poderíamos ter mais instrução sobre técnicas específicas que podem ser aplicadas na sala de aula, que viesse a somar com os conteúdos mais filosóficos, reflexivos e políticos que tivemos.

6. Conclusões

Em nosso processo formador como estagiários, passamos por vários momentos, que somados, nos fez crescer como professores.

No início de nosso estágio, fomos instruídos a ler algumas obras e textos como Paulo Freire, o Projeto Político Pedagógico do Colégio, os PCNs para o ensino de línguas estrangeiras. Estas leituras nos instruíram sobre nosso papel de educador. Por meio destas leituras, portanto, aprendemos que devemos ser educadores que instiguem o aluno a investigar a realidade ao seu redor; que saibamos que aprendemos ao mesmo tempo que ensinamos; que devemos formar alunos em cidadãos críticos, conscientes que sejam capazes de transformar a sociedade positivamente; que devemos ensinar as diversas variantes linguísticas do inglês que podem ser usadas de acordo com o contexto; entre outros.

Após iniciarmos estas leituras, iniciamos também a observar as aulas da professora Joana. Como dissemos antes, tínhamos experiências como professores em cursos de línguas, mas não como professores no Ensino Básico. Assistir as aulas de uma professora experiente no magistério no Ensino Médio nos possibilitou entender como a dinâmica das aulas funciona.

Além da leitura e das observações de aula, tivemos palestras e debates com professores da UF envolvidos com a educação no Brasil, sobre temas envolvidos com a carreira e prática do professor.

Finalmente, planejamos nossas aulas e as lecionamos, sempre tendo feedbacks do professor da UF e da professora do colégio e pudemos tentar aplicar toda a teoria que tivemos a oportunidade de sentir na pele como é dar aula para o Ensino Básico. Como conclusão, tivemos todas as percepções já mencionadas anteriormente neste trabalho.

Fica aqui registrado que aprimoramos nosso entendimento de nosso papel de educador, aprendido neste período de um ano de estágio. Também nos deparamos com desafios presentes na prática de ensino de inglês no Ensino Básico. Os principais são motivar os alunos e lidar com uma turma de níveis de proficiência diferente.

APPENDIX II—PARTS OF INTERVIEWS

INTERVIEW WITH VANDA (19/11/2014)

Renata: E faz tempo que cê trabalha com isso, que que a professora acha que mudou, assim, no estágio? O estágio tá igual, como que era o estágio antes, como é que é agora? Porque faz um tempão né...

Vanda: Olha, faz um tempão. Eu acho muito parecido o jeito que eu faço. Que a gente faz. Mas claro que cê vai evoluindo, porque vai estudando, vai aprendendo, vai mudando. Inclusive coisas com outros nomes, né. E depois nós tivemos mudanças curriculares. Por exemplo, tinha um estágio no 1º grau, tinha o estágio no 2º grau. Não tinha Metodologia. Eram 4 créditos. O Estágio era super corrido. Então por mais que a gente quisesse. Nossa, a gente vai ver o que agora eles têm de imersão. Era tudo muito mais rápido, sabe. Então tinha que num semestre só, com 4 créditos, fazer observação, mini inserção. Era uma loucura aquilo, né, uma correria.

Renata: Ahan.

Vanda: Mas os princípios que me mobilizavam são os mesmos. Fazer da formação uma coisa ampla, não só saber dar aula de inglês, sabe? Viver a escola, a educação. Ampliar, saber que tem que participar, tem que gostar. Então essa visão eu já tinha desde lá atrás. Achava muito pouco, assim, professor de. Né? É professor, o “de” é uma circunstância, uma escolha, assim.

Renata: Tá, entendi, legal. É... bom, então você já disse né, que tipo o que você considerou mais relevante no seu planejamento pra disciplina de Estágio Supervisionado 1.

Vanda: Essa de atual, essa atual?

Renata: É, a de... a 1, a do semestre passado.

Vanda: Semestre passado.

Renata: É, fala um pouco sobre o semestre passado. Foi legal.

Vanda: Foi legal. Então, o quê que eu acho importante nessa nova configuração do estágio é que, no semestre 1, a gente pega uns alunos, assim, meio que virgens em tudo, né. Aí cê tem que mostrar pra eles o que é uma escola, o que é a educação, o que é ser professor. Então não dá pra ficar só na aulinha lá da série que você escolhe. Cê tem que ter uma imersão na escola. Primeiro nos temas, no país, e aí vai afunilando até chegar na escola e saber que a escola é um microcosmo, de tudo aquilo que se viu no macro. E essa... essa relação particular-geral...essa coisa orgânica, né. Pra mim essa que é a grande.. a grande questão desse estágio, que parece mais pronto, assim.

Renata: É, no estágio, no semestre passado, eles observaram, né, muitas aulas. Participaram dos Diálogos Impertinentes, né, que foi super legal.

Vanda: Foi legal, né, foi uma sacação boa. Porque ampliou a visão... meu deus, eu olho pra Deise hoje. A Deise, a Bruna. Duas guriinhas. Mas já são umas mulheres, assim, né. Discutindo, brigaram até com a família pra ter posição política, né. Assim, foi muito legal, muito legal.

Renata: É, pois é. Mais... parece que elas tão mais críticas, né, assim, mais...

Vanda: Conscientes, né. A Bruna já era, porque ela deve ter uma história diferente da Deise na vida.

Renata: É. A mãe dela é professora.

Vanda: E também é do Uruguai, né?

Renata: Uhum. E nesse Estágio 2, né, que é esse semestre que a gente tá vivendo agora. Que que a... como é que a professora avalia, como é que tá sendo, como é que...

Vanda: Hoje eu tô mais positiva que a semana passada. Na semana passada elas tavam muito “é...”. Eu disse “meu deus, o que é que eu fiz com essas gurias”, né?

Renata: Mas por quê?

Vanda: Porque eu achei, por exemplo... foi como se fosse assim um...

Renata: Da prova?

Vanda: É. Quando eu vi aquela prova eu disse assim “meu deus, ela não discutiu nada de... conceitos de...”. O que é ensinar uma língua estrangeira, né? Aí eu me senti, assim, muito culpada. Será que faltou... a gente ficou louqueando, né, nas coisas grande que a gente gosta, né. Nas coisas mais macro e... esqueceu de... porque quando eu dava aula de Metodologia, também, eu discutia desde o micro, então meio q eu pegava os conceitos use e use, que eu acho fantástico. E eu tinha uma porção de direções teóricas que fundamentavam uma abordagem. Mas aí, como a língua... como uma questão sócio histórica, né... a questão mais bakhtiniana, mais... eu aqui comecei a questionar tudo...

Renata: A língua como uso, como...

Vanda: A língua como um uso, como parte das relações sociais, né? E aí eu fiquei pensando, assim: “meu deus, acho que eu descuidei”, né? Mas não, eu acho que foi... foi um momento, assim. E foi interessante que deu pra gente conversar um monte, né. Então...

Renata: Elas.. elas me confessaram que acharam difícil pra trabalhar com Literatura. Porque...

Vanda: Foi mais a escolha da Marcia, né?

Renata: Que foi escolha... é, é... acabou que... e da Bruna também, né, porque as duas gostam demais de Literatura. E a Deise não gosta tanto. Mas elas queriam trabalhar por conta do questionário que tinham feito com os alunos, que elas perceberam que eles não gostavam de ler. E tentaram... “vamos tentar fazer eles gostarem”, né? Ahn... mas elas me confessaram que tiveram dificuldade em... porque na Universidade cê aprende mais ou menos como dar aula de inglês. Mas aula de Literatura em inglês...

Vanda: Não.

Renata: Não.

Vanda: Interessante que, no Mestrado, eu fiz uma cadeira com o Glaubery Mayer, que era um professor americano, que era como dar aula de Literatura. E aí eu dei aula de Literatura na graduação, como estágio. Muito legal. Não tem mais isso, né.

Renata: Pois é, pois é. E elas, né, acabaram falando isso, porque... elas acharam que é bem diferente, assim...

Vanda: E é muito pouco dado.

Renata: Inclusive a prova que foi o...bem o ponto de conflito, ali... segundo o que elas, né...disseram... seria como se... uma, uma....prova de compreensão de texto. Então, “cês entenderam? Não entenderam?”. Uma coisa de compreensão de Literatura, né, então nesse sentido elas, digamos, confundiram com essa coisa da “ai, quero saber se eles entenderam os textos ou não”.

Vanda: Na verdade aquela prova foi cobrada a memória.

Renata: É, elas falaram que a professora fez essa observação. Porque tava tudo em português, né?

Vanda: Ahan.

Renata: Pois é.

Vanda: Foi pra mim uma descoberta, que eles talvez não tivessem entendido nada. Porque cê já usar a Literatura, as histórias... isso não é estudo de Literatura, não era Teoria Literária. Era uma história pra chegar até... pra trabalhar a língua, né. Claro que é compreensão, é tudo aquilo, toda a motivação. Porque a língua pela língua não existe, você tem que dar uma materialidade. Então cê vai pegar, por exemplo, *natural disasters*. Se quiser discutir a Ecologia e tudo o que tá acontecendo no mundo e ensinar a língua. Cê tá sempre ensinando a língua através de um tema de interesse, alguma coisa assim.

Renata: Um texto, uma entrevista, um filme...

Vanda: É, um jornal, um filme. Tudo é linguagem, né. Mas qual é o nosso objetivo? Ensinar uma dada língua. Além de, claro, criar o leitor crítico, o cidadão consciente e tal, e tal, e tal. Então cê não vai dar uma

aula alienada, ou não vai pegar, né, uns textos, assim, bem conservadores. Nada disso. Dependendo de como é que é a tua visão de mundo, né, tudo aparece na hora que cê vai dar aula.

Renata: Pois é, pois é. A...

Vanda: Então eu achei, assim, que a escolha delas foi um pouquinho alienada. Do meu ponto de vista. Quanta coisa acontecendo no país e elas vão pegar as historinhas lindas. Mas eu não quis mexer tanto, assim, não. Aí eu acho que... podia ter falado um pouco. Mas elas vieram com tantas certezas na época do planejamento. Não sei se você lembra como nós ficamos um tempão pra preparar a primeira aula da Marcia. Ela não tinha a mínima ideia do que era uma aula de língua numa turma de oitava série.

Renata: É, tem isso também. O contexto, né, muito diferente do que elas tem na Universidade, né, outra aula.

Vanda: Lógico. Não tem autonomia linguística pra ensinar Literatura pela Literatura.

Renata: Entendi.

Vanda: Mas eu acho que foi tudo muito... muito mal organizado, sabe.

Renata: Sei. É... e como que a professora avalia a formação de professores do curso de Letras inglês da UF, assim? O que que tem de avanço, o que que tem de desafio pra...

Vanda: Eu acho que a gente tem muito pouca articulação com as disciplinas que antecedem as nossas, né. A gente não.. não sabe o que que elas viram em Linguística Aplicada, em... daí parece que a gente começa do zero. Nem com Didática a gente tem conversado, que é do mesmo departamento. Então eu acho que tá faltando muita articulação tanto horizontal como vertical. São dois mundos ali. Ali na Letras é tudo muito longe da escola, sabe. Então é muito mais voltado...teoria dos livros, essas coisas, assim, sabe? Coisas mais acadêmicas. Na verdade, eles tão se auto-reproduzindo, preparando pessoas pras universidades. Ou pesquisador, não sei. Mas não será a preocupação deles formar professorinho pra escola pública. Entende, ainda tem que mostrar pros alunos que eles têm ??.

Renata: Mas é diferente, por exemplo... eu tenho curiosidade.... é diferente, por exemplo, tipo do alunado da pedagogia?

Vanda: Da pedagogia eu acho que sim. Porque a pedagogia é essencialmente a escola, né. Mas não tem aluno diferente da História, Geografia, da Biologia, entende?

Renata: Ah, entendi, as Licenciaturas...

Vanda: É, as Licenciaturas.

Renata: Em geral cê acha que elas sofrem um pouco..

Vanda: Sim. A história do bacharelado, bacharelado com sendo a grande...

Renata: Entendi.

Vanda: Então isso ainda existe. É aquela história, né. Três mais um. Quando na realidade a gente é mais que um. Pra transformar alguém que sabe um pouco do conteúdo, um pouco, porque fica muito pobrezinho de conteúdo também, né. Então a gente corrige português... eles não têm muita fluência nem de português. Então a gente tem que, além de reforçar conteúdo, de transformar em conteúdos ensináveis. Aquela montoeira de coisas que eles devem ter visto ao longo do curso, não viram o essencial, né. E aí a gente tem que ver isso com eles e ainda mostrar como isso se traduz em aula.

Renata: Essa transposição é difícil... dos conteúdos teóricos pra... como que isso existe...

Vanda: Até porque é uma teoria longe daquilo que a gente precisa, né. Eles ficam assim... se eles tivesse...se eles soubessem muito bem a própria gramática em inglês, né? De onde vem as coisas, e porque que a língua... que aparece assim.... eles saberiam lidar melhor com.. né... mesma coisa o português, professores de estágio em português ficam apavoradas, porque o pessoal não sabe nada de português. Daí tem que ensinar o português pra ensinar. Sabe? Uma loucura, muito, muito maluco. Mas eu não sei como que a gente resolve.

Renata: E como que a professora vê o seu papel na formação desses alunos professores no estágio?

Vanda: Sim, a minha figura, o que que é, né.

Renata: Sim, a sua figura, a sua importância ali...

Vanda: Olha, eu acho que a gente tem que ser primeiro um bom exemplo, uma referência. Tem que ser chá-mate (*risos*). Não é ser chá-mate.... mas querer ser parecido, né? E aí tem que ter muito entusiasmo, tem que ser muito verdadeira as coisas que a gente fala pra eles. Não tem nada que seja tabu, tudo tem que ser falado, sabe? E quando tá errado, tá errado. E a gente tá errado junto... sabe? Assumir junto as coisas, e... e estar com eles, fazer juntos, dizer “Olha, não sei, não tem resposta para... tem que tentar e tentar. Vamo fazer, vamo simular, vamo buscar, vamo olhar o outro, vamo tentar aquilo que já existe, dar o salto, tal.”

Renata: Ahan, sim.

Vanda: Não tem muita. E ter um pouco de história pra contar, né, que eles adoram escutar, né?

Renata: Ahan, pois é. E assim, no das meninas, por exemplo, porque a professora tá com as meninas, ne? A professora da turma é a

Maria, né? E como que a professora vê o papel da Maria, da professora colaboradora.... na formação das meninas?

Vanda: Então, eu já tive “n” professores com quem eu trabalhei, né. Então eu poderia falar um pouquinho do colégio, meio em geral, assim.

Renata: Tá.

Vanda: Então o colégio eu percebi... que ela é bem... o pessoal é muito mais bem formado, então também muito cheio de opiniões, né. Mas tinha que ser realmente uma parceria muito de igual pra igual... aprendi muito também... porque as pessoas que tavam formadas mais recentemente, né, do que eu, e tal. E bastante comprometidas, e tal. Agora eu tô achando que tá meio solto. Eu não sei se... as lideranças, as mais antigas... sumiram. Porque a última, que era a Joana, agora é diretora. Então as meninas são todas muito novas, de repente, e o colégio parece que exige muitas coisas pra além da disciplina em si, sabe? Então eu acho que o colégio tá precisando se repensar muito. Muito. Inclusive, assim, nas suas práticas educativas... os meninos não estão mais bem educados do que os outros colégios que são muito mais precários, que a gente vê. Professores muito bem formados, tal. Então eu acho assim que a diferença que um Colégio XXXX um dia mostrou, hoje não... não tá tão evidente.

Renata: Entendi.

Vanda: E na língua estrangeira... não tem... isso é meio... parece que o conteúdo tá deixando um pouco a desejar. Se faz de tudo, mas não chega, no final, assim a ter um corpus linguístico pra ser trabalhado... pra ver o crescimento, sabe. Parece que tá um pouco sem rumo, assim. Esse ano eu percebi que a Maria tava muito atarefada, então sempre que... que ela podia... ela tava tratando das outras coisas e nós ficamos um pouco sozinhas, aqui, né. Mas não... não acho que isso seja uma... acho que é uma... a possibilidade dela também de fazer outras coisas e... confiança na gente, né. Entregar a sua turma sem preocupação com que a gente tivesse não fazendo bem feito.

Renata: Entendi.

Vanda: Então eu vejo assim como... confiança completa e....e muito acumulo de coisas, eu acho que... aquela conversa que a gente começou a ter quarta-feira ela meio que também assumiu um pouco isso com a gente..

[...]

Renata: Ahan, eu lembro que quando a professora falou, dessa... “que que será que esses meninos tão aprendendo, que cês acham”, né, colocou a pergunta pra elas... eu lembro que elas também

ficaram meio “não sei, não sei”. Mas... a professora sente que eles... que falta língua? É isso que tá faltando, eles aprenderem mais...

Vanda: A produzir, na verdade. Né, porque as vezes eu fico pensando: “elas tão falando em inglês, e tal. Será que elas tão se perguntando em que nível tá a compreensão deles?”. Aí depois descobri que uma lá: “Não entendi nada”. Sabe? Não é verdade, mas ao mesmo tempo tem que ir parando: “ok”... aquelas duas que tavam conversando hoje, que eu já tava com vontade de socar. E elas não percebem ainda, sabe? Aí um professor com um pouco mais de experiência ia ver: “fulaninha, explica em português pros seus colegas o que que é pra fazer”.

Renata: Ahan.

Vanda: Ou o que que é esse *script*. Sabe, eu fico até morrendo de vontade... as vezes eu intervenho, claro, a gente já tem uma relação que permite, né, mas aí eu penso fica quieta, deixa elas terem os insights, né. até que eu fico pensando: “esses alunos vão embora”, e é a única oportunidade deles, né, não posso também deixar a aula... não é uma experimentação sem... sem resultado, assim, ou sem dolos, digamos assim, né. Aquilo que eles não têm nessa aula eles não terão jamais. Né, então assim..

Renata: Ahh, por isso que a professora as vezes dá um...

Vanda: As vezes dou um..

Renata: “E isso, e aquilo”.

Vanda: E aquilo...é... sabe é uma coisa assim que tá tão...pra mim,, tão evidente, mas é óbvio..

Renata: A professora tá tão participando que não consegue ficar quieta...

Vanda: É, não consigo ficar quieta. Daí depois eu paro... “poxa, deixa elas, né”. Aí depois no fim eles me comentam, né. Mas daí os alunos já foram embora.

Renata: Entendi.

Vanda: Então eu fico muito aflita, eu fico dentro da aula o tempo todo.

Renata: Entendi.

Vanda: É o compromisso né, porque é muito melhor ir lá na frente dar aula e pronto.

Renata: Pois é, pois é. E...

Vanda: Sim, é o processo, né.

Renata: E as alunas. As alunas que a professora tá trabalhando, a Deise, a Marcia e a Bruna. Como que a professora vê a aprendizagem delas, é... se pudesse falar....

Vanda: Eu acho que elas cresceram muito. Muito. Então assim, sabe, ao mesmo tempo serenas, aceitam...percebem que tem falhas e ainda vão

aprender muito. Mas tem responsabilidade, elas já tem.. elas já tão contaminadas, já sabem o que é ser professor, a dor e a alegria dessa profissão elas já conhecem. E ficam tristes e ficam alegres em função daquilo que conseguiram fazer, que os alunos responderam e tal. Então elas já são professoras. Eu acho que nesse sentido o objetivo foi completamente atingido. E a nota delas é 10. Com todas as falhas e diferenças entre si, elas fizeram tudo aquilo que elas foram capazes de fazer, com muita vontade de fazer pra que aqueles alunos fossem melhor. Por exemplo, a dedicação delas nas Olimpíadas... em todos os momentos assim, que elas foram pra lá sem ter aula.... foi exemplar, assim, eu acho que elas cresceram muito.

Renata: É, uma coisa que não dá pra negar é que elas tem muito compromisso...

Vanda: É uma pena.

Renata: Com aqueles alunos...

Vanda: Ah tá, eu digo muitos compromissos com os alunos defeitos.

Renata: Não, com os alunos. Muito compromisso com o estágio, elas são professoras.

Vanda: Sim, sim, elas já são... elas são professoras deles. E tem muito trabalho extra, assim, né, que nem sempre podiam acompanhar alguma coisa, e tal, né.

Renata: É, o caso da Marcia atualmente...

Vanda: A Marcia tem várias aulas, a Deise de manhã jamais poderia. A Bruna tem seus compromissos. Então... mas dentro das suas possibilidades elas foram 100 por cento. Elas foram muito comprometidas, essa é a palavra mesmo.

Renata: Sim, sim. E... eu acho que a professora já respondeu a últ... qual é a sua expectativa... é, de repente...

Vanda: Em relação a elas?

Renata: Em relação a elas, que que você acha que...

Vanda: Olha eu acho que elas serão muito boas professoras, porque o essencial elas pegaram. Sabe? O Amor assim, pelo o que fazem, e aquela alegria quando dá certo. Sabe, aquela coisa de... o aluno...elas tem sacação, sabe? O aluno tá ali. E elas conseguiram que os alunos estivessem sempre com elas. Né, por mais que... né, não foram dolorosas as aulas, os alunos tavam sempre ali, né.

Renata: É, os alunos fecharam com elas, né. Eles fecharam.

Vanda: Eles fecharam.

Renata: Um ou outro ficou mais...

Vanda: É, e... um ou outro e conforme o dia ainda, né? eu acho que elas cativaram os meninos, porque eles perceberam uma genuína

preocupação delas com eles, né. Como a faixa etária é bem próxima, também, elas tinham uma confiança, né, ao mesmo tempo um respeito, né. então eu achei que, se fosse pensar assim: “Cumpriram os objetivos de uma disciplina dessa natureza?”. Porque é tão difícil, sabe, o semestre é diferente. Eu acho que sim. Elas saberão o que fazer. Vão bater cabeça como nós todos batemos o tempo todo. Mas elas vão... elas não vão ser professoras....sabe....dessas assim que só vão lá cumprir tabela, procurar sempre ter um atestado médico pra não ir. Sabe? Não, elas vão ser de fé, assim.

Renata: Ahan, professoras comprometidas.

Vanda: Comprometidas, é.

Renata: A professora ensinou muito. A professora acha... nesse estágio... a professora acha que aprendeu alguma coisa nesse ano, com..

Vanda: Nossa, a gente aprende o tempo todo, né. Inclusive aprende que não se pode ensinar o quanto a gente gostaria, né?

Renata: Ahan. Não se pode?

Não se pode. A gente até quer ensinar, né, mas cada um tem o seu processo. Então elas vão ser ótimas. Elas vão ser. Não é por isso que a gente vai avaliar. A gente vai avaliar pelo o que elas conseguiram ter, e até a perspectiva do que ainda vão vir a ter, né. Então... a gente aprende....é uma coisa assim muito de aceitar os limites. De tudo. Os limites inclusive da gente. Quando eu digo “meu deus não aprenderam nada?”. Claro que aprenderam um monte. Talvez não naquele nível que a gente fantasia que vai chegar. Não chega mesmo. E achei muito bom você estar lá. Foi tão legal.

INTERVIEW WITH WELLINGTON (08/10/2014)

Renata: E pra esse estágio, né, que eu tô acompanhando desde o primeiro semestre, né, fui nas aulas do Estágio 1. Quê que o professor considerou relevante, assim, no planejamento dessa disciplina de Estágio 1, quê que...

Wellington: A Vanda e eu sempre tivemos, durante... é a terceira turma de estágio que eu tenho aqui, tá...nas... e a terceira junto com a Vanda, eu sempre trabalhei integrado com a Vanda. A gente marca sempre as coisas no mesmo horário e a gente sempre trabalha junto. Eu e a Vanda nos afinamos muito em relação a várias coisas e, portanto, a gente de fato compartilha o trabalho. Inclusive em alguns semestres a gente marcou a mesma disciplina e os créditos eram divididos pela metade... a gente trabalhava a mesma.. quantidade integral... mas recebia os créditos

pela metade. De qualquer forma, a gente sempre primou pela ideia de ter espaços comuns de encontro da turma como um todo. Por entender que isso, que essa troca de experiências entre eles seria interessante do ponto de vista de compartilhar esses.... eles não podem estar em todos os lugares, o que seria interessante. Mas, então, que eles tenham a possibilidade de compartilhar experiências pelas quais eles passam. E além disso a gente sempre entendeu que o estágio não é só um espaço que ele vai pra uma turma e vai experimentar a convivência com essa turma, até que ele vá crescentemente assumindo responsabilidades e passe a ser o professor da turma durante um certo período. A gente entende que tem um espaço de formação teórica, que é uma discussão sobre essas experiências à luz de coisas que a gente pode elencar da teoria. Então uma preocupação que a gente sempre teve foi de... de entender que o estágio é uma disciplina como outra qualquer, ela tem um estatuto...ahn.. Um estatuto teórico, ela tem um estatuto.... a gente pensar na epistemologia da prática, né, que precisa ser problematizada. Esse ano a gente tinha conseguido... ainda no ano passado... manter.... o horário de estágio nosso ele tinha uma mudança do primeiro pro segundo semestre que trocavam os dias. Então acontecia que as vezes um aluno acertava um horário no primeiro semestre, mas ele no segundo tinha que... o horário na escola não muda mas o horário da universidade mudava. A gente conseguiu fazer uma negociação lá nas Letras....pro horário ser o mesmo, do primeiro pro segundo semestre. Então a gente está garantido o horário no primeiro e garantido no segundo, porque a gente pode programar. Fizemos isso, mas a despeito desse nosso trabalho, o colégio, ao definir os horários, não atribuiu nenhuma aula na 4ª-feira, que é o dia que a gente tinha mais carga horária disponível. Aí nós resolvemos fazer dos limões uma limonada: ótimo, temos um horário pra gente fazer um grande encontro, que foram aqueles que tu presenciou no primeiro semestre. A dificuldade, agora, em grande parte minha, porque eu tô ... Metodologia fecha no mesmo horário. Quando dá pra juntar, como a gente fez lá, com a avaliação do livro didático, beleza. Mas quando não dá não dá, né, não tem como né, que tinha sido o caso reiteradamente agora, nesse final. Mas a gente conseguiu fazer um espaço e...em cima do que a gente já vinha avaliando ano passado, a necessidade da gente pensar o conceito do que a Vanda chama de professoralidade, quer dizer, quando o sujeito se assume como profissional docente, né. Como ele constrói as condições da profissão. Eu acho que a gente fez, né... uma decisão... foi muito acertada, de trazer esse tema de várias maneiras e formas e...e formatos diferentes. Que foi o que a gente conseguiu manter na discussão no primeiro

semestre. Ora no grupo, ora com convidados. Mas a ideia básica era de propiciar condições pra uma reflexão bem ativa sobre esse processo, de como eles se constituem profissionais. Então foi muito legal, por exemplo, de ter a Glória, e te ter falando sobre identidade profissional... identidade... acho que todos os temas, né, tu acompanhou todos, eu penso que... acho que tem vários highlights nesse processo todo, né. Momentos importantes. Mas a ideia de ter um espaço e um ponto de encontro. O pessoal do grupo da Educação Física chama esse horário... esse horário que eles tem em conjunto com o professor da escola e... de Ponto de Encontro. E esse ano, embora a gente tenha no horário a possibilidade de que os professores da escola participem ativamente do encontro, os compromissos profissionais dos professores nem sempre permitem, né. Quer dizer, a Maria e a Natália tão fazendo doutorado, elas tem... elas tem compromisso lá com a pós que... que elas... tem que colocar num tempo que elas não tem aula, né, então. Mas... não sei se se essa... se isso responde a tua pergunta, né? A ideia de que a articulação nossa, e aí a gente vai avaliando sempre o quê que tá funcionando, o quê que não tá, em termos das responsabilidades dos alunos. Nós tivemos algumas turmas que respondiam menos aos desafios, outras respondem mais. Eu acho que o trabalho vai se aprimorando na medida em que a gente dá condição pra ele fazer isso, né. Então se eu considero que a fórmula tá acabada, aí eu... aí a pedra não rola e passa a criar limo. Então eu continuo valendo do, do... da filosofia dos Rolling Stones, né.

Renata: E esse segundo semestre com as, com as regências mesmo, né, com os alunos em sala. Como é que você tem visto isso, você... eu tenho acompanhado o David, né, e eu vou acompanhar a Carla [...]

Wellington: Esse é um processo que eu... eu tento enxergar... a minha tarefa não é tirar a média da.. fazer uma avaliação de cada aula deles, dar uma nota e aval... tirar a média e ver quê que eles vão tirar.

Renata: Cê sabe que eles pensam que é, né? (risos)

Wellington: Mas eu disse... quantas vezes tu já esteve na aula e eu disse com todas as letras que não era. Eles acham que... eu não sei porque cargas d'água, eu não sei da onde tiram isso. Porque explicitamente eu disse: o foco meu e da Vanda é criar as condições pra eles desenvolverem, pra eles aprimorarem o que eles tão fazendo. Então as primeiras aulas, em geral, elas são um desastre, né. Por várias razões. Eles imaginam que eu tô lá atrás avaliando... e eu escrevo... quando eu comecei a mandar a coisa de mandar os relatos toda aula... eu comecei no ano passado.... eu achei legal de fazer. Por quê que eu achei legal de fazer? Pra.. pra eles entenderem o quê que eu tô enxergando e... depois a Natália me fez enxergar uma coisa, sem...talvez... não sei se foi

proposital ou não... mas eu fazia alguns comentários, tal, eu comecei... agora, mais recentemente, eu comecei a fazer algumas perguntas. Eu não quero que eles tentem... que eles se defendam dos meus comentários... eu quero que eles discutam comigo os meus comentários. Então eu tenho enxergado essa... tenho feito um esforço pra enxergar essa... como eles processam tudo o que está acontecendo com eles, né, com toda a dificuldade que isso implica, né, tá na frente da sala de aula e, né. Dar aula, acompanhar o que tá acontecendo, ver quem tá acompanhando, quem tá precisando de ajuda. É difícil, é difícil pra quem tem muita experiência, imagina pra quem não tem né. O David e a Carla são duas pessoas que tem muita experiência em sala de aula. E que portanto sobre certo sentido as vezes são menos permeáveis a algumas coisas. Né. Por exemplo: pararem pra pensar. Porque já existe um modo de fazer as coisas... que eles fazem as coisas, portanto tem tudo pra ser intrinsecamente normal e certo. E às vezes é mais complicado lidar nessa condição, porque é menos permeável. Acho que esse talvez seja o termo que descreve melhor. Mas eu penso assim, por outro lado eu consigo discutir algumas coisas de um outro nível, porque a experiência deles faz.. ajuda a fazer sentido. [...]

[Falava da relação com os estagiários] Tem a coisa de como eles interpretam o que você fala, né, no caso, né. Às vezes você faz uma pergunta pra questionar pra fazer pensar mesmo, né. E eles interpretam aquela pergunta às vezes..

Wellington: Como uma cobrança, né.

Renata: É.

Wellington: Mas essa é uma coisa, assim ó... eu tenho tentado, eu não sei se é a maneira de dizer, tal. Mas eu tenho tentado dialogar com eles, tenho tentado dialogar com eles. Com eles eu digo, não é com essa turma, é com todas as turmas, né. mas tem coisas que parece que não tem maneira de eles compreender... compreenderem, né, então quando digo que eu... a questão da avaliação pra mim é uma questão cega. A avaliação, eu estudei a avaliação durante o mestrado. Eu penso na perspectiva de avaliação, eu penso: “se ela não ajuda o professor a tomar decisões pedagógicas futuras”... e não é no sentido de registrar. A decisão administrativa de registra nota pra mim é o de menos. Pra mim o que interessa é: o que o aluno faz em sala de aula, o que o estudante faz em sala de aula tem que me ajudar a pensar qual é o meu próximo passo como professor. E eu digo isso e as vezes parece que, que... o terreno tá árido pra isso... e nós ele não é... não é falta de esforço, né. Ou eles tão muito acostumados a serem cobrados, a terem nota. O que menos me preocupa é essa questão da avaliação. O que me preocupa, sim, é de dar

o feedback pra eles que seja preciso, por exemplo, “por que cê fez tal coisa, cê percebeu isso?”, né... “percebeu, tu viu o aluno fazendo tal coisa”... porque não tem como, tem muita coisas que eles não tem como enxergar. Mas a ideia de trazer esses elementos... eu to sentado lá no fundo porque se eu ficar na frente com o computador anotando eu chamo atenção dos alunos, eu distraio os alunos. Eu não quero distrair os alunos, né. Ao mesmo tempo, assim, eu fico pensando, será que seria interessante eles... a gente usar outro instrumento, tem gente que usa, por exemplo as... de gravar as aulas, depois fazer as *viewing sessions*. Eu poderia fazer isso, mas eu gosto de ficar em sala de aula. Eu acho que é prazeroso estar em salas de aula e ver eles trabalhando. Então... é a mesma expectativa, é a mesma perspectiva que tu tem lá de trás. Às vezes o sujeito tá lá na frente e fica horrorizado com o que fez, e tu vê assim, as sacadas dos alunos, os comentários, as coisas que eles fazem. Isso pra mim enriquece a minha possibilidade como professor de... melhora o meu repertório pra eu abordar certas questões com os estudantes de graduação que tão tentando ser professores. Então eu... num dado momento, lá em Santa Maria, quando tinha excesso de aluno, carga horária, tinha que entregar.... tinha 40 estagiários, duas turmas ao mesmo tempo... que não tem como estar em todas as salas... eu tinha um discurso que mitigava os efeitos de não poder estar em todas as aulas. Hoje eu penso: “ eu me orgulho de poder estar em todas as aulas”. E de poder não estar, porque eu tenho.. eu tenho possibilidade de não estar em todas as aulas, né, o regimento da UF me dá esse direito. Mas eu entendo que eu tenho um direito mais fundamental que é o de poder estar na aula. Mas não pra fiscalizar aluno... eu não sou fiscal de aluno, de estudante, de estagiário. Mas é de poder conversar com esse colega que está entrando na profissão.. e conversar pra que ele ou ela consiga se pensar enquanto professor. Eu vejo, agora, num... numa das situações que eu tô vendo agora, uma gênese de profissionais que tem muito, mas muito a crescer e que tem um potencial enorme. E que eu me sinto muito recompensando por poder tar naquele lugar, ali. [...] Eu tenho um colega da Filosofia que eu fui entrevistar nessa entrevistas do projeto, que ele... a figura que ele usa pra falar sobre a tarefa dele, ele usa assim de... o professor formador que trabalha com os estagiários, ele acompanha o processo do aluno passar da minoridade pra maioridade, né, profissional. Eu acho isso de uma lindeza, assim, fenomenal, né. de você acompanhar esse processo de amadurecimento, que as vezes, como pra qualquer ser humano, se dá com maior intensidade, se dá com menor intensidade, né. E como um carro em movimento, né, ele tem que seguir andando. Então o que eles fazem no estágio pode ser um bom preditivo

das condições que ele tem pro futuro. Mas ele não estabelece, não tá parado no tempo, né. Então o que eles tão fazendo agora não é um retrato do que eles serão no futuro, mas dá pra prever algumas possibilidades que eles podem vir a ter. Então quanto mais rica for essa experiência aqui, o professor da escola que acompanha... quando eles percebem isso, quando eles percebem esse processo de cuidado com eles, de atenção, de zelo, de preocupação de um colega com o outro, a relação solidária... acho que isso pra mim é de uma riqueza tão grande né, então... quantas vezes tu já me ouviu ?? falando a palavra solidário, compartilhar. Então são palavras que a gente, a Vanda e eu, temos usado com frequência. E não é uma ??, a gente conversa muito sobre isso. Então tem dias que a gente.. brincar com ela...a gente diz quem bate e quem assopra, né, porque tem que ter uma hora da gente poder ter conversas sérias, tem uma hora da gente, também, puxar eles de volta. Tem... né.

Renata: Sim, em relação a essa transição que cê falou da minoridade...é...teve um momento que você acabou assumindo a turma do David, né, porque ele...segundo ele, ele é melhor professor que aluno, e não tava preparado. Como é que foi isso?

Wellington: Essa decisão foi assim, ó: primeiro que a gente vinha acompanhando, os planejamentos dele não tavam vindo, quer dizer... o David é uma ótima pessoa, é um cara que sabe um monte de Inglês, que tem umas ideias muito interessantes, mas é muito pouco disciplinado, sabe. Eu me enxergo muito no David. Eu me enxergo demais no David, a ponto das minhas implicâncias com ele ter muito a ver comigo, né, com a minha falta de disciplina. Eu tive que aprender disciplina sem alguém que me acompanhasse. Mas o fato é que ele começou a... houve duas aulas e tava praticamente diletando em sala de aula. Ele, realmente... aí a Maria e eu conversamos, a Maria tava preocupada...pelos alunos. Então a gente tem uma.... nessa divisão...É... ele tava...tava numa presença em sala de aula, assim.. o planejamento feito muito apressadamente, ou indo mais na intuição ou só na intuição... sem pensar onde isso vai dar. Sabe, foi um período complicado, a gente não...entrava em sala de aula sem saber exatamente onde é que ele queria chegar...porque saber por onde vai passar um inseto dá pra prever tudo. Mas um mínimo de previsibilidade, quer dizer, a Maria como professora da turma tem uma responsabilidade em relação à aprendizagem dos alunos, em relação aos alunos, né, em que pesa a conexão forte que o David tem com a turma...?? simplesmente... tá delegado o espaço, ocupe como bem entender. A gente tem uma responsabilidade...ela em relação aos alunos e ele em relação a ela. Aí

eu conversei com ele. Aquilo na realidade foi precedido como um “enxergou, tu enxergou?”, é quando.. quando a ponta do iceberg apareceu.

Renata: Eu tava lá.

Wellington: A gente já vinha conversando antes...

Renata: Por e-mail...

Wellington: Por e-mail, eu tinha mandado já antes do estágio uma longa carta pra ele, dizendo que a coisa tava la-la-la-la, já prevendo algumas coisas. Aí depois eu mandei um outro chamado *second notes*, né, mandei um segundo aviso e disse...era o último av..era o segundo aviso.... e isso foi antes de começar a confusão toda. E chegou num ponto que eu chamei e disse: “ó, não dá, tá insustentável. A Maria tá muito preocupada”. Né. E o que a gente faz aqui num ano... importa no outro... quer dizer, o professor pode não querer trabalhar comigo no ano seguinte porque a experiência foi horrorosa, foi... e acontece. Tá? Aí, a bem disso tudo, eu conversei com ele e propus pra ele. Eu queria que ele, na verdade, trabalhasse o planejamento, fizesse as coisas, terminasse o planejamento, onde é que vai chegar e a que ponto, né. E ele... falei assim, “dois cenários: faça o planejamento e segue dando aula ou... e vamo parar pra respirar e ver o quê que dá pra fazer”. Ele optou por fazer essa parada pra respirar. A Maria tava num momento super exigido e eu achei que não seria ruim que eu assumisse. E aí eu já tinha conversado com a Carla sobre uma lacuna que eu achava que existia na história do Google com tradução, e tal. E eu resolvi preparar a aula. Eu não sei se tu viste, não deve ter visto, eu no dia da aula eu entreguei pro David o plano de aula. Pra ele só. Eu entreguei pra ele um plano de aula, baseado num plano que ele tinha feito, e todos os materiais... e um plano B, caso aquilo não desse certo. Aí eu entreguei pra ele e fui dar aula. Claro que eu passei a madrugada fazendo isso, porque eu tava atapetado de coisa pra fazer. Na verdade, eu já tinha passado por essa experiência antes com uma aluna, assim, que a gente tava tendo embate muito forte de... na verdade, ela tinha uma visão muito estruturalista de língua e ela achava que tava fazendo um trabalho completamente diferente. Então ela dizia “não, tô fazendo a abordagem comunicativa, tô usando texto, não sei o que...”. Mas ela...ela não conseguia perceber...porque era uma outra questão, eles assumem um discurso e não conseguem perceber a relação entre o que eles tão fazendo e o que eles de fato.. o que eles conseguem articular verbal... ahn...verbalmente... e o que eles fazem de fato. E aí eu disse pra ela, que “olha...”.. que eu queria dar duas semanas de aula pra ela me observar. E me avaliar. Me ajudar a enxergar quê que ela tava vendo. Eu quis ilustrar alguns pontos. Passei duas semanas

dando aula... pra ela. Dando aula na turma... pra ela. O meu foco, elas viam que... tava dando aula pras turmas mas eu queria que ela assistisse. E não era pra dizer o que era certo ou o que era errado. Era pra mostrar pra ela assim, ó, qual é a relação de coerência entre o que eu tô dizendo e o que eu tô fazendo. Vamo dizer...ela tinha o direito... eu já falei várias vezes pra eles, embora eles não usem esse direito... quer fazer uma proposta bem formal, estruturalista.... mas não chama urubu de meu loro. E diz “eu tô fazendo uma proposta assim, eu quero...”. Ser consistente. “Ah, eu vou fazer uma abordagem comunicativa”, o cara vai e faz uma aula que é...que é assim, ó, que é no manual... completamente estrutural.

Renata: Entendi. Com um objetivo que não tá dito, que não é isso, que tá diferente, mas quando vai ver se torna isso.

Wellington: O que é muito comum, cê deve ter visto já em... acompanhando aulas...

[...]

Renata: E cê mencionou a Maria e a Natália, né. Como é que o professor vê o papel delas na formação do... desses professores, dos estagiários?

Wellington: Olha, eu trabalhei já com vários professores diferentes aqui, né. A pessoa com quem eu tive o nível mais profundo de interação foi com a Joana. Porque a gente conseguiu articular de tal maneira que as orientações e os acompanhamentos eram feitos em conjunto. Então eu sempre sentava... eu sentava com os estagiários e com a Joana. E a gente tinha posições de convergência... e algumas posições diferentes também... mas era interessante que a gente sempre discutia muito junto. A Joana é uma pessoa que eu prezo muito, eu tenho assim uma... e... mas foi a relação mais próxima. A segunda pessoa com quem eu trabalhei mais de perto foi a Isa. A gente também tinha algumas...alguns momentos de interação comum...mas a gente tem uma sintonia muito grande, né. Com a Maria... com a Natália é a primeira vez que eu tô trabalhando agora, né. Com a Maria eu trabalhei em outras ocasiões. Tem uma coisa peculiar nas duas agora, que elas tão fazendo o doutorado. Então nem sempre os tempos que elas têm livre são os mesmos que eu. Então nesse sentido, assim, a gente... a gente tem conseguido,... a gente conversa com os estagiários, né... a Maria é um pouco mais reservada, mais... ela é mais...é dela, né. Ela é uma pessoa...como pessoal, mais reservado, né. Então a gente conversa algumas coisas...

Renata: Cê viu que o David, ele gostaria que ela criticasse mais ele, criticasse mesmo. Porque segundo ele ela é o tipo de orientação que parece que tudo tá bom. Segundo o David.

Wellington: [...] A Maria tem umas... nós temos umas conversas, assim, em outros fóruns, que acabou rolando uma ideia pro ano que vem elas.. no começo do estágio... apresentarem como é que elas trabalham. Depois de elas apresentarem, a gente abrir um Edital e os alunos se inscreverem pra trabalhar com elas não em função da conveniência do horário, mas porque querem trabalhar numa perspectiva parecida com aquela. Porque elas trabalham em perspectivas diferentes, elas trabalham, elas são diferentes. E aí tem também a Priscila, né, que é uma outra pessoa a agregar pro próximo semestre. Eu não trabalhei com a Priscila porque não fechou horário e quando a gente foi fechar também já não tava... não tava em consideração isso. Mas então eu acho que o papel delas, assim ó, tem qualidades do acompanhamento que ela deriva tanto do acompanhamento que eu consigo dar como do acompanhamento que elas conseguem dar, né. Então em função [...] Mas a presença.. a Joana sempre foi uma pessoa muito crítica, muito crítica no sentido de... de analisar com profundidade o que acontecia em sala de aula, de colocar os questionamentos. O David se acostumou com isso. A Joana era muito precisa, muito profunda no... talvez seja essa a questão que ele se ressentia. Né. Mas eu penso que é.. o papel delas é importante. [...]

Renata: Ahan. E professor, assim, é... que expectativas que o professor tem em relação a esses alunos professores que você tá trabalhando, é...

Wellington: Expectativa do quê que isso vai resultar?

Renata: É, pode ser.

Wellington: [...] Comecei a trabalhar em 2000, a primeira vez que eu orientei estágio. Eles tão numa fase que é uma fase difícil. Eles tão pra se formar, não sabem ao certo se eles querem ser professores, não sabem se eles ainda vão ser professores em dadas condições, não sabem se fizeram... quer dizer, coisa de final de curso. Os engenheiros também pensam assim, quer dizer, “vou trabalhar, não vou trabalhar, quero isso, vou querer quanto tempo?”. Ainda mais os que são assim, que tão... tem 21, 22, 23 anos. É difícil pra eles. Eu penso que essa fase, que é uma fase de insegurança, ela não precisa ser uma fase de sofrimento. Se ele pudesse... como você vai num terapeuta e conversa, se abre e se coloca, e expõe as tuas fraquezas não pra se fragilizar, mas pra ter consciência delas e saber por onde pisar. Né. Ou como, como.... ser você mesmo num espaço de sala de aula sem sofrer, né, sem... e poder curtir aquilo

que rola na aula. Então eu vejo, as vezes, quando termina a aula que tu tá toda sorridente assim, no fim da aula, que tu tá curtindo ao monte e tu olha pro sujeito que tá lá na frente assim pilhado, nervoso, né. Então quando esse.. quando essa... quando eles começam a relaxar mais na sala de aula, curtir mais o que eles tão fazendo. Mesmo quando o momento é tenso, assim, de eles poderem compreender como mediar um determinado conflito, como prestar atenção em determinada situação. Acho que ... a minha expectativa é essa, que eles... que eles sejam felizes com o que eles tão fazendo, que eles possam eventualmente seguir dando aula, né. Então, a gente já teve caso, a Vanda e eu, no ano retrasado, acho que foi. Uma aluna que foi e disse que categoricamente ela não queria ser professora. Mas foi importante ter se enfrentado, né. Porque é tipo assim, ahn... não é que eu não sei ser professor: eu não quero. Eu sei o que é ser professor, sei me organizar pra isso, aprendi ao longo da universidade algumas coisas que me ajudam nisso, mas eu não quero. Né. A possibilidade, a consciência do que ser professor implica e a consciência de que “olha, isso eu não quero”.

Renata: Sim, ahan..

Wellington: Mas a gente tem visto isso menos, assim. Agora.. não posso culpá-los por exemplo por não enxergarem a atratividade da carreira, né. Por isso acho que esse era um fio importante da gente pensar, assim, quando a gente foi lá naquela reunião... é interessante de olhar que a construção política da profissão ela é todo dia. Ela é... o professor poder argumentar politicamente em prol de sua profissão, mas ele não pode deixar de ser professor em sala de aula. Ele não pode deixar das responsabilidades que tem como professor. Dialogar com os alunos, conversar com os alunos, ser aberto. Tudo isso é super importante. Mas tu não pode prescindir de ter uma aula organizada, de pensar onde é que você quer chegar. De fazer se onde você quer chegar, conversar com onde os alunos querem chegar, né. Eventualmente, pode não ser a mesma coisa, né. Iria mais frequentemente... as últimas aulas do David tem mostrado isso, os alunos... eles tão abertos, eles tão falando. E não é pra chocar o David, pra ferir o David, pelo contrário, eles são muito cuidadosos com o David, eles gostam do David. Mas eles têm colocado, eles têm dito que a escola não é um lugar de prazer pra eles, não é. Não é e não tem sido, não é? Então eu penso que a aposta que ele fez, assim, foi bem interessante, é viável. Mas esse amadurecimento pelo qual eles tem que passar pra mim é uma expectativa. Eles se entenderem de forma madura profissionalmente. Quê que eles podem, né... acho que o lugar de onde eles terminam o estágio ajuda a dar um indicativo de... pela distância, né, da onde eles começam até aonde eles chegam... de como

eles podem andar ainda, né. Então... e eles tem muito pra aprender.. a caminhada profissional vai ensinar um monte.

Renata: Sei. Assumindo que todos eles... a gente sabe que talvez não, né.... que todos vão ser professor mesmo, que vão seguir a carreira de professor, é.... que professor é esse que, de repente, o professor gostaria que eles fossem, ou que.... tem um modelo, o senhor tem um...

Wellington: Olha eu já vi vários professores diferentes e vou te dizer de uma maneira bem simples: tem vários professores diferentes que eu vi ao longo desses muitos anos de trabalho, mas eu vou me referir aos três daqui, que eu gostaria que fossem professores da minha filha. Tá. Eu digo: “a quem eu confiaria com muita tranquilidade que pudessem ser professores da minha filha?”. Ou seja, gente que é zelosa, que pensa no outro, gente que é detalhista com aquilo que faz, que se exige, que... que se prepara pra aula, que tá aberto pra se repensar... vários casos, acho que tem... eu me lembro de....tem alguns alunos que acompanhamos eu e Vanda juntos, em sala de aula. E eu me lembro de várias vezes, teve uma avaliação que a gente fez de um relatório que nós terminamos dizendo que... que pena que...que muitas crianças e adolescentes não pudessem tê-la como professora, assim, porque assim, maravilhosa. Uma atuação fenomenal em sala de aula. Então acho que esse... não é um professor ideal, acho que... não vou idealizar a figura de um professor, mas um professor que se interessa pelos alunos, que se preocupa com os alunos, que tem sintonia com o que os alunos pensam, que se mantém...que mantem a sua independência em relação a isso, quer dizer, uma coisa é você compreender o que faz o aluno, a outra é querer fazer igual o que o aluno faz. Então são duas coisas diferentes. Então não... não vou dizer que eu tenho um modelo de um professor, mas tem várias características que eu acho interessantes: que ele seja diligente, que ele seja responsável, que ele seja interessado, que ele seja... que ele dialogue... que ele... que ele compreenda que ele pode continuar aprendendo com os alunos, na companhia dos alunos. Eventualmente dos alunos, né, que os alunos o ensinam certas coisa, né. E eu acho que um professor que tenha essas coisas todas ele tende a viver feliz, melhor, né. Que eles sejam felizes, né, eu acho que vários deles...vários desses estagiários, a maioria dos que passaram por nós tem todas as condições de ser profissionais muito felizes. Talvez não hoje, com as condições de trabalho que tem, né. Eu até lastimo que sejam... é um aspecto importante que muitos, muitos... profissionais... ou muitos eles que tem condição de ser excelentes professores... titubeiem pra acompanhar, pra seguir nessa carreira, em função de questões da própria

carreira, né. Falta de condição, de tempo, então nem todos eles terão as condições que tem, por exemplo, os professores do colégio, em relação ao tempo pra preparar aula, pra se organizar. Então eu não sei, não sei se responde a tua pergunta. Não corresponderia a um modelo de professor ideal, eu acho que é alguém que se escuta, que escuta o outro. Eu acho que essa questão da escuta pra mim é uma coisa importante, né. E eu gostaria também, com eu te disse, que eles me encarassem mais como um colega interessado neles, não como o seu avaliador né. Não sei se... né... essa figura do avaliador assim, as vezes me.... eu não abdo, não abro mão da tarefa que tenho, que é a de produzir a avaliação deles, mas eu queria que eles entendessem que é uma perspectiva bem mais arejada desse processo, assim.

[...]

Renata: Pra terminar. Agora assim: como que o professor avalia a formação de professores do... do curso de Letras Inglês aqui da UF, como é que você acha? Avanços, desafios..

Wellington: Olha, eu tô lidando com a turma de Metodologia com a qual eu tô conseguindo conversar melhor, agora, assim, como se eles fossem se abrindo mais. Eu acho que o curso investiu numa formação teórica sólida, mas a formação assim ó, eu não sei. Tem uma lógica de bacharelado. O curso como um todo não pensa em formar professores. Então existe uma lógica de formar teoricamente que não necessariamente dialoga com os espaços possíveis de atuação deles. Mas isso... acho que falta, faltam espaços mais...continuados.... mais intensos de diálogos. Então aquela conversa, aquele café, aquele café assim, de uma hora e meia, com a Glória e com a Isa do ano passado foi.. depois de uma mesa que a gente tinha tido, assim.... foi... eu volto em casa assim, com a pilha toda, assim. Ainda chego a 220, assim, foi muito bom, eu acho que por exemplo, eu acho que ia ser muito legal se eu pudesse participar mais das atividades da Glória ou de outros... deve ter, deve haver outros... mas nós.. a lógica na Universidade é toda fragmentária, cada um no seu canto, cada um... em nome da autonomia da universidade, da autonomia de cátedra, a gente acaba não entendendo como é que os outros funcionam. Então eu vejo... eu tenho que ler o que os alunos já fizeram pelo o que parece que sobre desse processo, pelo o que resulta desse processo. Então quando eu começo a ver as aplicações deles, eles têm coisas que eles articulam verbalmente... que eles não são capazes de compreender como é que isso se dá numa situação de práxis, né. Eu vejo que tem..tem uma dificuldade de diálogo e, em grande parte porque tá cada um no seu canto. Né, eu sou lá da Metodologia.. então eu acho que se a gente tivesse alguns espaços de conversa, tipo até

colegiado ou... Pedagogia tem a prática de coordenação de fase: uma pessoa na 7ª fase coordena o grupo, ele senta pra conversar, pra planejar junto. Acho que nos falta esse tipo de coisa. Até pode ser uma coisa mais...*relaxed*, do tipo um café de fim de tarde lá no bar do CCE, um pastel com cerveja.. acho que a gente tem que se... tem que.. acho que se a gente se conhecer mais a gente vai se amar mais, assim, vou ser bem... na boa, acho que falta a gente... se a gente se conhece mais a gente se respeita mais, a gente se respeita mais, agente se gosta mais, a gente se gosta mais, a gente... né...eu.... a tua vinda pra esse grupo, por exemplo: maravilhoso. Tu, o José. Nós já dissemos inúmeras vezes e vamos continuar dizendo, foi ótimo, é ótimo você estar...

Renata: Nossa, eu fiquei muito, muito feliz, pela acolhida que eu tive. Assim...

Wellington: Ahan. A ideia de não ter vocês o ano que vem é um negócio que me perturba. Sabe? Eu acho que vocês... seria legal se tivesse gente sempre, sabe?

Renata: Sim, sim.

Wellington: Tá sendo muito bom, tu é uma figura humana espetacular, sabe essa... o que eu lamento, e acho que a gente tem que talvez fazer mais é conviver fora do espaço profissional. Da gente se conhecer, sabe, da gente jantar juntos, coisa assim... do grupo como um todo, né.

Renata: Claro, até pra fortalecer a gente...

INTERVIEW WITH MARIA (20/10/2014)

Renata: Ahan... é... e você diz que tá trabalhando aqui desde 2011, começou em 2011. Há quanto tempo que cê recebe alunos professores no estágio?

Maria: Eu comecei a receber em 2012, um ano depois. Aí eu tive uma experiência com uma turma com o professor Wellington, depois uma outra que eu fiz com a professora Vanda...

Na de 2012?

Maria: Ahan, só que foi uma inserção diferente pra mim, porque essa experiência eu não tinha. Essa é uma experiência que eu tô ganhando aqui, porque em Lages eu não tinha essa experiência, e nunca recebi estagiários nunca. Nunca aconteceu. Uma das razões por eu estar a maior parte do meu tempo em escola de línguas, outra porque eu tava em escola particular, e elas não recebem, em Lages, estágio. E outra por eu estar, às vezes, em escolas isoladas. Os estagiários não iam até lá, ficava difícil pra desenvolver um estágio. As vezes até os alunos me procuravam, quê queriam acomp... que eu acompanhasse em estágio,

mas quando eu dizia “ó, trabalho em tal lugar”, “ah, não vai dar, é difícil, né”. Eu dei aula no Ensino Superior no.... eu esqueci de te...de citar... mas em Lages eu também dei aula no Ensino Superior pro curso de Letras. Aí eu tive... comecei a ter um primeiro contato com alunos, né, que estavam se preparando pra ser professores de inglês. Foi o primeiro contato. Então ali eu orientei um grupo de estagio, mas eles não foram... eu não recebi eles como professora da turma.

Renata: Entendi, foi como orientadora.

Maria: Como orientadora. Então eu comecei essa experiência aqui. As primeiras foram difíceis, porque eu não sabia meio o que fazer (*risos*).

Renata: Como assim?

Maria: Assim, eu não sabia até onde eu poderia interferir no trabalho, até onde eu podia contribuir... se houvesse uma interferência eu não queria que fosse uma interferência negativa, então, eu ficava mais, assim, de lado, mais deixando a professora da turma... a professora supervisora conversar com o aluno, orientar. Eu recebia o aluno... eu apenas recebia, mas eu não contribuía muito. Aí, aos poucos, é que eu comecei, a ver que era possível, né, “não, também vou fazer parte da orientação, também posso dar sugestão, também...leio o plano de ensino, também posso fazer umas observações, eu também posso levar o aluno a fazer algumas reflexões sobre a minha turma, e tal”. Mas foi agora, esse ano, que eu tô começando a fazer isso.

Renata: Que cê tá começando a fazer isso.

Maria: Que eu perdi a timidez (*risos*) pra fazer isso.

Renata: Ah, pois é. E cê começou sempre com o Wellington, assim?

Maria: Sempre com o Wellington, foi o primeiro. Wellington e Vanda, sempre. Depois veio a Rosa, a Rosa veio em 2013, foi o primeiro... foi o meu primeiro contato com meninas, com ela.

Renata: Ah sim, em 2013, o ano passado.

Maria: O ano passado. Aí a gente... a gente se entendeu bem pra orientação e aí ela voltou esse ano. E aí eu tenho o primeiro ano com ela, agora. Mas é bem legal, porque são maneiras diferentes de orientar, nossa, enriquece muito o trabalho da gente isso. Bastante, muito bom.

Renata: Ahan, ahan. Sim. E nesses quatro anos recebendo estagiários, tem alguma história, alguma coisa que cê acha que é legal contar dessa experiência, assim?

Maria: Não em particular, assim. Todas elas são muito boas...

Renata: Tem alguma coisa que cê aprendeu, de repente?

Maria: É, assim, sempre tem uma renovação do que a gente faz como professor. Sempre tem aquele olhar de se ver alguém fazendo algo de um jeito diferente, sabe? Muito legal quando você entrega uma turma

que é aquela turma que tu mais gosta. Né, que o 8º ano, que tu acompanha, por exemplo. Que é a turma que você mais gosta, no sentido, assim “ah, quero trabalhar com a melhor, aqui”. O trabalho fluía mais rápido, nesse sentido, né. E que eu já conhecia eles de outros anos, eles foram meus alunos no 6º ano, outros foram no 7º, então tem alguns que já são meus alunos há três anos. Que é uma turma com a qual... que eu tenho mais proximidade, vamos dizer assim. Mas entregar uma turma que tu conhece tão bem pra um grupo novo trabalhar, aí, é... muda a tua perspectiva: “Olha, eu fazia assim, mas elas fizeram desse jeito e deu certo, então eu posso agregar isso ao meu trabalho também”. Sabe? Então isso eu acho que é a parte mais interessante de ter estagiários, é sair do que você acha que é o teu lugar, sentar em um outro lugar e ver de outra forma. Isso pra mim é... é impagável, não tem aprendizado melhor do que você ver alguém no lugar de você, ocupa-lo, fazer as coisas que você fazia, procurando outros caminhos, sabe, e aquilo tudo dar muito certo, também. Sempre dá, sempre no final dá tudo muito certo.

Renata: E quando não dá certo?

Maria: Quando não dá certo, é... é... a sensação...

Renata: Que... como você se coloca, assim?

Maria: Isso. Aí eu me coloco na situação de tá refletindo junto com a pessoa... o quê que não deu certo? Porque as vezes aquele não dar certo nem eu consegui perceber. Deu certo por alguma razão que também me escapou, e que talvez, se eu estivesse no lugar daquele professor, naquele momento, eu não teria feito diferente. As vezes não é tão, tão distante assim, a prática, sabe? Então isso também é legal, ver que alguma coisa não deu certo, mas a gente pode sentar, conversar sobre que... o que aconteceu e como poderia ser feito da próxima vez pra que não acontecesse mais, ou que o resultado fosse melhor. Então isso também é muito bacana. Mas tem uma coisa que é bem subjetiva que é ver alguém começando na carreira. Isso também é... não tem um preço, sabe? Alguém que começou, daí cê volta no tempo, cê volta lá atrás quando cê tava começando, cê: “meu Deus, é o mesmo caminho, é a mesma sensação, as mesmas dúvidas, né”. A mesma vontade de que dê certo: “puxa, aqui, essa aula tem que dar, tem que dar certo, né, é assim que eu vou me constituir bom professor ou não tom bom”. Então isso, eu acho que de todas que... essa parte subjetiva, assim, essa questão afetiva com quem tá aprendendo, né, a ser professor...as vezes a gente pensa que tá aprendendo, as vezes não, as vezes já vem quase pronto, é só..porque não teve experiência. Então isso tudo é muito... é tudo muito rico, sabe, muito rico ter estagiários, muito legal.

Renata: Ahan. É... deixa eu ver que mais que eu tenho aqui... eu queria, assim, a tua opinião em geral sobre o estágio aqui, quê que tu acha, como é que é, como que esses professores são acolhidos, como funciona, se você acha que tem coisa pra melhorar, que tem pont... quais são os pontos positivos, quais são, talvez, pontos negativos, se tiver.

Maria: Ahan. Assim, desde que eu comecei com a primeira turma, eu acho que já teve uma... teve uma melhora bem grande, bem significativa, porque a primeira turma que eu recebi nós estávamos muito num sistema do aluno vir dar aula. A gente não tinha muitos encontros com esse aluno, a gente não tinha muito contato. Um pouco pela minha insegurança em poder orientar, né, de saber se era possível orientar. Então, aqui, o sistema era esse, a gente recebia o estagiário, conversava algumas vezes com ele, apresentava a escola, a organização escolar, o cotidiano escolar. Mas a gente não ia muito mais além disso, desse primeiro contato e depois a questão de ler os planos de ensino e de fazer algumas observações. Hoje eu vejo que o aluno estagiário ele vem e ele vive mais o cotidiano da escola. Então ele começa a se integrar como professor mesmo. Então se estabelece uma relação não de orientador daquela turma de estagiários, mas cê começa uma relação de colega, mesmo, de colega de profissão. Que eu acho que é bem importante, né. Ele vem pra escola mas ele se torna parte do quadro. Embora temporariamente, mas ele começa a ser parte do quadro, ele começa a se ver responsável, começa a se ver inserido, vivendo, mesmo, na escola. então eu acho que esse ponto, de trazer o estágio pra vivencia mesmo na escola, acho que esse é o ponto que a gente tem que investir mais. Acho que ele tem que ser ainda mais intenso, sabe. Então eu acho legal que o professor Wellington traz eles pra cá, pra ter aula aqui dentro. Acho que é assim que tem que se intensificar, e o estágio não seja só o campo do estágio, mas da vivencia mesmo, ele vai viver a escola. Viver a escola com todos os seus problemas, com as suas complexidades, né. Tem dia que o aluno chega aqui, tem uma surpresa, não tem aula porque tem “isso” acontecendo. Que é o nosso dia, é assim né. A gente tá preparado pra ter aula, quando vem “não, os alunos saíram pra tal lugar não voltaram a tempo”. Ou um professor pediu a aula porque tem que ser naquele dia, que ele tem que fazer saída de campo, porque chegou... tem uma palestra naquele dia, naquele horário ou o palestrante não vai poder mais estar... não pode agendar outro dia. Então essas coisas numa escola dinâmica como essa, né. Essas coisas têm que ser vividas, né, “tô preparado pra isso mas aconteceu outra

coisa”, né? E de tá aqui mesmo, aqui dentro, isso é bem importante, tá o tempo todo aqui. Então que a escola seja a escola que ele vive.

Renata: Ahan, entendi., Aí você falou que... você no começo era um pouco insegura em orientar, e hoje você já consegue se colocar mais. Como que você vê o seu papel, assim, na formação desses professores?

Maria: É, eu vejo o meu papel como alguém que ajuda a refletir. Que, embora eu sei que eu tenho muita experiência, mas é uma experiência de lugares diversos, né. Situações diversas. Então refletir sobre isso, “o que eu posso contribuir pro trabalho do professor-estagiário”, é uma contribuição de reflexão mesmo. Eu sei que, em determinado momento, aquela experiência eu já vivi. Mas eu vivi aquela experiência em determinado contexto. Então eu trago essa reflexão pro aluno e a gente pensa juntos, até que ponto as nossas experiências são comuns, quais são os pontos em comum e quais coisas desse ponto em comum que pode ser aproveitadas nessa experiência aqui, no colégio. Então é.. eu tenho esse cuidado de procurar trazer experiência pra uma reflexão, mas nunca determinar “faz assim, ou faz assado”, porque tá baseado... muitas coisas.... que são só minhas. Né, que é a questão do contexto, que é a questão....da.... do próprio aluno, que aluno que eu tinha naquela situação e que aluno que a gente tem agora. Então tem muitas coisas que eu trago mesmo pra gente refletir, mas não pode ser uma determinação. Tem que ser uma coisa muito aberta, mesmo, e tem que ter essa tranquilidade de colocar pro aluno que é uma experiência que eu vivi, mas ela não é uma verdade. Não pode ser vista como uma verdade. Não pode ser posta como “não, isto está certo, faz assim que vai dar certo”. Pode não dar, porque é uma experiência que eu tive, né, eu tinha outra idade, eu tinha outras preocupações que hoje são diferentes. Então tem muita coisa. Então o que eu gosto de deixar claro é que eu confio muito no trabalho de quem tá fazendo, quem tá com a minha turma naquele momento. Que é uma pessoa que também vem de uma boa orientação. Não vem raso, não vem inexperiente, não vem vazio pra uma sala de aula. Vem com uma formação. E hoje, uma formação mais atualizada do que a minha, né. A minha formação foi uma formação que era própria praquela época, e que hoje não serve mais. É um absurdo alguém ser formado do jeito que eu fui. É um absurdo, é inconcebível. Acho que alguém que...

Renata: Que era como, assim?

Maria: Ah, era uma coisa, assim, totalmente... era uma coisa, assim... a gente levava muito tempo pra fazer a didática, naquela época.

Renata: Como?

Maria: A didática. “Como dar aula?”. Era assim, era como se tivesse uma receita pra tudo. Então naquela época cê observava coisa, assim... até a sua vestimenta, quê que cê tava usando pra dar aula, sabe? Seu cabelo, como é que cê penteia pra dar aula?

Renata: Olha só..

Maria: Era ênfase pra essas coisas, como é que você... como é que você dá um bom dia ou um boa tarde pro seu aluno? Como é que cê escreve no quadro, ali, é grande, é pequeno, seu quadro é organizado? Quais são os comandos que tu dá em sala, cê pede pra sublinhar, pra abrir o livro, fechar o livro. Em que momentos que você faz isso? E eu tenho muito disso na sala de aula, ainda. Ainda eu sou muito dos comandos. Quem vê, quem observa a minha aula, vê direitinho: página tal, coloco no quadro em cor diferente... porque são coisas que eu...me foram validas.

Renata: É, mas, não necessariamente.... você pode colocar aquilo como uma coisa boa, né, pra tua aula, pra ela ser mais...

Maria: É... ?? mas eu fazia isso, entende? E como o aluno aprendia era uma coisa que parecia que era, seria posta, seria permitido, por se você seguisse esses passos. É, “se você tiver um aluno, assim.”. Então quando ele vai aprender... não se refletia muito sobre como se ensinava uma língua estrangeira. Depois de um certo tempo, no final da minha formação, que isso era em mil novecentos e noventa e e...alguma coisa (*risos*)... noventa e um, noventa e dois. Aí se começou a refletir sobre metodologia, daí se abandonou método pra se inserir o tema abordagem. Ali, foi mais ou menos ali, final dos anos 80. Deve ter começado antes, mas em Lages começou no final dos anos 80, pra inicio da década de 90. Então ali se começou a se prestar atenção em outras coisas, e a priorizar outras coisas, né. A entrar a questão da abordagem, se abandonou o método em si. Método da tradução, método disso, daquilo. Então entra a abordagem, pra se começar a colocar mais coisas que pudessem a promover melhor o aprendizado.

Renata: Entendi, ahan.

Maria: Então foi uma formação que era pra aquela época, mas que hoje não se consegue. Então eu sei que hoje a formação que se recebe, por exemplo, na universidade, é bem mais completa, é bem melhor, bem mais aberto, já vem com uma bagagem bem melhor do que a que eu tive na minha época.

Renata: Entendi, por isso que cê confia neles...

Maria: Isso. Por isso que eu acho que uma reflexão é o mais adequado. Porque esse indivíduo que vem, esse professor-estagiário vem com uma contribuição muito grande, né. Vem com uma bagagem muito grande, vem com uma formação bem melhor.

Renata: Ahan, entendi. É... que mais aqui... ahn... daí assim... ahn... eu não sei se você já respondeu isso, mas de repente eu pergunto e, se você tiver mais alguma coisa pra falar sobre isso....é... quais.... eu tinha uma pergunta assim: quais os pontos positivos e negativos em receber esses alunos do estágio, quais os pontos positivos e negativos, quais as maiores dificuldades em receber esses alunos? Não sei se você já falou, de repente, sobre isso.

Maria: É, acho que em alguns pontos, né. Fica mais ou menos claro que eu vejo sempre pontos positivos, né. Pontos negativos são alguns pontos, assim, de... coisa de organização, porque o aluno tá inexperiente em como organizar seu plano de ensino. São... mas são coisas muito específicas e não são problemas, na verdade. Eu só vejo pontos positivos, mesmo, porque eu acho que contribui em todos os sentidos tanto pra minha prática, quanto pro aluno também. O aluno ter oportunidade de ter pessoas diferentes trabalhando com ele ao longo de um ano letivo. Então ele vê, enriquece, enriquece muito o aprendizado dele. Então eu entro com uma, com uma.... abordagem... mais voltada pra questão do currículo, né. Eu trabalho o livro didático.... então esse... essa é mais a minha postura. Mas quando ele vê que ele está com um professor-estagiário, o estagiário abre outras possibilidades, abre outro mundo. Daí ele já amplia, ele não tá preso ao livro didático tanto quanto eu estou, ele já usa... traz outros recursos, ele explora outras questões, sabe? Então nossa, pro aluno eu acho que é riquíssimo, riquíssimo, em todos os sentidos. Então eu acho super positivo ter. E acho importante ter sempre.

Renata: Ah, que bom.

[...]

Renata: E durante o estágio. Quê que é mais importante pra eles aprenderem, assim? E o que talvez não é tão importante, não precisa focar tanto?

Maria: É, dizer o que não é importante é mais difícil, é mais difícil. Porque tudo é importante, na verdade, né. No meu ponto de vista. Eu acho, eu não posso... eu não ousaria dizer “ó, isso aqui não é importante”. Porque é um conjunto, né... como um corpo, se você tirar uma parte ela vai faltar em alguma coisa, em alguma função que ce quiser desenvolver, faltou algo. Mas eu vejo assim.... o que eu vejo de ganho maior, o que eu vejo da experiência, o quê que é o ganho maior pro professor estagiário.... é essa experiência de poder tomar decisões na hora, sabe? De ter um plano de ensino que nos organiza, que é importante, não dá pra entrar na sala de aula sem um plano de ensino.... eu hoje eu já entro sem um plano de ensino, mas eu não conto não...

Renata: (risos). Você não aconselha...

Maria: Hoje eu entro, tenho quase 30 anos de profissão, mas eu não aconselho. Eu entro quando, assim, não deu tempo, a máquina de xerox estragou, alguma coisa assim. Mas eu não aconselho que se....

Renata: Que se faça isso....

Maria: Que se faça isso, que se baseie só na sorte (*risos*). As vezes dá certo e as vezes não. Mas há a necessidade de ter essa tomada de decisões, as vezes, na hora. Conta com um plano feito, bonitinho, pronto, mas não é isso agora. A turma não tá pronta pra isso, a turma tá rejeitando o que eu.... isso acontece muito, cê planeja, a turma rejeita. Acontece muito. Vamo dizer assim que, durante a semana, acontece. Se você tem três aulas semanais, pelo menos duas vai acontecer (*risos*). Pelo menos umas duas eles vão rejeitar. Pode ter algum nível de rejeição, algum tipo de atividade que você preparou. Aí você tem que tomar uma decisão. Aí a sua decisão oscila entre “anulo a atividade, adapto a atividade ou sair correndo” (*risos*).

Renata: Pior é que é....

Sabe... então isso tem muito. No estágio acontece muito, né. E eu vejo o que é que a gente ali, na orientação de estagiário a gente sofre com isso. Por quê? Porque é uma experiência, né. Então ele tá aprendendo aquilo ali, ele vai ter que tomar a decisão, as vezes, de uma outra forma. As vezes o contex... as vezes pode seguir o mesmo plano de ensino, mas apresentar de uma outra maneira: “a primeira forma que eu apresentei não deu certo, então eu tenho que reapresentar. Como é que eu vou reapresentar? Vou usar um aluno pra me ajudar? Vou usar o recurso de ter um aluno que me ajude? Ou eu repito tudo de novo, de uma outra forma?”. Não é? Ou então eu solto as rédeas e digo: “façam!” (*risos*). E se não conseguirem fazer, daí eu chamo a atenção de todo o mundo e digo: “olha, então a gente vai ter que rever, a gente vai ter que sentar e vai ter que fazer de novo, quê que você acham?”. Então, isso é sobre o campo de estagio, é sobre experiência. Então esse acho que é um dos ganhos, sabe, acho que isso vai mostrando... que não é porque tu é estagiário que aconteceu isso. Não, vai acontecer a tua carreira... se você quer seguir a carreira é isso que tem pela frente. Então eu acho que isso é importantíssimo, eu acho que o estágio.... e daí, depois, refletir sobre isso, senta com eles e a gente reflete.

Renata: Ahan. E você disse que desde 2011 você recebe esses estagiários e... e como que foi, assim, ter tanta gente assistindo a sua aula, assim? Porque primeiro era estagiários, e depois, agora, também os professores do... né... e agora até pesquisador, até, tem, né.

Maria: É uma pergunta muito legal. É uma coisa que as vezes eu me pego pensando. Quando a gente começa a dar aula, quando eu comecei, as vezes eu tinha... o coordenador ia ver a minha aula, né. Ou as vezes... em curso de línguas é muito comum, cê tá dando aula e vem uma pessoa fazer uma experiência na sua aula. Ela tá observando, ela vai ficar na tua aula se ela gostar, vamo dizer assim. Então é uma experiência quase recorrente, assim, ser observado. No começo, ser observado é muito triste (*risos*). É muito difícil, porque tu te preocupa muito com o erro. Tu te preocupa demais com o erro. Mas quando eu comecei a trabalhar com o estágio o primeiro impacto foi o de eu me preocupar com o erro. Eu disse assim: “mas se eu fizer isso o tempo todo, aí em me lembrar ‘ah, hoje eu não posso errar porque eu tenho estagiário’, eu tô sendo mentirosa pro estágio. Eu tô mentindo pra ele”. Porque eu erro. Então eu tô mentindo pra um estagiário. E aí eu comecei a pensar: “não, se eu errar, eu acho que, se acontecer o erro, eu acho que é legal até quando o erro acontecer, eu chamar o grupo e dizer assim “olha, quê que cê achou daquilo que aconteceu na minha aula?”. Sabe? Daí começar a ser mais real, sabe, apresentar pra eles que mesmo eu com quase 30 anos eu também erro. E tirar o peso do aluno estagiário de querer entrar pra sala e acertar o tempo todo. Não, tem uma margem de erro muito grande no que a gente faz. E aprender a ver o erro não como um fracasso, mas justamente como um momento pra reflexão, acho que isso é uma coisa que cabe a nós como professor da sala. Mostrar pra eles que acontece, vai sempre acontecer mas que ele não pode se frustrar a ponto da gente querer desistir de dar aula. Daí tem sempre uma coisa que eu digo, quando eu recebo o estágio... porque como a minha mãe era professora, né... e eu lembro uma vez que eu dei uma aula numa escola de periferia e essa aula foi um desastre. Porque eu preparei uma aula... uma aula... e não disse nada pra eles. E eles ficaram... eles bagunçaram tudo, tanto que um aluno pulou a janela e foi embora. Olha a situação, ele pulou a janela! (*risos*). Tipo, “isso aqui não me serve mesmo pra nada, eu vou embora, vou jogar bola no campinho”. E pulou a janela. Então... eu cheguei em casa muito triste, chorando, eu disse: “mãe, eu não vou mais dar aula, não é pra mim, não quero mais, não consigo”. E aquelas crianças tem dificuldades, além de dificuldades econômicas, elas têm uma série de outras dificuldades... baixa autoestima... ah, eles tem um monte de problema. Aí a minha mãe só disse uma frase pra mim, uma expressão, ela disse assim: “Maria, quando tu começar a ser boa professora, tá na hora de você se aposentar”. Aí eu comecei a pensar: “puxa vida” (*risos*). “Quando você se achar boa professora, tá na hora de você se aposentar”. Então é isso, então mostrar pro aluno que a gente é

professor, mas é como qualquer outra profissão, a gente fica bom ao longo da experiência, ao longo da vida. A gente aprende, a formação é importante, vir pra universidade é super importante, mas aplicar a experiência que a gente aprende, e aplicar da melhor forma possível, é só com a experiência.

Renata: Ahan.

Maria: É a experiência que vai te dar. É só a pratica em sala de aula que vai consolidar o que tu aprendeu. Então o estágio é isso, sabe? Acho que também é essa... dar essa noção.... você sai consciente que a gente tem uma formação que é importantíssima, que dá um embasamento... mas aprender a aplicar vem ao longo da prática, ao longo da experiência.

Renata: Sim, sim, sim. Muito bem. É... deixa eu ver.... eu acho que, assim, agora a gente pode falar de repente... a gente tá quase concluindo, tá? Dos alunos-professores desse ano, né. Então você tem o David e a Carla, né. Mas é que você pegou eles só agora, né?

Maria: Isso, isso.

Renata: Verdade. Eles não observaram tuas aulas...

Maria: Não, não.

Renata: Mas você tem as meninas, né, as três meninas que observaram, desde o início. É... as meninas come... todos já começaram a dar aula, né, já teve o David, teve a Márcia, agora tá tendo a Bruna, teve um pouquinho da Deise, né. É... como é que você viu essa... essa... essa aula deles e... e como que você se colocou, como é que cê tá vendo essa aprendizagem deles, assim, desses estagiários?

Maria: É.... do... a minha... eu sinto muito pelo David e pela Carla, porque eu não tenho muito como contribuir porque eles viram a aula da Joana, né. Então eu vejo que muitas das práticas que eles tão aplicando tem a ver com o estilo da Joana de dar aula, tem a ver com o que... eles perceberam como a Joana trabalhava com a turma e não pode ser diferente, não tem como ser diferente. Eles acompanharam, desde o início, com ela, então ficou... eles têm essa base, a convivência da Joana com a turma... eles se baseiam nessa experiência. Eu pouco contribuo nesse sentido, porque a turma, também, é uma turma que é desconhecida pra mim, nenhum deles.... uma ou duas alunas, ali, foram as minhas alunas no passado. Mas a turma, como um todo, me é desconhecida. Então eu pouco... eu digo assim que eu posso pouco contribuir ali. Contribuo com uma ou outra questão teórica, vamo dizer assim, uma ou outra questão didática. Mas não posso fazer uma inserção maior. Sinto por não poder fazer. Mas, enfim, também é uma experiência. Das meninas é muito legal, porque é um crescimento que eu percebo, desde

o início, assim. Delas observando e, desde o início eu disse pra elas: “quando vocês me observarem e vocês escreverem um relatório – que eu quero ler – que esse relatório seja bem pontual, assim. Seja bem claro e bem preciso, ‘olha, aconteceu isso, isso e aquilo, a Maria fez assim, depois a Maria viu que não deu certo, ela fez assado’”. E os relatos delas veio assim muito fiéis, assim. Então foi uma coisa que eu acho que a gente conseguiu quebrar.. foi essa barreira de “ai, agora eu vou escrever isso, a Maria vai achar...”. Não, foi muito legal, muito direto, muito claro e muito preciso. E com contribuições ao final. É... contribuições tipo “acho que se a Maria tivesse feito ‘assim’ teria dado mal, teria dado mais certo”. “Acho que naquele momento que a Maria respondeu ‘assim’ praquele aluno, talvez se ela tivesse respondido ‘assim’ o aluno tivesse entendido melhor”. Então muito legal, porque alguém relatou pra mim algo que, no momento, eu não podia ver. Acho isso muito joia, muito legal, como se eu tivesse uma câmera que me filmou. Agora eu tô vendo aquele filminho “putz, não era assim que eu devia ter feito”. Então foi muito bom. Nos relatos iniciais delas, elas tavam mais....preocupadas... com essas coisas, de como responder, como agir... no final, elas tavam mais preocupadas com o entrosamento da turma entre os alunos. Entrosamento da turma entre si, os alunos como é que eles tavam se tratando, né, que impacto certa atividade dava no trabalho em grupo, no trabalho em dupla. Como que um aluno respondia ao outro e o quanto os alunos conseguiam se ouvir. Enquanto um aluno estava falando quantos que ouviam e contribuiu na fala daquele outro. Então as coisas foram se desenvolvendo, foram crescendo. A observação que era mais da postura da professora... na atitude da professora em relação ao aprendizado dos alunos se tornou uma outra coisa, se tornou... na aprendizagem colaborativa, como eles contribuem pra aprendizagem entre eles? E aí eu vi que isso hoje nos planos de ensino delas tá muito presente, elas se preocupam muito com isso, de trabalho em grupo. Tem muito, elas oportunizam muito trabalho em grupo. Então essa observação dela, de ver que uma aula só centrada no professor poderia se transformar numa outra coisa, centrada no aluno, e que o aluno fosse ele agente do aprendizado do outro. Né, contribuindo pro outro. Não só na mediação do professor, mas um aluno mediando a aprendizagem do outro, né. E isso ficou muito claro nas observações delas, e elas chegaram a esse plano de ensino, que elas têm hoje. Então elas cresceram enormemente nesse ponto, sabe? Cresceram muito como... elas são professoras, eu vejo elas como professoras, mesmo, elas escolheram uma coisa que tá bem adequada à personalidade delas. Eu vejo que ali há professoras, sabe, muito bacana. E isso a gente vai vendo

com o tempo mesmo, sabe, a gente consegue. As vezes a gente consegue ver que um aluno que vai demorar um pouco mais pra se tornar um professor, mas não no sentido de se tornar professor aos olhos do outro. É se sentir professor.

Renata: Ahh.

Maria: Tem alguns que demoram muito. Tem alguns que querem ser, mas eles ainda não se sentem. Ele ainda demora a... aquela... aquela sensação, aquela certeza de “eu sou professor demora um pouco mais. As vezes termina o estágio e não se completa. As vezes não se completa, mas vai se completar ao longo da vida. Mas há alunos que vão, já vão pra frente da sala de aula no estágio e ele já se sente professor. As meninas se sentem. Elas se sentem professoras, assim, as três, eu vejo que elas se sentem. Quando elas tão ali na frente: “eu sou a professora”.

Renata: É.

Maria: “Eu sou a professora e não tenho dúvida. Não tenho dúvida disso”.

Renata: Com certeza, é verdade.

Maria: Sabe? Então nelas é muito, muito positivo isso. Tá muito presente.

Renata: Sim, sim, sim. Ah, Maria, acho que é isso, deixa eu ver... de repente só pra gente terminar, assim...é... queria assim que cê falasse um pouco como que é a Maria, de repente fora dessa, dessa.... como que é a Maria fora da professora, como que é a Maria professora? É igual, tem diferença?

[...]

Maria: E na minha personalidade, acho que aparece muito....otimismo assim, eu sou muito otimista, eu sou otimista na vida.

Renata: Ahn, percebi, é.

Maria: E daí eu acho que, pra dar aula, eu sou otimista com eles: “ó, cês vão aprender e pronto, e não tem conversa”. “ah, mas eu não...”. “Consegue e pronto”. Não tem muita conversa, não tem muito choro comigo, sabe. E eu acho assim que eu sou desorganizada, sou dispersa, assim, eu tenho dificuldade pra manter o foco. A Nádia diz que tem a mesma dificuldade que eu, assim. É uma coisa que a gente conversa muito, né, porque as duas são piscianas, eu acho que é uma coisa do signo. Só que a Nádia tem método pra manter o foco, ela tem observações, ela é metódica, ela é sistemática. E eu não, eu não tenho método nenhum pra manter o foco, então eu não mantenho o foco (*risos*). Eu não mantenho o foco, então na sala de aula eu preciso me cuidar muito. Porque como a minha área é Literatura e eu trabalho com Estudos Culturais, e a gente trabalha com interculturalidade na sala,

então eu tenho que cuidar muito. Porque a minha vontade, às vezes, é de esquecer a questão da função linguística e trabalhar a questão cultural, sabe? Desenvolver o pensamento crítico. Então eu tenho que manter equilibrado isso, senão daqui a pouco a crian... a função linguística eu deixo de lado e a gente começa a discutir. E a gente começa a discutir, e daí se discutir em português? Né...e acaba as vezes discutindo em português, porque nem todos os alunos tem a...o conhecimento linguístico, né, o nível linguístico pra ir tão longe numa discussão que pode ser muito profunda. Então eu tenho que ter cuidado com isso, né, muito cuidado. E isso, essa questão cultural, porque eu sou assim, preocupada com essa questão social, de ter um...de, de... me preocupar com que a sociedade seja melhor, que seja mais inclusiva, né, que a gente tenha uma sociedade mais igualitária, essas coisas assim. Então eu acho.. e eu vejo que a função da educação é essa. A primordial é essa, né, depois vem os conteúdos que vão ajudar a embasar isso. Mas acho que um dos principais focos e, principalmente em língua estrangeira, eu acho que é isso. Sabe? Porque você tem que trabalhar essa questão cultural com os alunos, ele tem que tá pronto. Se você tá trabalhando língua estrangeira, cê tá preparando o aluno pra um mundo aberto, pra possibilidades de contato com várias culturas, até de seu próprio país. Que hoje não é mais um obstáculo “ai, eu nunca vou sair do país”. Isso não quer dizer nada, né, as pessoas tão vindo pro seu país. Elas tão vindo morar aqui. Hoje Santa Catarina discutindo a questão da imigração haitiana, da imigração africana. E aí? Né? Como é que vai ser? O quê que a gente vai fazer com essas pessoas, vai tratar como essas pessoas? Vai receber? Não vai receber? Então isso tem a ver com ensino de língua estrangeira. Língua estrangeira ela abre pra isso, ela tem... é a função dela, né? Então acho que não separa muito, não, eu acho que... a minha filha reclama “ai, você tá...”. quando eu vou falar com ela diz “mãe, não faça palestra, você não tá dando aula”.

Renata: (risos).

Maria: A gente confunde muito. A gente confunde muito. Esse jeito de dar, né.

Renata: Educadora sempre, em qualquer lugar.

Maria: É, sempre, sempre, acha... aí eu faço perguntas pros alunos, né, quando é alguma questão cultural eu gosto de fazer pergunta. Nem sempre tem que responder. Não é? Não sei se você chegou a ver, acho que não, aquela aula sobre gênero que a gente trabalhou com a música da Beyoncé, que era *If a were a boy*.

Renata: Não, não...

Maria: A gente teve essa aula de gênero, então eu fiz perguntas: “tá, e se você menina?”, né, perguntei pros meninos; “se você fosse uma menina, como é que seria?”. “E se você fosse um menino, quê que cê acha que seria? Como é que cê chegaria numa sala de aula, quê que cê faria?”. Mas tudo pergunta que não necessariamente tem que ter resposta ali, né? A gente fez essas perguntas em inglês, e tal. Não necessariam... então, eu tenho essa mania de fazer pergunta pras pessoas (*risos*). E aí a minha filha fica louca atrás de mim: “tá dando aula, já pra mim! Tá me dando aula! Pra quê fazer essas perguntas, pra quê esse tom comigo?”. Então a gente confunde muito essa fronteira entre a vida profissional e a vida... a gente acaba...

Renata: No caso, pelo o que eu entendi você tenta ser crítica sempre, assim. Crítica no sentido de fazer a pessoa pensar...

Maria: Isso. E por quê que eu faço pergunta? Porque nem sempre eu tenho a resposta, entende? (*risos*)

Renata: É melhor fazer a pergunta...

Maria: É melhor fazer pergunta, se eu não tenho a resposta, talvez ela tenha. Talvez... não é porque é uma criança de 13 anos que não tem a resposta. As vezes ela tem uma resposta bem mais clara que a minha, porque talvez ela tenha um modo mais simples de ver a vida que eu, né. O meu modo de vida tá... já tá... vamo dizer assim, influenciado por muita coisa. É muita influência, né? Então, as vezes, uma criança de 13 anos ela te uma resposta bem mais simples pra aquilo, pra aquela pergunta. Por isso que eu faço pergunta, não é porque eu acho que é o jeito mais certo de ensinar. É porque a tua resposta nem sempre é a correta.

Renata: Sim, com certeza.

Por isso... (*risos*).

INTERVIEW WITH JOANA (19/06/2015)

Renata: Em relação ao estágio supervisionado, desde quando você recebe estagiários? Como você vê, tem visto o acolhimento dos estagiários pelo colégio? Você, a sua relação com eles, na sala de aula.

Joana: Desde 1988, já com a professora Vanda. Tem assim, olha, eu antes de fazer pesquisa em sala de aula, antes de ser pesquisadora em sala de aula, eu era uma pessoa no acolhimento pros estágios, depois que eu comecei a ser pesquisadora e a refletir sobre a minha própria prática, prática de outros de uma forma embasada, eu comecei a ser outra pessoa no acolhimento pros estagiários,

Então acho que há um marco muito determinado pra mim, isso é muito fundamental, estudar sobre etnografia, sobre interação face a face, sobre sociolinguística, tudo isso me deu uma tessitura teórica que nunca mais me deixou ser a mesma.

Renata: Como que você era antes, que você tá dizendo que mudou?

Joana: É que antes, é difícil voltar muito atrás quando a gente não é mais, quando a gente não é mais, a gente não é mais, o que que eu posso dizer, hum...acho que antes eu me centrava muito em mim como professora, meu acolhimento era tentar ser a melhor professora naquele momento pra aquela turma, vamos resumir assim, pra mim acolher o estágio era isso.

Renata: era dar a melhor aula...

Joana: isso,

Renata: que ele tivesse um bom....

Joana: Uma boa impressão, acho que essa era a postura geral, e depois não, e eu acho que pra mim é muito claro que, acho que também pelo fato de ter sido muito observada, ne? Pelos meus colegas também que tavam fazendo doutorado, que tavam aqui na escola [...] mas eu acho que “Quanto mais você é você mesma, mais fácil é você ser que você precisa ser...Então, quanto mais você se prepara e você é diferente do que você é costumeiramente, mais difícil, doloroso, tenso, gera ansiedade, ne?” Então eu acho que é isso, a gente precisa superar muitas coisas, ne, porque eu acho q a vida é muito superação mesmo, mas acho que no momento que eu fui entendendo que as pessoas são como elas são, fruto de toda a história das pessoas, e quanto mais elas se respeitam naquilo que elas são, mais fácil fica fazer o que demandam dela. Então minha fase 2 do estágio era ser bem o que eu era mesmo, se eu estava vivendo assim, se eu tinha dois filhos pequenos, se eu tinha a pós-graduação, se eu tinha o colégio, a extensão, essa era a minha vida, essa era a professora q o estágio ia receber. Eu não poderia não ser tudo isso, pra ser professora do estágio.

Renata: sim, um reconhecimento da complexidade que a gente vive, ne?

Joana: É, e isso facilitou muito, e eu acho que em termos também de ver o estagiário, eu acho que antes eu não via a pessoa do estagiário, eu via a função do estagiário, e aí eu começo a ver muito melhor, porque aí eu começo a ter os olhos tratados, na observação, na escuta, então pra mim ser professora com estagiários também é uma pesquisa etnográfica de campo, ne? Então os olhos treinados veem um pouco mais, ajudam a falar menos, falar mais.

Renata: Depende....E....nessa relação com o estágio, quais foram as maiores dificuldades talvez que você já enfrentou, e pontos positivos, coisas que aconteceram muito legais...

Joana: eu acho que o que é mais difícil na relação estágio-escola são os tempos que são distintos, a escola tem o tempo dela...espécie de Alice no país das maravilhas, que ao entrar na escola, se você não entra no tempo da escola, você o tempo todo você ou tá falando pra ninguém, ou tá falando contra alguém. E isso causa muito desconforto e conflito. Então o respeito dos tempos, isso pra mim que é mais,

Renata: Os tempos da escola.

Joana: Uhum, agora quando a gente consegue, nessas reestruturações curriculares dos cursos de Letras, ne, a própria iniciação dos PCCs no currículo, que já começa um efeito washback, ne, o profissional que forma o aluno de Letras, com as reformas curriculares e com a inserção dos PCCs, começam mais cedo na iniciação dos alunos a se verem forçados a procurar a escola pra uma reaproximação, pra uma vivência, então a gente começa a ter no final dos anos 2000 pra cá, um pouco mais de pessoas do curso de Letras nos procurando pra essa aproximação. Eu diria que agora nesse momento a gente teve um resfriamento dessas aproximações, mas teve uma intensificação muito salutar com os profissionais da minha área, do inglês, dentro da escola, então na minha área eu não tenho do que me queixar, acho que a gente construiu e tá consolidando um modelo muito eficiente e humanista de pensar a formação de professores. O estágio 1, com 1 semestre de inserção e o estágio 2, com 1 semestre de docência, ele chega perto do ideal, evidentemente quando isso tá em conexão com as professoras da escola ne, e isso é feito respeitando esses tempos da escola.

[...]

Renata: Em relação ao estágio de inglês, o que você acha que é mais importante que os alunos-professores aprendam? O que seria importante nesse período de estágio, assim.

Joana: Aquilo que eu falei pra você, treinar os olhos, como falar daquilo que observa [...] Houve momentos que tive que me defender de acusações nas observações de alunos do estágio, porque eles observavam apenas o que na opinião deles estava errado, não dava certo, um fracasso do professor. E você, como professora da turma, tá vendo absolutamente tudo, o todo, o fracasso faz parte

Renata: é uma das coisas.

Joana: então por diversas vezes tive que fazer enfrentamentos e tal, e as vezes tive que ensinar a observar. Mas isso faz muito tempo, vai longe, longe.

Renata: Como você via seu papel na dinâmica do estágio? Porque você disse agora há pouco, eu até ensinei, como você via..

Joana: É eu até ensinei a me observar,

Renata: Ah...

Joana: É nesse sentido, eu até ensinei eles a me observar, [...] mas a co-docência do professor da turma do estágio e da turma da escola, ela é absolutamente horizontal, democrática, não existe nada que o professor do estágio tenha que dizer que eu não deva dizer, pra mim sempre foi isso, então sempre lutei pra que houvesse essa horizontalidade, tanto na formação quanto na avaliação.

Renata: E em relação ao ano passado, você recebeu o David e a Carla, na turma do segundo ano, depois infelizmente você não conseguiu ver a segunda parte deles ne, que foi eles dando aula, mas essa primeira parte você os recebeu, e como que foi?

Joana: Essa dupla

Renata: Essa dupla.

Joana: Essa foi uma dupla que demorou bastante a gente assinar, vamos se dizer, um contrato didático-pedagógico, porque havia questões de descomprometimento da dupla no início do estágio e de não cumprimento das orientações da minha parte. Eu os recebia na sala da coordenadoria de pesquisa ou na sala dos professores e tal, e...assim...eu sou muito franca e honesta com as pessoas porque eu acho que a verdade é sempre melhor que a falsificação, então assim sempre fui muito honesta com eles e desde o início, eu falei, olha só eu tô conversando com vocês há meia hora e eu não vi vocês anotando nada do que eu falei, e eu acho que é importante, isso que eu tô falando pra vocês aqui essas palavras são escolhidas, pensadas, não é porque eu não tenho aqui algo escrito e agendado que eu não preparei essa orientação, então eu preciso de vocês também uma preparação pra receber isso. Então assim a gente teve um percurso difícil, teve um momento que eu falei pro Wellington, não sei se eles vão estar preparados, vamos considerar até o fato de que eles não vão passar desse estágio I. Então assim houve tensionamento, houve chamamento da parte do Wellington para os dois, havia uma situação de chegadas tardias da Carla que eu nunca aceito. [...]

Então isso era algo complexo, que demorou pra ser resolvido. E na história do David, eu acho que ele foi resgatado pelo nosso aluno com deficiência visual, o Ítalo. Então pra mim antes dele se vincular ao Ítalo o David era um, e depois ele era outro. Foi assim muito visível. Aquilo que eu te falava de pegar o pulso do aluno, então quando ele se vinculou com o Ítalo e viu que a vinculação com o Ítalo era fundamental pra

inserção desse menino na escola, o pulso do David começou a bater e no que começou a bater, tudo ficou mais tranquilo. Pra Carla, eu acho que foi o experimentar estar na frente da sala de aula, pelo fato que ela tinha experiência, quando ela teve que fazer umas inserções em sala, eu senti que o pulso começou a bater, porque daí ela precisava respostas efetivas e pragmáticas pra aquela aula que ela ia dar. Então cada um por um lado se conectaram de alguma forma. E a turma os acolheu de uma forma muito boa, eu tenho muito orgulho dos nossos alunos aqui do colégio, que aprendem durante os estágios, ne, estão sempre muito atentos, e gostam de dar dicas pros estagiários. A quantidade de coisas que nossos alunos ensinam pros estagiários, da perspectiva meta-pedagógica, não tô falando desse ensinar e aprender que é constante entre professor e aluno, tô falando: Olha cara, se tu fizesse assim, eles iam entender mais rápido.

Renata: quem falando isso?

Joana: Os alunos. Se tem uma coisa que ficou mal planejada, que dá confusão na hora de responder, o aluno fala assim, se você tivesse feito assim, assim, assim, ia ser muito mais rápido. Então isso é muito comum acontecer, então essa é uma das coisas que eu marcava muito nas reuniões pós-aula, era o quanto eles tavam ouvindo os alunos, essa é uma das habilidades mais difíceis pro futuro professor, ele tem tanta coisa dentro da cabeça, tem tanta coisa dentro do peito que o ouvido não escuta.

Renata: Talvez por algum tipo de ansiedade, insegurança, de estar com tudo tão lindo aqui dentro (aponta para a cabeça) ou achando a aula perfeita ne?

[...]

Renata: Esses alunos que vocês recebem aqui vem do curso de Letras da UF, e daí eu queria que você falasse um pouquinho do conhecimento que o curso de Letras oferece, éh, como esses alunos chegam aqui, e se você acha que eles chegam já preparados pro estágio, ou tem alguma coisa que precisa, que o curso de Letras não, não.

Joana: A pergunta mais difícil deixou pro final ne? Eu não sei se saberia te responder com a brevidade que nós temos pouco tempo. Talvez essa seja a grande lacuna que nós temos, não só em relação ao curso de Letras, mas em relação a todos os cursos de licenciatura da escola. Pelo fato de que no desenho da universidade você tem os cursos de metodologia e estágio em um centro separado das licenciaturas, existe uma lacuna muito grande entre qual o objetivo dos professores das licenciaturas, qual a responsabilidade que eles acham que eles tem, e qual os objetivos e responsabilidades dos professores que estão no

centro de educação tem quando eles chegam nos estágios e nas metodologias. Eu acho que essa é uma luta grande, uma luta institucional, que ainda não foi travada, com a necessidade que precisa ser travada. Existem parcerias individuais, parcerias temporárias, mas não existe um cronograma que seja...visto por todos no longo prazo. A minha experiência no curso de Letras foi no EAD, e pra mim era muito complicado trabalhar na visão que o curso de Letras tem que é: cada um faz o que quer, e ninguém tá pensando o que que o outro fez nem antes nem depois, e nem no que o aluno precisa. Então essa sempre foi minha grande crítica, mas eu tô falando da minha experiência no EAD. E a solidão e a autonomia que a universidade dá a seus docentes, ela é muito dura, tá? E eu tenho a alegria de poder dizer que aqui no colégio a gente não tem toda essa solidão e toda essa autonomia, o que nos dá a necessidade de ter que trabalhar junto, em conjunto, em ter inúmeras reuniões que a gente senta com os professores das outras disciplinas que estão formando aquele aluno naquele momento, e isso pra mim é essencial e isso se perde nas licenciaturas. Então eu de fato não sei, e não sei se os meus colegas sabem que alunos eles estão formando e nem que alunos que eles querem formar. [...] Então é isso, é difícil, é difícil, os próprios PCCs, tem os PCCs, então a gente tem que planejar quantos PCCs são, quais são as inserções, como a gente vai graduar as inserções e o que a gente quer atingir ao final dessas inserções nas escolas, tem que ter um planejamento único, não pode cada professor, a cada semestre, decidir que inserção, em que lugar e o que vai ser isso e mudar tudo isso no semestre que vem e ninguém tá sabendo o que o aluno tá fazendo.

Renata: É difícil fazer sentido, o aluno é difícil ele fazer sentido das coisas.

Joana: Então pra mim esse é o tipo de coisa que se eu vejo eu falo, e se eu tenho como propor alguma coisa, eu vou propor. E eu vejo isso repetidas vezes nas falas dos meus colegas aqui do colégio falando dos estagiários vindo das licenciaturas, esse distanciamento dos professores das licenciaturas do que se faz na metodologia e no estágio.

Renata: Sim, sim, exato.

Joana: E um certo descomprometimento de que todos são co-formadores dos futuros professores.

Renata: Alguns professores falaram exatamente disso, então quando vai pra metodologia se fala muito em educação, mas nas outras matérias, é muito a matéria em si, sem pensar muito em como aquilo faz sentido na vida...

Joana: na formação do futuro professor, ne?

Joana: Eu não sei como se resolve isso....

Renata: Muito Obrigada, Joana...

INTERVIEW WITH DEISE (25/08/2014)

[Falava da família]

Deise: Essa é a minha família. A minha família inteira é advogada, ou médico. Foi bem triste quando eu tinha que decidir que queria fazer Letras (*risos*).

Renata: Quê que teu irmão faz?

Deise: Ah meu irmão é advogado. É advogado trabalhista. Meu irmão é advogado, meus primos são médicos. E aí quando... é, o que não é o médico ele tá fazendo Engenharia na Califórnia, sabe. Então quando eu falei “não, eu quero fazer Letras, eu quero ser professor”, todo mundo tipo: “Mas por quê? Ainda mais no Brasil, por que que cê quer fazer isso, cê não tem ambição pra vida?”. E eu assim, tipo “não, eu não quero ser podre de rica, mas sei lá, eu acho tão legal dar aula, gostei, tinha dado aula antes, particular assim, né. E aí... a minha mãe e meu pai me apoiam em tudo né, então se eu decidir que eu quero ser hippie, eles “ai que lindo, vai, tão lindo as flores...”. E aí eu fiz um... assim, me formei no terceiro, né, fiz todos os anos certinho. Certinho... peguei recuperação em todas as matérias possíveis, né. Me formei no terceiro e eu não sabia o que eu queria fazer, aí minha mãe falou assim: “ah, pega o seu tempo, sabe. Quando você decidir o que você quer fazer você faz”. Aí eu fiquei um ano e meio em casa, decidindo, tipo, fazendo nada, literalmente. Aí eu decidi... que eu tava fazendo cursinho particular, com uma amiga da minha mãe.

Renata: Cursinho de quê?

Deise: De Inglês. Fazia, tipo, Interchange, aula particular de interchange com ela. Aí tipo “ah, eu me dou bem nesse negócio, quem sabe eu posso ser professora”. Aí a minha professora de Inglês começou, né: “Faz, porque é legal”. Porque professor particular ganha dinheiro, né, convenhamos, não é tão difícil quanto da rede pública, né. Mas... Aí fui, fui, nessa ideia e falei: “ah, vou fazer Letras Inglês”. Mas não tinha, tipo, a mínima ideia de como eu ia passar no vestibular. Nem pra Letras, nem pra Letras.

Renata: Nem pra Letras (*risos*)...

Deise: (*risos*) Porque além de eu nunca ser uma boa aluna, nunca tirei 10, sempre fui tipo ne média pra passar, um pouco menos e ainda ter que chorar, sabe. Então a minha mãe me colocou num cursinho de... aqueles

de 6 meses, sabe, só pra lembrar a matéria. EU realmente estudei, pela primeira vez na vida.

Renata: Ahn.

Deise: Sentei, estudei, pra passar no vestibular (*risos*). Aí eu passei e aqui estou. Meu pai queria me trazer no primeiro dia de aula, porque ele ficou com medo de ter trote, alguma coisa assim, e sujarem a princesinha dele, né. Aí ele queria me trazer até dentro da sala de aula, certeza que eu ia tá segura. Mas eu não deixei (*risos*).

[...]

Renata: Da sua vida bem geral. Aí, assim, você falou que na época da escola “ah, que a escola”, tipo assim, você tirava pra passar, não era uma coisa que cê investia muito...

Deise: Eu gostava escola, porque eu gostava dos meus amigos, eu gostava de ir pra aula. Minha mãe falava, minha mãe era meio maluca, falava assim: “hoje é feriado”, tipo, em plena quarta-feira, sabe, ela inventava um feriado e deixava a gente ficar em casa. Meus pais nunca foram muito ?? com escola, sabe. Então eu gostava de ir pra aula, só pra ficar com meus amigos. Mas... tem um pequeno detalhe, é que eu nunca li muito bem, e nunca escrevi muito bem, e nunca me concentrei muito na aula, eu sempre fiz meus desenhos. O meu caderno era, tipo, o centro do caderno lindo, e em volta tudo desenhado. Enquanto o professor falava, eu ficava desenhando. Sabe aquela que tá no mundo da Lua, cê pergunta: “qual o seu nome?”, cê, tipo: “nome, que isso?”, sabe. Eu era viajona.

Renata: Vamos falar sobre outra coisa...

Deise: É, “nome é muito difícil, sabe?”. Eu era muito viajona, tipo, em todas as matérias.

Renata: Tinha alguma que cê gostava mais, alguma coisa...

Deise: Educação Física, eu gostava. Educação Física eu sempre gostei. Porque eu gostava de brincar, né, então era esporte, essas coisas. Mas sempre gostei de Português, mesmo não lendo direito e não escrevendo muito bem eu gostava de Português. Inglês eu não gostava na escola, eu comecei a fazer o inglês com 16 anos. Tipo, verbo to be com 16 anos, sabe. Tipo, engatinhando no Inglês. E aí comecei a gostar de Inglês, mas eu não era uma boa aluna e, depois, aqui na faculdade, meus alunos tipo: “meu, quando cê lê parece que cê tá, não si, cê engasga, cê erra as palavras.” Tipo, vou ler “impróprio” leio qualquer coisa menos “impróprio”, sabe, tipo “impossível”, alguma coisa assim. Eu chuto uma palavra. Daí eu fui investigar o negócio, eu descobri, tipo, na faculdade, que eu sou disléxica.

Renata: Ah é?

Deise: É. Aí tudo está explicado porque eu não era uma boa aluna. Eu não entendia, eu simplesmente não entendia o que os professores falavam, sabe. E aí eu ia ler, e tinha que estudar em casa.

Renata: E quê que é o disléxico, assim?

Deise: É um distúrbio de aprendizagem, sabe.

Renata: Se troca as letrinhas, como é que é?

Deise: É, eu inverte as ordens das letras, tipo eu coloco todas as letras, mas a ordem eu sigo diferente. Ou se tem uma frase eu coloco algumas palavras-chave, sabe? Tipo, ligação, ou a frase tá ao contrário. Até quando eu falo eu me atrapalho de vez em quando. Mas os disléxicos são muito espertos. É porque a gente pensa em muita coisa ao mesmo tempo, a gente acaba não focando muito na linguagem.

Renata: Ah, entendi, entendi. E aí cê foi descobrir aqui na universidade?

Deise: Na faculdade, porque todo mundo: “meu, cê tem 23 anos”. Bom, eu tinha 21 quando entrei. “Tem 21 anos, cê não sabe ler?” E eu assim: “ó, que preconceito” (*risos*). Aí a minha amiga... aí eu comecei a namorar com um menino aqui na faculdade, e ele era disléxico.

Renata: Ah! Sem você saber nada...

Deise: Não, sem eu saber, no começo eu não sabia, mas depois eu vi que ele, tipo, engatinhava pra ler que nem eu. “Jura, meu, porque que cê lê desse jeito?”. “Ah, eu tenho dislexia”. Tipo: “oh!, vou ver o quê que é isso”.

Renata: Mas cê foi atrás mesmo?

Deise: Sim, eu fui atrás, eu pesquisei, fui no... como chama... neurologista, fazer teste, essas coisas.

Renata: E deu...

Deise: E deu. Mas eu não tenho medo disso, não tenho vergonha disso.

Renata: Mas é coisa que acompanha a pessoa pela vida?

Deise: É, eu não tenho, tipo, cura. Mas cê tem, tipo, você aprende a lidar com isso, sabe. E depois que eu descobri que eu era disléxica, a dislexia é hereditária. Aí eu comecei a olhar o jeito que o meu pai é lendo. O meu pai lendo parece uma criança de 5 anos, sabe.

Renata: Olha só.

Deise: Ele jura por deus que ele não é disléxico, porque ele não quer assumir que ele é disléxico.

Renata: Ele não quer assumir.

Deise: Ele não quer assumir. Ele é daltônico, isso ele sabe, tudo bem (*risos*). Mas disléxico ele não quer ser.

Renata: Entendi, entendi.

Deise: E o meu irmão, meu irmão como ele é advogado, cê tem que ver o meu irmão falando. Ele é tudo pomposo, assim, “por obséquio, ??”, assim.

Renata: Então ele já não tem.

Deise: Não, o meu irmão pode ser qualquer coisa de ruim, menos dislético (*risos*). Mas ele tem o dom do falar, da escrita. E eu não. Não tenho problema... Mas eu gosto muito de gramática, então... os disléticos são muito bons em lógica, né.

Renata: Ah tá. Sistema, assim.

Deise: É, então a parte Matemática da língua eu gosto. Tipo, o que é a regra, as regras, assim. Então eu mando muito bem com gramática. Até quando a gente fazia prova de gramática aqui na faculdade, eu ajudava as meninas e quando é prova, tipo, de Literatura eu fico: “meu deus, que que eles tão falando”, sabe? Tipo, a parede é azul, mas que que o autor quis dizer com “a parede é azul”, tipo: “meu, que a parede é azul e deu”, sabe, não que ele estava feliz no dia que ele escreveu o livro, sabe. Essas partes, assim, eu fico... eu lembro até hoje quando tava na quarta série, que tinha uma provinha de interpretação textual... pô, 4ª série, sacanagem, né.... mas tinha uma provinha de interpretação textual, eu lembro até hoje que era um texto... e eu li as palavras, as palavras eu consigo ler, mas eu não conseguia entender o que as palavras tavam dizendo, tipo, juntas elas e fazer... agora, eu consigo, já, hoje em dia eu já consigo. Aí eu lembro que tinha uma questão que perguntava “que tipo de instrumento que o menino estava tocando no texto”, e eu revelei o texto e não achei, tipo, nenhum nome de instrumento. E Aí a professora veio me falar: “mas por que que cê colocou essa resposta, sendo que era violão?”. E eu disse: “mas aonde tem dizendo que é violão?” Aí tava falando que o menino estava com o braço esquerdo estendido para frente e a direita dedilhava a barriga. Então, tipo, cê tinha que descobrir que era um violão pelo negócio, sabe, tipo. Esse foi o meu primeiro choque: “meu deus, como assim ele tava fazendo isso?”, sabe. “Da onde vocês tiraram isso?”, esse foi o meu primeiro choque. Aí depois eu fui me acostumando com esses choques linguísticos (*risos*). E agora eu consigo, agora eu entendo um pouquinho melhor o texto, mas não consigo ir muito longe, muito fundo.

Renata: E como você acha que essa descoberta da dislexia afetou você, assim, a sua... como você se entende como pessoa...

Deise: Ah, eu acho que não mudou muito. Foi mais uma desculpa pra mim, tipo, “ah, eu não faço isso porque eu sou dislética”. Uma desculpa que eu tenho pra falar que eu leio mal, sabe. Mas não afetou, porque eu

sempre soube que eu não sei ler direito. Tipo, sei mas não entendo às vezes. E pra escrever eu troco ordens... adoro o Word.

Renata: Tá, então cê não viu... na realidade foi uma coisa que adicionou...

Deise: Uma desculpa...(risos)

Renata: Adicionou pra você, enquanto pessoa, ao invés de subtrair.

Deise: É... mas às vezes eu tenho dificuldade, quando eu tô dando aula, assim, e tipo a gramática eu sei muito bem, mas quando o aluno para e pergunta: “mas teacher, como é que escreve urubu em inglês?”. Eu sei que é vulture, mas tipo: “peraí, putz grila, como é que escreve, é com *o*, é com *u*, é com *w*?”. Tipo, aí dá aquele panicozinho “peraí que eu vou... vamos pensar...”.

É, mas isso até eu, assim, essa coisa, em Inglês até eu tenho dúvida, às vezes, como escreve.

[Fala dos avós e das tatuagens que tem no corpo]

Renata: Que fofo isso, e tem mais alguma tatuagem?

Deise: Eu tenho essa, que é uma coruja...

Renata: Tem algum significado?

Deise: É o símbolo da Pedagogia.

Renata: Ah, é mesmo.

Deise: Porque eu gosto, eu amo dar aula, então é a marca do trabalho. E eu tenho essa aqui, uma patinha de cachorro.

[...]

Renata: E na escola, assim, alguma lembrança, assim, na sua infância, boa ou ruim, assim? Algum professor que te marcou?

Deise: [...] quando eu tinha 14 anos eu descobri que eu tinha um tumor na mama. E em dois meses, ele tipo triplicou de tamanho, e eu tive que fazer uma cirurgia e tirar ele. Esse foi o cagaço da minha vida, tipo “eu vou morrer, tô com câncer”. Mas não era câncer, era tipo um tumor benigno. Aí, ah, eu chorei horrores quando eu descobri :“ah eu vou morrer, não sei o quê”. Aí eu disse, “ah, quer saber, eu vou aproveitar a vida”. “Ih, agora eu virei tipo...isso”. Eu sempre fui uma pessoa tímida, muito tímida, tipo eu tinha medo de falar...

Renata: Cê acha que aquilo ali foi o *turning point*?

Deise: Foi, porque eu fiquei com medo de morrer, sabe. Ai tipo, meu, o quê que eu tô fazendo da minha vida, eu sou uma toupeira que brinca com o chafariz e não tenho amigos. Aí do nada eu virei uma porra loca, sabe.

Renata: (risos). Então até os 15 anos você foi bem tímida.

Deise: Muito tímida, muito tímida. [...] Aí eu virei essa pessoa assim porque eu tipo, meio, perdi o medo da vida, sabe. Por isso que eu sou

super falante, não tô nem aí. Falo, faço brincadeira mesmo (*aumenta o tom de voz*), não tô nem aí! E antes eu não era, eu era tipo: “meu deus, eu tenho que dar oi pra essa pessoa, como é que eu vou dar oi pra ela, digo oba ou digo oi?”, sabe?.

Gente... essa coisa fobia social...

Nossa, era quase um pânico social.

[...]

Renata: Bom, você já disse mais ou menos porque que você escolheu Letras, né, porque todo mundo já não era dessa área...

Deise: (*Risos*) É, era a única facilidade que eu tinha na vida. Eu não sou, sei lá boa com números, então já excluí metade das possibilidades. Eu não queria ser advogada, porque, eu não sei, eu tenho quase aversão à gente rica, sabe, tipo, a minha família não é pobre, a minha família tem bastante dinheiro, sabe. Mas os meus primos são tão esnobes, sabe. É, tipo, um contando... quando tem reunião de primo, assim, é um contando o que comprou pro outro, sabe. Tipo, mostrando o celular da última geração pro outro, tipo: “ai, não, olha só o meu iphone 8 é bem melhor do que o seu samsung blá blá blá”, e tipo... é sério, ninguém vai contar o que que fez no dia, ou alguma coisa assim, sabe? Então eu tenho meio aversão a esse tipo de pessoas. Por isso que eu não queria ser advogada.

Renata: Entendi, entendi, perfeito. E aí, tá, cê entrou no curso de Letras. Como tem sido a experiência aqui no curso?

Deise: Eu pensei que ia ser bem mais difícil. Posso te dizer, não tenho orgulho disso, mas eu não estudo. *Hardly ever* eu sento pra estudar, mas tipo, *hardly ever* mesmo. Ahn... mas eu acho super legal, eu gosto das pessoas, super me dei bem com as meninas aqui. E eu não gosto de Literatura, Literatura é meu pavor até hoje. Mas eu acho legal, eu acho... eu esperava um pouco mais, porque teve umas matérias que passaram no curso simplesmente em branco, parece, sabe. Umhas matérias que seriam importantes, tipo Didática, Psicologia Educacional, foram matérias que a aula foi, tipo, passei um semestre inteiro vindo aqui e não aprendi lhufas. Foram essas matérias.

[...]

Deise: Estágio é bem legal. Amo a Vandinha. (*risos*).

Renata: Então. E durante o curso, cê participou de alguma outra coisa, por exemplo, a Marcia fez PIBID, cê fez alguma coisa, um projeto de pesquisa, alguma coisa?

Deise: Não.

Renata: O curso. Cê fez o curso.

Deise: Eu fiz o curso. Eu dava aula, né, no ano passado. Não era aqui, mas eu dava aula na escola já, no..

Renata: Faz tempo que você trabalha como professora... é como professora?

Deise: Como professora. Eu dei aula... ano retrasado eu dava aula particular pra uma mulher, pra uma mulher, tipo, ela tava se aposentando, eu peguei os alunos dela pra dar aula, mas não deu certo, então... Depois comecei a dar aula no Dinâmica, aí fiquei um ano dando aula no colégio Dinâmica, que é um colégio bilíngue, pra 19 alunos de três anos. E falar Inglês com crianças brasileiras de 3 anos é bem intenso. Mas foi uma s...mega experiência, tipo você aprende na marra lá, né, não tem ninguém tipo: “não, olha, quando a criança fazer isso, você faz isso, isso e isso”. Não, você aprende na marra. Mas foi super legal, eu não tive vida o semestre, o ano passado né, mas foi uma mega experiência.

Renata: E foi... era essa turma que você tinha.

Deise: É, não, eu era tipo regente dele, sabe. Eu dava aula todo dia pra ele das 8 da manhã à uma da tarde. Sempre junto com eles, eles eram a minha turma.

Renata: Ah, entendi, entendi. E foi uma experiência boa, assim.

Deise: Foi, porque você pensa “ah eu sou professora, eu tenho que dar aula, eu tenho que planejar aula, vou lá sentar e dar aula”. Não é bem assim, né. Você tem que lidar com pai, você tem que lidar com coordenador, você tem que lidar com as outras professoras, com rolo de criança que bateu em criança, e vem pai, reunião, tipo. Você planeja toda a sua aula e tipo a aula tá uma zona, ou você planeja tipo “vai ser zona mesmo” e tá todo mundo organizado. É tipo “ahhh não, pare?? !” Aí no começo foi tipo “meu deus, você que eu tô fazendo aqui, meu”. Aí depois no final do ano eu já tava tipo “e aí galera”, sabe.

Renata: Isso foi ano passado, foi tua primeira experiência como professora?

Deise: Foi, como professora, assim, foi. Sempre dando aula particular, mas foi super sussa a aula particular.

Renata: Entendi. E esse ano tá fazendo alguma coisa?

Deise: Eu dou aula particular em casa, agora, que tipo eu tenho a minha sala em casa.

Renata: Ah é, me conte mais sobre isso.

Deise: Você tem que ver, tá um xodozinho, sussu. Eu tô com oito alunos agora, que eu tô fazendo estágio também não quero pegar muita gente. Porque nossa, tem uma galera lá querendo, eu disse “aí gente, desculpa”, não vou começar a dar aula de noite, ou no meio da tarde, pra sair que nem louca daqui, sabe. Então quero ser mais *relax* esse ano.

Renata: E elas são particulares, ou cê faz grupinho?

Deise: É, dupla, no máximo dupla, eu tenho duas duplas e o resto é particular.

Renata: Entendi.

Deise: Mas eu adoro dar aula.

Renata: Ah, que maravilha. E assim... é... o estágio. Chegamos no estágio. Como que você vê o estágio esse primeiro semestre que passou?

Deise: Eu achei muito legal algumas coisas, não tão legais outras coisas. Tipo, eu achei legal fazer os relatórios no começo, sabe, tipo “ah, nossa cê tem que observar tudo”. Tudo não, cê não pega, sei lá. 50 % do que acontece na sala de aula cê não pega, sabe. Mas cê achar que você está sob controle, tipo “ah, tô anotando tudo”. No começo eu achava super legal, a gente fazia críticas, não sei o quê. E depois “ah, *the same always and always and always*”. Tipo, sempre a mesma coisa. Tipo tá, “a professora entrou, fez isso, e aí o aluno respondeu. Aí ficou meio *boring*, assim, depois de um tempo. Mas é legal. Eu adorei aquelas palestras que tiveram durante o coisa, achei super legal. Mas eu esperava mais... (*sussurra*) cê não vai falar pra Vanda e pro Wellington, né? (*risos*) Mas eu esperava mais um apoio assim durante as aulas, porque tipo as palestras foram super interessantes, mas eu pensaria nisso num momento à parte, sabe. Se a gente tivesse dois encontros semanais, um seriam as palestras e outros fossem... outro encontro seria, sei lá, uma orientação mais a fundo pra gente.

Renata: Mais individualizada, assim?

Deise: Não só, podia ser em grupo, podia ser no grande grupo, mas assim, eles pediam pra gente fazer uma... sei lá... qual que é daqueles trabalhinhos que eles pediam pra gente fazer... sei lá, a pesquisa dos alunos, sabe. Cês tem que fazer uma pesquisa com os alunos, uma pesquisa etnográfica. Tá, legal, é pro dia tal. E depois eles mudavam de assunto, eles não falavam tipo como é uma pesquisa etnográfica, Cês tem que saber isso, isso, isso, olha a gente faz isso; quando a gente vai catalogar a gente faz assim, assim e assim, tipo... eu preciso passo a passo, eu sou meio dãn. Eu preciso do passo a passo. Ou sei lá, até mesmo nos relatórios: “Olha, quando cê vai fazer um relatório...”. A Vanda mandava: “relatório muito superficial”. Tipo meu, mas eu tô observando tudo dentro de uma sala de aula. Daí tipo eu não entendi que tipo de crítica que ela queria, isso que ela podia ter explicado, tipo “olha, quando cê vai criticar, cê não precisa criticar de um lado ruim, tipo a aula, a professora deveria ter feito isso e ela não fez. Cê pode criticar de tal jeito”. Dar mais exemplos, mostrar exemplos reais pra gente. Quando

a gente tava, tipo, quase no fundo do poço fazendo a mesma coisa 10 vezes e a galera não aguentava mais e aí ela pegou e mostrou, tipo: “É assim que se faz”. Meu, cê podia ter falado isso no começo, eu ia fazer desse jeito, não tem problema. Eu tô gastando, tipo, o dobro de tempo pra tentar entender, e cê podia ter me mostrado que eu ia entender, sabe. Então, por esse lado, eu acho que faltou um pouco... amei as palestras, mas por esse lado eu acho que faltou um *baby steps* pra gente, sabe, porque estágio é uma coisa completamente diferente das outras matérias, né. É, tipo, você lá, você cuidando de você, sabe. Então cê precisa de um apoiozinho, tipo “olha, quando você vai cuidar de você, escova o dente, lava a mão”. Cê sabe que cê tem que escovar o dente e lavar a mão, mas tipo quando tem alguém “olha, toma cuidado”, sabe.

Renata: Entendi, entendi. Essa, talvez, até autonomia que eles deram pra vocês foi demais...

Deise: É, deram uma liberdade, deram uma liberdade. “Faz do jeito que você quiser”. Tipo, “como que a gente pode fazer, pode escrever o trabalho?”. “Ah, escreve do jeito que vocês acharem melhor”. Meu, não tenho nenhum jeito, como é que vou achar o melhor, sabe. Então a gente meio que pesquisava na Internet como ia fazer, pegava outros trabalhos da Internet pra tentar fazer parecido, sabe?

Renata: E esse projeto que cês fizeram sobre..

Deise: Que grande lambança né. Eu achei a ideia genial quando a gente começou a... porque elas amam Literatura, né, e eu não sei se você viu, eu sou meio teatral quase. Então a gente tentou fundir isso, como que a gente vai trabalhar Literatura e Teatro, sendo que a oitava tá trabalhando teatro. Então a gente fez esse projeto, tal, que tava lindo, mas na hora de fazer as aulas, a gente tem que correr atrás de tudo, porque não tem material de Literatura. Cê for ver, não tem Literatura na escola. De inglês, português até tem. Eu tinha aula de Literatura no ensino médio, mas a gente não tem Literatura em inglês, então a gente queria mudar um pouco isso. Foi genial, mas na hora de por a mão na massa, tipo “meu, chega!”. A gente até pensou tipo “não, vamo desistir, vamo pro livro, a gente faz atividadezinhas do livro e deu”, sabe. Mais fácil, mais relax. Mas...

Renata: Ahan. E porque cês decidiram não desistir?

Deise: Não, sei, teimosa, né, tem três teimosa (*risos*). Ah, porque a gente veio até agora também, né. A gente quer fazer isso, a gente quer ... eles não gostam nem de ler, nem de escrever em inglês. Então a gente pode mostrar pra eles que ler não é tão ruim assim, que, tipo, um conto pode ser ... cê não precisa sentar e ler um conto em, tipo, cinco minutos. Cê pode ler na sua, né, na sua velocidade. Cê não precisa ler, tipo, um livro

com 500 páginas pra ser uma coisa legal. Um conto com 5 pode ser super divertido, sabe. E eu acho que os alunos não têm muita noção disso, sabe. Eu acho que eu vim aprender a ler conto aqui na faculdade. Eu digo “meu, tem cinco páginas, é super divertido, como assim, não preciso de 500 pra me divertir”. Então cê começa com 5 até você começar a gostar do negócio, cê vai pra 20, 30. Não engolir o livro de cara como às vezes é no colégio. Aquelas provas de livro, ler um livro de 200 páginas e...

Renata: Pro vestibular...

Deise: É, tipo, sei lá.

Renata: É, pois é. E assim, quais as suas expectativas em relação ao seu futuro profissional, que você quer...

Deise: Ah, planos a gente sempre tem, né. Se vai dar certo ou não (*risos*). Então, como a gente não vai se formar esse ano, porque o Estágio bateu com o Inglês 8, a gente vai ter que ficar aqui o ano que vem. Eu e a Bruna, né. E aí ano que vem a gente não tem nada pra fazer, só essa matéria, então a gente vai fazer TCC ano que vem e a gente vai usar o TCC como pré-projeto pro Mestrado. Então a gente vai tentar engatar o TCC como um pré-projeto, dar uma adaptada pra ser um pré-projeto e tentar pegar o Mestrado em 2016. Não 2015, 2015 a gente faz o TCC e 2016 a gente tenta um Mestrado.

Renata: Mestrado. No PGI mesmo, pós-graduação em Inglês?

Deise: Pós-graduação em Inglês, isso.

Como eu. Como a Jô, a Joana.

Deise: É. Mas eu vou parar no Mestrado, não pretendo fazer um doutorado. Ah sei lá, acho lindo tipo “nossa, a pessoa é doutora em alguma coisa”. Mas é tipo “nossa, mas ela teve que estudar muito pra chegar lá”. Eu tô meio que de saco cheio da academia. É super legal, amo UF, acho que o pessoal daqui é tipo super a ver comigo, todo mundo, sabe. Mas tem uma hora que cê tá de saco cheio de ir pra aula, né. Desde que eu tenho, sei lá, três anos, eu vou pra aula. Faz 20 anos que eu sou uma estudante, né. Então, chega, não aguento mais, agora vou dar aula.

Renata: Sim. Mas o Mestrado cê faria.

Deise: O Mestrado eu faria, sim. Gostaria de comprar um Mestrado, daí “ô, me vê um Mestrado”, e eu fico com o título de Mestrado. Mas, já que não dá (*risos*).

Renata: E... e tá, fazer Mestrado mas e aí cê vai trabalhar aonde?

Deise: Aula particular. Só.

Renata: Ah é mesmo. Você fez a sua.... sua aulinha. Então assim, cê não pretende seguir carreira acadêmica, universidade.

Deise: Não, não, ui! Se arrepiei já! (*risos*). Não, não, não, não. Eu não pretendo dar aula nem em escola, pra ser sincera. Não pretendo. Eu acho... não é pra mim, sabe, eu me estresso muito quando tem que cuida de de 15 alunos, 30 alunos dentro de uma sala de aula, sabe. Não é mais prazeroso, o meu prazer é, tipo, ver que “meu, ele já consegue usar o verbo to be, já consegue já falar as corzinhas”. Cê não consegue fazer isso com 17 crianças na sala de aula, fazer um por um falar tudo. Quando cê chegou no terceiro, já tem uns 15 ali derrubando uma parede, sabe. Então... eu prefiro muito mais a aula particular, eu pretendo seguir com isso pra minha vida. Minha professora particular seguiu isso pra vida dela, tá toda... certíssima.

Renata: Certo, né. E escuta, você falou que pensa, então, em seguir a carreira de professor, né, particular, de Inglês, tal. Cê acha que o curso de Letras tá te preparando pra isso?

Deise: Olha, sinceramente eu acho que cê nem precisa ter um curso de Letras pra dar aula particular, sabe. Tipo, óbvio que é um *background* gigante pra mim quando eu quiser, sei la, fazer uma pesquisa, quiser pegar uma atividade, avaliar se a atividade é boa ou não, qual é o objetivo. Com certeza é um *up* pra um professor ter um... mas tem muito professor por aí que não tem... e ...

Renata: Cê acha que não é tão necessário?

Deise: Eu acho que é, mas... ah, não sei. Tipo, é. Mas eu não aprendi, tipo, a mesma coisa que eu aprendi na minha aula de Inglês particular, é a mesma coisa que eu tô fazendo, sabe. A professora era muito... ela tem Letras, também. Ela é uma professora muito boa, eu praticamente imito ela nas minhas aulas particular, sabe. Tudo que ela fazia eu faço como meus alunos. Dá certo, sabe. Então, praticamente, é uma cópia.

Renata: Cê aprendeu muita coisa com ela.

Deise: Com ela, aprendi muita coisa com ela.

Renata: Onde será que ela aprendeu?

Deise: Talvez na faculdade. (*risos*).

Renata: Não sei, não sei (*risos*). Pergunta.

Deise: Ela deu muita aula em cursinho de Inglês, tipo CCAA, Yazigi. Eu nunca dei aula nos cursinhos.

Renata: Então lá também se aprende muito.

Deise: Aprende, aprende. Ah, cê aprende muito na prática, eu acho, né. Acho, tipo, tudo bem, estágio é muito cansativo. Mas se você for pensar um ano é muito pouco pra você falar que cê pode ser professor pra uma vida inteira. Um ano treinando pra você ser uma coisa que cê vai pegar a sua ca... tipo, cê vai ficar 30 anos fazendo uma coisa que cê treinou em um ano, sabe. É muito pouco.

Renata: Ahan, ahan. E qual... qual é a tua expectativa pra esse segundo semestre do estágio aí, quê que cê...

Deise: Eu quero só acabar (*risos*). Não, eu espero ser uma boa professora de... deles, sabe, eu espero agradecer eles, só isso. E eu espero que eles aprendam Inglês um pouquinho assim, que seja, uma palavrinha por dia já tô feliz, sabe (*risos*). Espero ser interessante, não quero ser a professora boring, sabe? Então... eu tenho muito problema com a professora boring. Que fala, fala, fala, fala, fala, fala... cê já vai piscando, né. Mas eu também não quero ser aquele professor que é palhaço, que cê sabe que é super engraçado mas não sabe nem que matéria ele dá porque ele não fala nada, sabe, só fica fazendo brincadeira. Já tive uns professores assim, também no cursinho e, tipo, super engraçado, mas do quê que a gente tá falando mesmo? Então eu queria um mix desses, sabe, passar a informação mas também de um jeito mais descontraído. E que eles interajam comigo, né, porque não gosto de falar com paredes, eu gosto de falar com pessoas. Que elas me respondam.

Renata: Entendi. E pensando, assim... como é que cê pensava antes de começar o estágio, como é que cê pensava que ia ser?

Deise: Bem mais fácil, né, eu penso que (*risos*). Eu pensei que ia ser, tipo, só um relatório por dia, eu pensei assim: “ah, meu, escrevo quinze linhas, tá ótimo!”. Não pensei que ia ter que fazer análise etnográfica, que eu ia ter que falar, analisar o PCC da escola, o PPP da escola, que eu ia ter que fazer tipo, ir a fundo na escola, conhecer toda a estrutura, o método, blá-blá-blá. Pensei que “ah, vou lá, dou umas olhada na aula, depois dou minhas aula e vou embora”, não pensei que, tipo, eu ia ter que fazer o mesmo plano de aula quatro vezes, e rodar, tipo, as coisas no último minuto, sabe? Mas... mas é super legal, tô aprendendo muita coisa aqui dentro.

Renata: Ahan, sei, entendi.

Deise: Tudo que a graduação inteira foi fácil e eu achei que ia ser difícil, agora eu achei que ia ser fácil e foi difícil.

Renata: Ah tá, entendi. Cê achou que estágio, pela tua experiência...

Deise: Ah, pensei tipo “ah, até agora tá ???”, né, então.

Renata: “Vamo lá” (*risos*). E você acha que, assim, você diz que foi pesado, tá sendo forte o negócio. Cê acha que isso é bom, como é que cê avalia isso? Ou é demais?

Deise: Não, não é demais, eu acho. É bom, é bom. Tipo, óbvio que não é meu hobby ficar fazendo três vezes a mesma coisa, né. Mas cê sempre vê que cê,.. cê tá fazendo de novo não porque cê fez errado, mas porque você não tinha, talvez, tanta certeza do que era pra ser feito. Tipo, a

gente sabia que a gente ia ter que fazer uma atividade sobre o livro. Que tipo de atividade? A gente vai lá e coloca onde? Mas óbvio que a Vanda tem muito mais experiência que a gente, então ela fala assim “ó, não, isso não vai funcionar”. Mas na nossa cabeça, tipo, óbvio que vai funcionar, foi a gente que fez, sabe? E depois que a gente começa a montar de novo, é do tipo “putz, realmente não ia funcionar”, sabe? Então é um mega aprendizado, mas às vezes irrita, irrita, ter que fazer... tipo, mudar uma palavra. ?? right.

Renata: Como é que você vê então essas orientações da Vanda, assim? Como é que é a sua relação...

Deise: Ah, eu sei que ela tá querendo ajudar a gente, óbvio, né, porque ela... ah, ela é um amorzinho. Mas, às vezes, é estranho cê receber uma crítica, né? Tipo, sei lá, cê acha que tá sempre fazendo tudo certinho e de repente vem uma crítica tipo “não, isso não é certinho, isso não vai dar certo”. Tipo “como não, fui eu que fiz, como não vai dar certo?”, sabe. É difícil receber... no começo foi muito difícil, “como assim eu tô recebendo uma crítica?” Nunca ninguém me criticou muito, sabe.

Renata: Mas é que no curso cê não tinha tido isso?

Deise: Acho que de crítica assim, pessoal, não, cê recebe sua prova de volta tipo “ai, cê podia ter falado isso, isso e isso que cê não falou”, tipo “ah tá, whatever”, sabe? Mas cê receber tipo...

Renata: Ah, cê não dava tanta importância...

Deise: Não, tipo, é não dava importância, tipo “ah, Sheakespeare não queria dizer isso no conto dele, na peça teatral dele...”. Ah, legal, “bom pro Sheakespeare”.

Renata: Cê não se importava muito, agora... mas por que cê tá se importando?

Deise: Porque sou eu que tô fazendo o bagulho, sabe, tipo, antes eu fazia uma prova...

Renata: Ué, mas antes cê também fazia...

Deise: Não, mas era uma prova, sei lá, não era tipo, cê não gastava horas com aquele negócio, porque, tipo, cê faz uma prova em sei lá, uma hora no máximo. É plano de ensino a gente gasta, sei lá, quase três horas, quando a gente senta pra fazer e a gente sentou já pra fazer umas três vezes. Então pra você é um pane se você gastou 12 horas pra fazer. Então cê gasta, cê põe, tipo, todos os seus neurônio pra funcionar naquele negócio, cê tem certeza que tá certo. E de repente não, não vai dar certo. Quem disse que não vai dar certo. Aí dá aquela raivinha até: “quem disse? Cê não sabe se vai dar certo, cê não conhece nossos alunos, cê não me conhece, não sabe o que eu vou falar”. É. Mas a gente aprendeu muita coisa. E até os planos de ensino... o primeiro plano de

ensino tinha até as falas, sabe? Porque a gente aprendeu isso com a Rosely, sabe, tipo, desde o good morning até o goodbye cê falava tudo que cê ia falar. Eu duvido que você ia decorar as suas falas. Porque não é um teatro aquilo né, cê não precisa decorar as suas falas, tipo. E aí quando a gente chegava na sala e falava “good morning”, e vou falar “nossa, cadê as suas atividades, isso mesmo”, cê tinha até que responder aos alunos. Tipo “yes, that’s right, good, possible answer”, sabe? E a gente fez isso, ela tipo “não, não faz isso”, sabe? Não precisa de tanto. Simplificou bastante por esse lado. Mas as atividades ???. Porque a gente tá inventando atividade, né? A gente não tá pegando no livro, quando tá pronto no livro, tá pronto no livro, é fácil. Mas inventar atividade, inventar qual é o objetivo dela... “não sei, só tô fazendo pra eles responderem”, sabe? (*risos*). Cê não vai falar “ah, dane-se, não tem objetivo, só quero que eles me respondam”. Então, pensar em cada coisinha que cê faz as vezes é difícil.

Renata: É, que o objetivo vai te dizer...

Deise: É, tudo, né. O objetivo é tudo da atividade.

Renata: Vai dizer o momento, né, se aquilo ali é apropriado pro momento de aprendizagem, né.

Deise: É, mas as vezes você só quer que eles respondam, “anda, responde, e deu, shh, fica quieto”, sabe?

É, poie é, pois é. E daí... então, cê falou um pouquinho da sua relação com a Vanda, com o Wellington. E com a Maria, que é quem cês tão observando, como você avalia as observações que cê fez da aula dela?

Deise: Ah, ela é muito bacana. Eu acho que ela tem uma, sabe, ela dá aula há muito tempo, já, em escola, então ela tem um background. Até, a última aula, eu falei pra ela: “quando eu crescer eu quero ser que nem você”. Porque ela tem umas sacadas de respostas pros alunos, tipo aquele aluno que tá enchendo o saco, sabe? Eu quase, a minha vontade é de bater na mesa e falar “sai, você não quer tá aqui, não esteja”, sabe? Mas ela tem umas tiradas muito boa, tipo “e aí, pessoal, se ele quer atenção todo mundo olha pra ele, por favor”. E aí o moleque faz assim, tipo “ai meu deus”, sabe? Tipo “aaai, que boa”, tipo todos sabem (*imita a voz da Maria*): “aiii, interessante”, pega anota. Ela tem umas tiradas muito boas. Ela é uma ótima professora, eu acho.

(*risos*)

Deise: E ela não é uma professora brava, mas ela é uma professora querida e ao mesmo tempo ela tem controle da turma, sabe. Não digo que todos os alunos lá dentro sejam apaixonados por ela, mas pelo menos eles respeitam ela, sabe. O que eu acho fundamental. Ela não tem

que ser palhaçona... de vez em quando ela faz uma piada, faz uma brincadeira, conta alguma coisa da vida dela. E volta pra aula, sabe, só pra dar um break. O que eu acho importante, né, porque cê não precisa ficar bitolado na aula, né, eu acho que ela é uma mega professora, ela é super legal. E ela tem uma relação super boa com a gente, a gente manda e-mail pra ela, tem o whatsapp dela, manda por word.

Renata: Como é que cês relacionam, é por e-mail ou já se encontraram fora das observações, fora das aulas?

Deise: É, então... é, a gente se encontra antes das aulas, que a gente marcou com ela já algumas vezes antes das aulas, pra debater que que ela acha dessa atividade, ou tipo “ó, a gente tá achando isso, isso, isso da sua sala, da sua aula”. A gente manda todos os relatos que a gente faz, a gente manda pra ela. Há alguns dias a gente perguntou “ah, que que cê acha dos relatos? A gente tá... tá condizente com o que tá acontecendo, cê concorda, cê não concorda...” E ela é super, super querida. E quando ela fala “concordo”, concorda, quando ela não concorda ela fala “não concordo”, mas não é um “não concordo” tipo “tá horrível”, é tipo “eu só acho que vocês poderiam ver por esse lado”, ela é supercuidadosa, sabe? Então ela é bem parceira, ela é bem legal, sempre que a gente precisa ela tá lá pra gente, sabe? Ela é bem easygoing com a gente.

Renata: Ahan, ahan. E essas vezes que cês falaram com ela antes da aula, vocês que marcaram, assim...

Deise: É, as vezes sim, ou às vezes ela queria falar com a gente pra explicar alguma coisa da... que acontece na aula, ou às vezes a gente queria falar com ela e a gente “ah, quando tem um horário, pode ser sexta-feira antes da aula?” Ela “ah, pode, sexta-feira”. Ou até pra bater papo, às vezes a gente fica lá, a gente encontra ela lá, a gente... ela conta da filha dela, conta das coisas que aconteceram na vida, e junta os outros professores, já vira um bafão, né? (*risos*). É muito bom. Mas é super legal, acho que todas as professoras do colégio, elas são super gente boa.

Renata: E os alunos da turma?

Deise: Eles são legais. No começo era tipo “meu deus, são encapetados, coitados”. Mas depois cê vai pegando carinho, né, não adianta, cê começa a ficar muito tempo com eles, agora eu virei a teacher bro, né, que eu faço “assim” pra eles (*risos*).

Renata: Teacher bro, entendi.

Deise: Aí as vezes eles me chamam de teacher bro (*risos*). Mas eles são super queridos, até os bagunceirinhos. Eles são bagunceirinhos porque eles querem atenção. Cê conhece o outro lado, a gente conversou com a Maria sobre os alunos, até. Pegou um por um e foi comentando, sabe, porque que ele é assim. Como ela já conhece eles há mais tempo, já,

né... ela deu aula...quando... no 6º ano, no 7º, pra eles já. Então ela conhece. Então ela já sabe, tipo “ah, esse aqui tem problema, tipo, na família, então é só atenção que ele precisa”, ou tipo “não, esse aqui tá envolvido com droga, então”, sabe?

[...]

Renata: Deixa eu ver se eu tenho mais alguma pergunta.... e a escola, assim, que vocês tão fazendo estágio aqui neste colégio, cês poderiam tá fazendo em qualquer outras escola de Florianópolis...

Deise: Aqui é top, né fia? (*risos*)

Renata: Como assim?

Deise: É, cê vai... porque tem que ser em escola pública né, não pode ser em escola privada.

Renata: É.

Deise: Só em outra escola pública que não seja o Prático.

Renata: Mas top, como assim?

Deise: É, o Prático tem Datashow, tem, sei lá, é quase... a cultura da universidade pega um pouco eles, parece, sabe? Parece que eles já são mais, sei lá, cientes de alguma coisa, sabe? O espaço físico já é... é melhor, tem sempre cadeira novinha. Acho que se você colocar um lugar com cadeira velha, com a cortina caindo, com barulho em volta, com qualquer coisa. Cê não tem porque tá feliz lá dentro, sabe. Porque cê vai tá feliz se você tá ali com uma zona. Então como é que cê vai dar aula pra 15 alunos que já estão infelizes de estar lá, e você tem que tentar converter isso. Isso que eles são adolescentes, sabe. É muito difícil. E lá não, pelo menos a atmosfera do colégio eu acho muito legal, sabe. Ah, tipo, é arborizado, eles têm a sala de aula de tudo, eles tem teatro, eles tem, tipo, toda a estrutura física que precisa ter num colégio eles têm. E agora só falta a boa-vontade deles, sabe, a competência do professor e a boa-vontade deles. Competência não “competência e incompetência”, mas tipo professor saber o que tá fazendo lá dentro.

Renata: Deise por Deise (*risos*).

[...]

Deise: Cê quer que eu faça um resumo de mim?

Renata: Não. Pra concluir a entrevista, quê que...

Deise: Adote um cachorro (*risos*).

Renata: Adote um cachorro...

Deise: Ah, sei lá, vale à pena ser professor. Por mais que os cursos de Licenciatura estejam, sabe, tipo, ninguém quer ser professor no Brasil. Todo mundo...

Renata: Licenciatura?

Deise: É, licenciatura, ninguém quer ser professor mas todo mundo precisa de um professor. Cê vai ter, cê vai fazer Medicina, tem alguém te dando aula, sabe. Alguém virou professor. Cê... pra qualquer coisa na vida cê sempre tem um professor, sabe. Então vale À pena, é sofrido, eu não daria aula em colégio. Eu falo “seja professor”, mas eu não daria aula em colégio público, não do jeito que tá agora, sabe. Porque meu...

Renata: Nem na escola prática?

Deise: Talvez, né, tenha um bom cursinho, né, mas talvez, talvez ali, porque ali tem uma estrutura lega. Mas não sei se... não sei, sabe, às vezes é lindo o trabalho de professor num colégio público, mas tipo é tão sofrido, sabe.

Renata: Mesmo no Prático?

Deise: É, mesmo no Prático, no Prático muito menos, mas tipo... o dinheiro, assim, sei lá, 800, 900 pila por mês pra se matar, pra conseguir convencer alguns alunos que Inglês é bom pra vida, sabe, é muito, muito estressante. Eu não posso me estressar porque os meus tumores crescem, então (*risos*). Então eu fico na minha (*risos*).

Renata: Entendi, entendi. Então tá, muito obrigada.

INTERVIEW WITH DEISE (06/08/2015)

[Deise começa a entrevista reclamando por ainda não ter se formado, já que está tendo que fazer disciplinas em 2015 por conta de choque de horários entre essas disciplinas e a disciplina de estágio no semestre passado].

Renata: Mas cê acha que talvez esse cansaço tenha a ver com o fato de que você já fez o estágio também, né, que é uma coisa tão tipo...

Deise: Eu acho que sim. Cê fez o último “coisa” e depois uma coisa tão ridícula pra fazer, sabe. Tipo “ai, tô com preguiça de fazer porque é chato, é sem noç..”. Sabe, é básico demais depois do estágio.

Renata: Como que cê compara assim, essa experiência do estágio em relação a outras disciplinas, outra experiência mais...

Deise: Eu acho que o estágio é o top na balada, né. Eu até... eu acho que o estágio é muito mais difícil que o próprio TCC. E tem muita gente que enrolam o TCC, sério, tem uns amigos meus que tão pra entregar o TCC o ano passado e eles ainda tão fazendo.

Renata: Ahan.

Deise: E eu acho que o TCC é bem tranquilo, na minha cabeça, porque tipo cê tem que fazer uma pesquisa que você quer, porque você, né, escolhe o assunto. E você tem que escrever 20, 30 páginas e apresentar. Então é muito fácil. E o estágio não, todo dia você tem que fazer plano

de aula, todo dia você tem que fazer relatório, todo dia você tem que corrigir atividade... durante um ano, é muito intenso, sabe? E depois que acaba isso cê fica meio sozinha e tipo....o dia que a gente entregou, eu e a Bia a gente terminou de escrever o relatório final, tipo, eu olhei pra ela: “quê que a gente vai fazer?”. Não tem mais relatório, não tem mais plano de aula, tipo..sabe, cê fica meio perdida, uns dois dias assim a gente ficou meio perdido porque não tinha nada pra fazer sabe, é engraçado.

Renata: E é uma constância tao grande, é...

Deise: É, é, tipo todo dia, todo dia cê tem uma coisa pra fazer. Quando acaba tipo: “meu deus, me sinto...quê que eu tenho pra fazer, eu tenho tempo pra fazer coisas, como assim?” [...]

Renata: Bom, do estágio então né...quando eu entrevistei você pela primeira vez cês ainda não tinha começado a dar aula, né, tava naquela...

Deise: Expectativa...

Renata: Expectativa...

Deise: Tava com muito, muito medo.

Renata: E.... bom, passou.

Deise: Passou.

Renata: Como é que passou?

Deise: Passou tranquilo, eu acho. Eu acho que quando cê tá na hora, ali, cê tal, fica nervosa, plano de aula, cê tem que dar aula. Mas quando cê entra na sala de aula e você que tem que ser a professora, acho que tipo... “já tô aqui tenho que fazer, né?”. E cê acaba fazendo tranquilo, porque como que você que fez o plano de aula, como você estudou o plano de aula, você sabe tudo o que você tem que fazer. Óbvio que as vezes não encaixa. Óbvio que as vezes dá um rolo no meio da aula que você... não entra no seu plano, cê tem que sair do seu plano. Isso dá um pouquinho de medo. Mas passa muito rápido. Foi correria mas passou muito, muito rápido, sabe? E a minha parte ainda foi dividida em 2 né, a Marcia deu um mês, aí eu dei aula 15 dias depois dela, a Bruna deu um mês e eu dei em 15 dias. Então parece que o meu passou voando, porque eu dei 15 e 15, eu dei essa parada. E depois que acabou se sente saudade dos alunos, né (*voz do choro talvez brincando*). As meninas, as alunas, me adicionaram no Facebook e tudo, a gente conversa: “ai, a gente tem saudade, vem visitar a gente, não sei o que”... “ah, eu também tenho saudade...”. [...]

Renata: Ahan. E o quê que foi será, assim, mais difícil?

Deise: Pode falar na gravação? (*brincando*)

Deise: Eu acho que duas coisas foram difíceis: entrar na rotina, porque é uma rotina completamente diferente da rotina das matérias normais que a gente tem. Que tipo, matéria normal cê vai na aula, de mês em mês cê tem trabalho pra fazer... então você tem muito tempo pra fazer as coisas... e estágio é completamente diferente, já toda semana você tem coisa pra fazer, toda semana cê tem, tipo... todo dia você tá fazendo alguma coisas. Acho que o entrar na rotina foi difícil, mas depois que entrar também foi tipo... a gente tinha uma rotina como grupo, tipo, fazer trabalho das 8 às 10 da noite, depois fazer... se a aula era na segunda, na terça fazer o plano de aula pra entregar na quarta, pra Vanda entregar pra gente na quinta pra fazer aula sexta. Então, tipo, todo dia tinha coisa. Mas depois que a gente entrou foi tranquilo.

Renata: Ahan, ahan.

Deise: E o difícil é... é gostoso trabalhar em grupo, mas é difícil trabalhar em grupo, porque eu tenho muita afinidade com a Bruna, porque tudo o que a gente faz a gente faz muito parecido. Mas até com a Bruna eu brigo (*risos*).

Renata: Sim, muita afinidade também...

Deise: É, cê conhece todos os defeitos da pessoa, sabe? Mas eu acho que tipo o estágio é legal de ter duas pessoas, três pessoas, pra vocês pensarem junto e construir um trabalho junto. Porque óbvio que dois pensam mais do que um. Mas as vezes dá vontade de ficar sozinho e dizer, tipo: “para, eu vou fazer do meu jeito, eu não tenho que fazer do jeito de vocês”, sabe? (*risos*). E essa relação pessoal é muito difícil eu acho, tipo, você se encaixar no outro e o outro ter que se encaixar em você, e ainda são três estudantes, tem a orientadora, tem a professora, e a gente ainda tinha um bando de pesquisador (*risos*).

Renata: Mais essa...

E ainda tinha os alunos, então, tipo, tudo isso misturado, acho, tipo, a relação de todo mundo.. a Vanda como orientadora, ela muito, muito, muito legal. Ela dava muita liberdade pra gente. Mas ao mesmo tempo a gente sabe que ela tá avaliando a gente, sabe? Ela é super querida mas ela tá avaliando a gente. Vocês, como pesquisadores, vocês tão avaliando a gente pra fazer o relatório de vocês. Óbvio que a gente não vai mudar o nosso jeito de ser pra não alterar a pesquisa de vocês, mas é, tipo, é mais uma pessoa olhando a gente. E tem a Maria, também, que é uma professora, que ela tá lá pra ajudar a gente mas também tá avaliando a gente. Então, tipo, tá todo mundo se ajudando mas tá todo mundo olhando o quê que o outro vai fazer, sabe? Eu acho muito difícil isso, tipo, ter todo mundo prestando atenção em você, sabe? Tipo, eu

não posso dar uma pisadinha fora que todo mundo vai reparar a minha pisada fora, sabe?

Renata: Entendi.

Deise: É, eu tenho muita vergonha, muita vergonha, de, tipo, cometer... eu não tenho medo de, tipo, a pessoa falar que eu errei, porque meu, eu sei que eu vou errar, eu tô... principalmente agora, que eu tô em começo de carreira, sabe? Mas o meu medo é tipo “ai meu deus, ela viu que eu errei”, sabe? (*risos*)

Renata: Você não tem medo de errar, você tem medo que outras figuras de poder, que tem, talvez, mais poder que tu, veja você... veja você...

Deise: Errando, né, mas acho que tirando isso foi tranquilo, foi... tipo, óbvio que na hora não é tranquilo, mas depois que cê passa é tipo “ah, até faria de novo”, sabe?

Renata: Entendi.

Deise: Agora que eu sei como faz (*risos*), eu acho que eu faria de novo. Porque cê demora muito, a gente, não sei se é normal isso, mas a gente demorou muito pra entender como fazer as coisas, como fazer um plano de ensino, como fazer um relatório, que tamanho tem um relatório ,que estrutura tem um relatório, que tamanha tem um plano de ensino... se tem que fazer passo a passo, ou eu tenho que fazer as falas, se não precisa fazer as falas...a avaliação como faz, se faz, se não faz...e aí quando chegou no fim a gente, acho que praticamente no último mês, a gente realmente entendeu como as coisas eram feitas, sabe? Devia começar daí em diante. Depois que eu entendi, eu devia começar o estágio, sabe? (*risos*) Mas aí quando a gente ia entender, acabou. Mas a gente leva isso pra vida, né, agora, tipo, eu entendo, principalmente dando aula particular, como sou eu sozinha, então eu tenho que ficar me avaliando a todo tempo, tipo por quê que eu tô fazendo isso, sabe, por quê que eu não fiz isso, porquê que eu... sei lá, poderia ter feito de outro jeito, sabe. E isso a gente aprendeu no estágio, ficar se autocriticando, também. Porque tipo, os outros te criticam e cê começa a falar tipo “não, peraí, porquê que eu tô fazendo isso, por quê que eles não falaram que eu não fiz isso por causa disso, disso e disso”. Aí cê começa a tipo... vira uma loucura a sua cabeça (*risos*).

Renata: Entendi.

Deise: É engraçado, é legal, tal, a matéria que tipo ... um super conhecimento.. tipo, a matéria que eu mais aprendi coisa com certeza foi o estágio, sabe. Mas é cansativo e te deixa um pouco maluca (*risos*).

Renata: (*risos*) te deixa uma pouco maluca... e teve algum, algum momento que cê possa, de repente, falar, que houve algum tipo de

conflito, o qual surgiu... pode ser de interesses, pode ser ideológico, pode ser qualquer tipo que tenha mudado o rumo das coisas ou não, ou as coisas continuaram....

Deise: Eu lembro de uma aula que eu acho que cê vai lembrar, que foi a aula que eu dei de gramática. Lembra, que eu parei a aula pra dar o *past*, porque eles iam ter que usar o *past* dali em diante. Com a Bruna eles iam ler tudo, todos os textos iam ser no passado e comigo eles iam ter que fazer uma peça que ia ser contando uma história. Então eles iam ter que fazer o *past*. E eu falei, tipo, “meu, como é que eu vou ensinar o passado se eu não der gramática”, né, então peguei, tipo, dei aquela aula de slide sobre gramática, encaixando slidezinho, bonitinho, tal. E aí quando acabou a aula vieram três alunos falar comigo “nossa, adorei a aula de hoje, entendi tudo o que ce tava falando, tal!”. E a Vanda veio com uma cara brava, uma cara fechada, assim, e olhou pra mim: “que aula foi essa?”. E eu tipo: “meu deus, como assim? Tipo, doeu lá dentro sabe?”. E ela “não, porque a gente não dá aula mais assim de gramática, porque esse não é o tipo de jeito que se dá aula de gramática, a gramática no uso, não a gramática pela gramática, e não sei o que”. Mas ao mesmo tempo eu vi que ficou muito mais claro pros alunos, desse jeito, escancarado, pra depois a gente praticar. Eu entendo que a gramática tem que ser dentro de um contexto e tal. Mas se eles entendem melhor daquele jeito, por que não, sabe? Aí eu fiz... lembro até hoje do relatório que eu escrevi, gigantesco, eu acho que foi o maior relatório que eu escrevi, acho que tem umas 3, 4 páginas.

Renata: Sobre essa aula?

Deise: Sobre essa aula, pra mostrar meu ponto de vista, sabe? Tipo, eu não falei direto com a Vanda que eu não vou ficar batendo boca com ela no meio do encontro, né? Então pra eu explicar pra Vanda que eu não achava que era errado dar um tipo de aula, que os alunos entenderam... e ela amou o relatório, depois ela me mandou um relatório, tipo, “talvez a gente tenha diferenças ideológicas, mas eu adorei o relatório porque cê realmente expos o que aconteceu, o quê que cê sentiu naquele momento”, sabe? E eu, sei lá, eu aprendi gramática pela gramática, sabe, também. Tipo, com contexto, mas gramática tipo ao pé da letra, “cê faz isso, isso e isso por causa disso, disso e disso”. E pra mim é mais fácil, porque tipo bom, cê sabe que eu sou disléxica. Então tipo se as coisas não tiverem, tipo, na minha cara, eu não entendo. Se for, tipo, pegar uma coisa do contexto, assim, eu fico voando, voando, voando até acontecer. Tanto que eu pedi, tipo, direto pra ele, tipo, modelo de relatório. Porque se eu não tiver um modelo de relatório eu não vou saber fazer o relatório, sabe? Então tipo um modelo de, de... como chama... do

relatório final... porque tem os agradecimentos, não sei o que... se ele não me der o modelo, eu não vou saber fazer, eu vou jogar um texto lá e vai ficar errado, sabe? Eu preciso de modelo. Por isso que eu acho que as vezes é bom mostrar pras pessoas o modelo da gramática. No passado, você vai usar o *did* pra pergunta, e isso é o auxiliar. Tipo, eu não acho ruim fazer isso, sabe, mas muitas vezes a gramática não sei porque é crucificada entre os professores, sabe? Tipo, não dar aula de gramática, não dar, tipo, porque isso não é mais feito hoje em dia, porque não funciona. Será que não funciona, será que não é, tipo, um preconceito gramatical?

Renata: (risos) Preconceito ao contrário...

Deise: É... então tipo isso eu fiquei tipo “como assim?”. Isso foi um ponto que me marcou bastante, bastante.

Renata: Sim. Mais alguma coisa que tu lembra, assim?

Deise: De conflito... teve conflito entre as estagiárias (*risos*).

Renata: (risos) entre as estagiárias?

Deise: (*risos*) Teve... ah, como eu e a Bruna a gente tem muito mais afinidade, a Marcia é mais quieta, então... óbvio que cê sabe a história, a gente acabou fazendo praticamente tudo e ela não. Então no fim a gente começou, tipo, “não vai ajudar não ajuda então, sabe, deixa que a gente vai sozinha”. Então acho que esse conflito foi um grande conflito que alterou bastante... se tivesse mais uma pra ajudar ia ser mais fácil. Mas não teve, então, tipo, beleza, sabe?

Renata: Sim. E pensando em aprendizagem, né... você já falou mais ou menos mas de repente cê possa elaborar um pouco mais. Que foi que você mais aprendeu, assim, ou o quê que ficou é...

Deise: Eu acho que, tipo, no estágio cê não aprende a dar aula, cê aprende a refletir sobre a sua aula. E eu acho que antes eu simplesmente dava aula, fechava o livro e ia embora. E agora eu penso tipo “ã, mas por quê que eu fiz isso quando eu tava dando aula?”, sabe? Cê começa... eu acho que eu aprendi a refletir o que eu faço e o que eu vou fazer, por que eu fiz, por quê que eu vou fazer as coisas. É meio maluco, mas... eu acho que o que eu mais aprendi foi isso, sabe, tipo... e óbvio, a fazer plano de ensino, as coisas práticas que cê aprende. Mas o que eu mais aprendi sobre aula não é como dar aula, por que no estágio cê não aprende a dar aula, cê aprende a fazer um...como chama... um plano... que é aceito, que se tá aceito, beleza, eu vou fazer desse jeito. Mas talvez não seja do jeito que você faria tipo na vida real, sabe? É um plano... assim, a gente faz um plano para ser aceito, um plano que alguém vá gostar, não talvez o plano que você fizesse. Porque eu faria algumas coisas diferente, sabe? Mas eu aprendi agora a mais fazer a

reflexão, sabe, a refletir por quê que eu tô fazendo as coisas. Antes a gente não... tô fazendo, deu, se passou, passou, se não passou, não tem problema. Agora cê pensa mais no... tudo o que você faz pro aluno tem um efeito. O jeito que você dá aula tem um efeito pro aluno. Se você faz um... uma atividade com um jogo, é diferente de você fazer uma atividade com ?? (*inglês*) que é diferente fazer uma atividade que cê simplesmente entrega e tem que escrever um texto, sabe? E tudo isso interfere.

Renata: Ahan, ahan.

Deise: E a vida também não é só feita de jogos. Não adianta cê querer ser uma professora super, super divertida, que só faz jogo, jogo, jogo, que a vida não é feita de jogo. Eu acho que cê tem que preparar o aluno não só pra aprender inglês, mas pra aprender a tipo...cê resolver os conflitos dele... tipo, resolver problemas na vida dele e aprender a viver em sociedade, também, sabe, tipo... acho que interação com aluno... aluno com aluno também é muito importante, a gente tem que proporcionar isso dentro de sala de aula. E cê aprende isso só no estágio né, cê não tem noção. Isso são... ninguém te fala isso a graduação inteira, cê só aprende, cê só vê isso realmente na prática, sabe?

Renata: Cê diz que a relação professor-aluno é tão importante, cê só vê isso mesmo na hora...

Deise: Na prática, na prática, tipo, tudo o que você falar você é responsável por tudo o que você fala dentro de uma sala de aula. Porque tem 15 pessoas escutando você, e se você falar uma coisa que, tipo, pode causar dúvida, metade vai ter a dúvida, sabe? Se você falar assim uma frase ambígua, e, tipo... eles entenderam a frase, mas talvez eles entenderam de um jeito que não era pra eles terem entendido. Então cê tem que ter 100% de certeza do quê que cê tá fazendo. E isso as vezes assusta. Mas cê tem que começar a refletir, sabe, por que cê tá fazendo as coisas. Isso que eu acho que é o maior aprendizado do estágio, é tipo aprender a....saber porque cê faz as coisas. Porque antes, cê, tipo, cê entrega um trabalho de Literatura, cê simplesmente entrega. Cê não fala “nossa, por quê que eu fiz esse trabalho? Por quê que eu escrevi desse jeito? Por quê que eu vi esse ponto da literatura e não o outro ponto?”. E no estágio cê faz isso, sabe, tipo, cê começa a refletir de tudo na sua vida (*risos*). Meu pai fala “nossa, cê pensa tudo, em todas as circunstancias agora, tipo, sei lá... “por quê que tão construindo tantas casas no Campeche, sendo que o Campeche não tem sistema de esgoto e vai poluir a coisa”... e cê já pensa num negócio que vai acontecer daqui a 15 anos. E meu pai tipo “para de pensar”. Cê leva isso pra vida né, cê fica... acho que cê fica muito mais crítica das coisas que acontecem em volta

de você. Tudo o que acontece em volta de você. Tudo o que acontece em volta de você tem que ter um porquê. Por que eu tenho que explicar pros outros o meu porquê, agora os outros tem que explicar pra mim o porquê dessas coisas, sabe?

Renata: Entendi.

Deise: Eu acho... é meio maluco, mas eu acho muito legal (*risos*).

[...]

[Falava de sua experiência ensinando inglês pra crianças no ensino básico e lidando com pais de alunos, continua abaixo falando que seria interessante ter mais contato com os pais dos alunos durante o estágio]

Deise: Mas eu acho que a gente poderia ter mais oportunidade disso, sabe, de participar de uma reunião de pais. A gente participou do Conselho de Classe. Gente, que experiência...

Renata: Como é que foi? Com os pais ou com os alunos?

Deise: Ai, que coisa horrível, é muito ruim. Não, com os professores, é só com os professores.

Renata: Porque tem um Conselho fechado e tem um aberto, né?

Deise: Ahan. Não, foi só com os professores, é muito estranho. Porque eles decidem a vida do aluno em, tipo, 30 segundos, sabe? Tem uma planilha com as notas de cada matéria e de cada aluno. Aí falam assim “ah, fulano pegou Matemática, geografia e não sei o que. Quantos pontos?”. “Ah, falta dois pontos pra Matemática, um ponto pra não sei o quê”. “Passa ou não passa?”. “Ah, passa. Próximo”. Não sei, tipo... meu! Cê tá decidindo, tipo, “ah, esse aqui, não, esse aqui não dá, reprova direto”. Tipo.... (*risos*)... como assim cê vai reprovar uma criança, sabe, tá, beleza que ela teve o ano inteiro pra estudar e ela não estudou, mas... cê vai deixar ela mais um ano lá por causa de alguns pontos, sabe? É difícil.

Renata: Reprovou alguém da turma de vocês?

Deise: A gente passou o JP. Ninguém queria deixar a gente passar... a gente tava meio que tentando passar os nossos alunos, que faltavam tipo 10 ?? pra passar, sabe? Mas acho que de recuperação lá ficaram...

Renata: Que talvez assim, eles passaram na matéria de vocês mas as vezes nas outras...

Deise: É. Eu sei que o JP e a Rita e mais dois tavam com risco eminente, assim, de rodar, sabe? Mas a gente não teve notícias depois disso, sabe?

Renata: Ah, sim.

Deise: E óbvio que num Conselho de Classe tá todos os professores tão cansados, eles tem mais o que fazer, eles não vai ficar discutindo caso por caso. E também são três turmas, né, era o 8º A, o B e o C. Se você

ficar falando “não, mas esse aluno, ele realmente, ele tá melhorando, porque olha só o desempenho dele...”. Cê não tem tempo pra fazer isso.

Renata: Entendi.

Deise: Mas é bem chocante, a gente que é estagiário, que refletia sobre tudo, chegar na hora e tipo “meu deus, eles não tão refletindo sobre nada?”. Tipo, “cês não passaram pelo estágio, gente?”, sabe? É difícil.

Renata: É, eu fiquei imaginando... que isso era Conselho de Classe das 8as anos. E eles vão em Conselho de Classe de todas as séries, praticamente.

Deise: De todos os anos, então eles não têm mais paciência pra fazer isso, sabe? Acho que quando você cai na rotina de professor cê acaba não fazendo as coisas que cê aprendeu, direito. Sabe? Tipo, pensar sobre o aluno, ter tempo de fazer... eu nunca vi um plano de aula das professoras, sabe? Não sei se eles realmente fazem plano de aula ou se eles têm uma ideia do que eles querem fazer e chega na hora, tipo, desenvolve a ideia, sabe? E eles não tem relatório pra fazer, será que eles depois eles pensam no que eles fizeram? Ou eles passam pra próxima aula e, tipo, passam pra próxima, passam pra próxima.. porque...

Renata: É, não, relatório acho que eles não fazem.

Deise: Não, eles não fazem, mas eles refletem sobre o que eles fazem? Ou eles esquecem? Porque se você não escrever cê esquece, né?

Renata: Ah, o que acontece é que, por exemplo. Você disse que tá refletindo bastante, né? Talvez isso acontece com eles também né.

Deise: Só que eu tenho muito tempo né. Eles não tem muito tempo pra fazer essas coisas. Eles não, eles tem uma aula atrás da outra em diferentes anos, em tipo.. no 8º ano, aí próximo no terceirão, depois eles vão pra dar aula pra 5ª série, sabe? Então é muito mais corrida a rotina deles.

Renata: Ahan, ahan.

Deise: Sei lá. Qual que era a pergunta, porque eu já fui... fui embora (*risos*).

Renata: Não, era isso. Eu não sei se eu tenho mais perguntas. Deixa eu ver... eu acho que não...

Deise: E o que deixa tipo de ser professor é o salário, né cara?

Renata: É, né.

Deise: Eu não sei se eu tenho coragem... o estágio, eu vejo, como uma preparação pra você ser um funcionário público, pra você dar aula em escola pública. Porque tanto que é o... o...o Prático é um colégio super legal porque é um colégio federal e não é a realidade das outras escolas públicas. Mas você...eu acho que você é ensinado a...durante o curso

inteiro... a dar aula em escola pública, sabe? A ser um funcionário público, praticamente. Não sei, é o sentimento que eu tenho, sabe? Você vai dar aula pra 30, 40 alunos, que vão fazer isso, isso, isso, porque cada aluno... cê tem que pensar de onde os alunos vieram, qual a história deles, pra você fazer tipo... eles não te veem que você vai formar e vai dar aula particular, eu acho que ninguém pensa que você vai se formar e vai dar aula particular, ou que cê vai se formar e vai dar aula num curso de idiomas, ou alguma coisa assim, sabe? E eu acho que eles poderiam focar mais em outros temas, porque um professor não é necessariamente um professor de escola pública, sabe? Cê tem... você pode ser muito mais coisas além disso. E durante a faculdade não tem ninguém que foca nada além disso, sabe? Então não sei...

Renata: Ahan, entendi. Talvez porque seja uma universidade pública.

Deise: Pública, não, sim. É óbvio que precisam de professores para as escolas públicas...

Renata: Mas você acha que então eles formam pras escolas públicas mas os alunos não vão pras escolas públicas?

Deise: Eu acho, eu acho que tipo não que eles formam para as escolas públicas, mas tipo escondidinho assim tipo aquela intenção é pra isso, sabe? Porque eles sempre falam “não, porque as escolas do Brasil tão sucateadas, as escolas...”. Mas que escola particular que tá sucateada, sabe? Sempre que eles falam das escolas eles pegam como referência as escolas públicas, porque tem 40 alunos dentro da sala de aula que nem tem material. Que escola particular que tem 40 alunos que não tem material? Não tem lápis pra escrever, sabe? É tudo...o exemplo da escola da realidade é a escola pública, não é a realidade da escola particular, não é a realidade de um cursinho, sabe?

Renata: Ahan, ahan, entendi.

Deise: Então eu acho que mais ou menos eles formam tomando como base a escola pública. E eu não acho que os professores saindo daqui eles vão dar aula em escola pública.

Renata: Cê conheceu assim alguém que já se formou e tá trabalhando na escola pública daqui, ou você não conhece?

Deise: Então, durante a faculdade, durante o... 4ª, 5ª, 6ª fase... alguns amigos meus, alguns colegas meus eles davam aula como substituto. Mas eles não eram formados, mas eles davam aula na, na... igual um professor... só que eles ainda não tava formados. E eles viram a realidade de uma escola pública e que não é, me desculpa, mas não é legal.

Renata: Eles contavam pra vocês?

Deise: É, então tipo... e antes.... e a gente foi durante a faculdade, também, a gente teve trabalhos que tipo cê tinha que ir numa escola pública e fazer um relatório de aula numa escola pública, de verdade, não...

Renata: O Prático..

Não no Prático. E cê chega lá você vê que é um lugar escuro, que é um lugar que as vezes fede. O colégio que eu fui tinha mosca. Quando eu cheguei lá tipo tinham dois alunos trancados na direção porque eles eram violentos, sabe, tipo... tem essas realidades. Eu acho que ninguém quer fazer isso pra ganhar mil reais, dois mil reais, 1500 reais. Pra eles tipo... cê correr risco de vida. Pra você ser ameaçado por aluno, pra você não ter tipo a mínima estrutura, pra você não ter um quadro legal pra escrever, cê não tem luz dentro da sala, as carteiras tão quebradas, os alunos... tem aluno que realmente tipo vem com a roupa que era do primo mais velho, que passou pro primo mais novo que tipo já tá toda estourada, que ele não tem uma mochila bacana, que ele não tem tipo suporte nenhum pra tá dentro de sala de aula. E muitos alunos que vão lá pra tipo comer a merenda porque não tem o que comer em casa, sabe? Então o foco deles não é estar na escola e aprender, o foco deles é tá lá as vezes pra comer, as vezes pra se divertir com os amigos. É muito triste. E cê não tem apoio nenhum do governo, pra tipo ter vontade de fazer isso. Porque cê ganhar mal, ter que aturar aluno mal criado, num lugar que é podre, que o teto tá caindo, que a parede não sei o que... sabe? E cê estudou cinco anos, ou 4 anos, pra ir prum lugar como esse?

Renata: Porque as universidades públicas até são mais ou menos...

Deise: São boas, são boas.

Renata: São boas né, a estrutura é boa, né, os professores, a...

Deise: Eu acho que cê não estudou 4 anos pra isso, sabe? Você não tem vontade de estudar 4 anos pra ir pra um lugar que não tem nada do que eu falei, que, sei lá, de ano em ano vai ter greve, sabe? E não vai ter aula, e ninguém tá nem aí pros alunos, e a coordenadora não deve estar nem aí pra você, e o diretor do colégio também não tá nem aí... ninguém tá nem aí pra ninguém, sabe? E aqui cê sai super crítico das coisas, cê chega num lugar desse como um recém-formado, você vai querer fazer a revolução no colégio né, porque não é assim que se faz as coisas. Mas cê vê ?? cê vai cair na realidade tipo... não é a realidade da faculdade, do que a gente aprendeu na universidade. Cê não vai conseguir aplicar na prática num colégio público, eu acho. Não sei se é ??, se você concorda ou não, mas enfim...

Renata: Não eu acho que eu entendi, eu acho que eu parcialmente concordo. É... eu acho que talvez... provavelmente... bom, tem

professores nas escolas públicas, tá faltando, mas tem. Então tem gente que vai. Agora por quê que eles vão é interessante. Por quê que eles fazem isso? Por quê que eles escolhem ir lá? Quê que cê acha, cê tem alguma ideia por quê?

Deise: Eu falei com alguns professores de escola pública, e eles não eram formados na UF. Tem alguns professores que eram formados por curso de Internet, eles fizeram curso de, sei lá, inglês, pela internet, e se formaram como professores. E ninguém vai contratar eles, nenhuma escola boa vai contratar alguém que foi feito... fez uma graduação pela internet, ou tipo numa faculdade ruim.

Renata: Cê fala numa... cê fala numa, numa... escola particular por exemplo? Que ele não seria contratado?

Deise: É, numa escola particular. É, ele não seria contratado num... eu acho que ele não vai tipo pro, sei lá, dar aula no catarinense. Cê ganha um baita de um salário bacana. Ele não vai ser contratado porque ele fez um faculdade qualquer, que ele pagou 200 reais por mês e...fez os trabalhos do google, deu Control C Control V, sabe? Se você pudesse escolher um professor como esse pra dar aula na sua escola, ou escolher um professor que realmente fez um vestibular, que estudou 5 anos, que cê sabe que a faculdade particular é muito mais fácil do que uma faculdade paga, aliás, a particular é muito mais fácil do que uma pública. Porque lá cê tá pagando, no fim, tipo, “meu, paguei dois meses, não sei o que”, sabe? Você vai lá e dá. Eu não sei. Os que eu conheci pelo menos foram assim, e até na escola que eu dei aula, tipo, os professores... eu ganhava mil reais, 1200 reais pra dar aula no colégio bilíngue, sabe? Era muito, muito, muito pouco. E os professores lá era assim, era formado por faculdades particulares que eles pagavam 200 reais a mensalidade e ganhavam...

Renata: Mas um colégio bilíngue é particular, não é?

Deise: É particular. E pagava mil reais pros professores. É tipo muito pouco, era 1200 reais com o vale transporte já, sabe?

Renata: Isso por quantas horas, cê sabe?

Deise: Cinco horas por dia, eram 25 horas semanais. 25 horas semanais, mas tem a festa junina, mas tem não sei o quê que cê trabalha sábado, mais.. são 5 horas que cê dá aula, mas são mais umas cin... umas três horas de planejamento...

Renata: Eles pagam hora-extra?

Deise: Não, eles não pagam planejamento, eles não pagam nada, sabe? Então é isso, sei lá, cê vai dar aula num colégio bom, cê tem que ter um currículo ao nível do colégio, sabe?

Renata: Que não é o caso desse bilíngue, paga mal, ou não sei...

Deise: Ele tem uma fama muito ruim, tipo, entre os professores, ninguém quer dar aula lá, sabe? Eu não voltaria pra dar aula lá, só se eles aumentassem muito...

Renata: Mas tem colégios que é possível, cê tá me dizendo, tem colégio aqui em Florianópolis que é possível você ter um salário...

Deise: Bacana.

Renata: ...bacana....

Deise: Tem, tem, tem. Tipo. A minha vizinha ela é formada em Pedagogia e ela dá aula acho que na 4ª série. E ela trabalho acho que 4 horas por dia, ou 4 horas e meia por dia, dá uma e meia às 6. Ela ganha 3 mil reais.

Renata: Aonde ela trabalha?

Deise: No colégio da XXXXX. Pra trabalhar... eu acho que é bacana o salário, tipo, pra você trabalhar...

Renata: Como professora?

Deise: Como professora. Tipo comparando com as outras escolas, com os outros salários, é um salário bacana. E se você trabalhar tipo 8 horas por dia acho que é quase 5 mil reais que cê ganha lá, de.... como professor, sabe? Se você tiver a carga cheia. É um pouco difícil ter a carga cheia, mas se tiver a carga cheia, tipo, como professor de inglês, você vai ganhar 5 mil reais. Eu acho que...

Renata: Tá bom.

Deise: Tá bom, tipo, é quase aqui na UF que cê ganha isso no começo, sabe? Então... mas cê tem que ter um currículo bacana pra você conseguir entrar num lugar desse, sabe? E acho que as pessoas que não conseguem entrar pra dar aula num colégio desses elas acabam fazendo concurso público... e concurso público é uma segurança, também, né?

Renata: É.

Deise: Cê tem a segurança da sua aposentadoria, cê tem a segurança do seu salário todo mês, cê tem a segurança tipo cê tem que ter uma super justa causa pra ser demitido e...

Renata: Tem as férias, tem 13º...

Deise: E tem tudo certinho, sabe, acho que é muito pela segurança do trabalho, segurança financeira do trabalho do que pelo amor à profissão e amor a querer ajudar alguém, porque “coitado dos alunos”, sabe? Sei lá, eu acho.

Renata: Sim, ahan.

Deise: Mas é isso, sei lá.

Renata: Muito bom.

Deise: Continua a dúvida cruel, vou dar aula aonde, vou fazer o que? (*risos*)

Renata: Pois é. Você sabe que provavelmente não vai ser na escola pública, pelo o que eu entendi...

Deise: Eu acho que não, olha só se alguma coisa acontecer e eu ficar desesperada pra eu conseguir dar aula... pra eu pensar em dar aula numa escola pública... que eu não tenho isso nos meus planos. Acho lindo, sabe? Mas é... porque eu não me sujeitaria a tanto stress pra ganhar acho que no final do mês 1000 reais, sabe?

Renata: Ahan, ahan, ahan. Muito bem dona Deise, deixa eu ver, acho que é isso, né...

INTERVIEW WITH BRUNA (05/09/2014)

Renata: E por que, assim, que você acha que você escolheu Letras Inglês, assim?

Bruna: Então, eu fiz vestibular duas vezes pra Jornalismo e não passei. Faltou cinco pontos nas duas vezes. Na terceira vez eu me revoltei, assim, tal: “no quê que eu sou boa? O quê que eu sei fazer?”. Tipo assim, ó, eu sou muito boa com idiomas, eu aprendo idioma muito fácil. “Mas eu não quero fazer espanhol, porque espanhol eu tenho em casa, é quase uma língua materna, é tipo fazer português. Vou fazer Inglês”. Daí eu fiz o vestibular e passei. Daí eu me achei.

Renata: Daí cê se achou? Curtiu muito?

Bruna: Achei. Muito, muito, nossa, bastante.

Renata: Entendi. E você, assim, já trabalhou como professora de Inglês, assim?

Bruna: Eu dei aula no PIBID, só, na bolsa, mas foi dois meses eu acho, num universo de dois anos, então bem pouca experiência eu tenho.

Renata: Mas como foi essa experiência? Foi dois anos.

Bruna: Foi bem legal, assim, o PIBID foi bem interessante que a gente aprendeu a fazer atividades, analisar atividade, tipo, como consertar uma atividade que tem no livro mas tu acha que não vai dar certo. E a gente deu aula no XXXXX, que é um colégio bem problemático, assim, o público, a galera não presta muita atenção e o nosso ?? de idade é menor. Tipo, adultos, com treze anos e uns com dezoito, assim.

Renata: Ah é, na mesma sala?

Bruna: Na mesma sala, primeiro ano do Ensino Médio. Então, tipo, tinha.... foi diferente, assim, eles não gostavam muito.

Renata: E cê tinha grupinho, que fazia?

Bruna: É, era eu, a Marcia e a Tatiana.

Renata: Ah tá, daí vocês...

Bruna A gente se revezava.

Renata: Revezavam, se ajudavam. Então aprendesse muito.

Bruna: Bastante, bastante.

Renata: Entendi. E aí você fez o PIBID. Atualmente você trabalha?

Bruna Não. Me dedico ao estágio (*risos*).

Renata: Que é bastante.

Bruna: Nossa, consome muito. Muito assim.

Renata: Preparar aula, né. Legal. E você acha que essa experiência no PIBID influencia a forma como você prepara a aula, ou...

Bruna: Às vezes é meio complicado porque é uma questão muito mais teórica, assim, as teorias que se aplicavam no PIBID às vezes são diferentes das aulas daqui, até pelo contexto que a gente tá inserido, assim.

Renata: Ah é, por exemplo?

Bruna: Não sei, acho que a metodologia dos professores são diferentes da professora que tava no PIBID. A professora aqui, que é tipo, o Wellington e a Vanda. Eu acho que isso... faz um caminho diferente, às vezes, mas... Muita coisa que eu aprendi lá dá pra aplicar aqui, sim. Tem como fazer as atividades, tem como, tipo, começar de um jeito pra no final ter aquele ciclo de atividades pra ir crescendo.

Renata: E como que você vê... diz que é diferente... como que é então o jeito da Vanda e do Wellington?

Bruna: Eu não sei, eu acho que eles são maleáveis, assim, nas questões teóricas. Às vezes fala tipo “ah, só pode usar comunicativa/produtiva, ou *task-based (inglês)*”. Não, tu pode misturar, contando que dê certo. Tu vê o quê que funciona, sabe. Do jeito era tipo: “não, eu gosto do comunicativa/produtiva, tudo tem que ser baseado nisso, não pode fugir disso”.

Renata: Entendi, entendi. Então aqui talvez tem mais essa...

Bruna: Sensibilidade. Acho que dá pra gente ir moldando

Renata: Ah tá, tá bom. Talvez mais autonomia assim, pra fazer. Entendi. E assim, quais tuas expectativas em relação ao teu futuro profissional, assim, quê que cê pensa. Cê pensa em seguir carreira de professor de Inglês?

Bruna: Não de línguas, eu quero, se eu for dar aula, eu quero dar aula de Literatura.

Renata: Tá.

Bruna: Prefiro. Literatura, especificamente. Não à toa nós trabalhamos com contos.

Renata: Ah sim, sim. Por influência da Bruna (*risos*).

Bruna: Só um pouquinho (*risos*). Só um pouquinho.

Renata: Só um dedinho da Bruna.

Bruna: Eu quero fazer TCC ano que vem e já tipo, meio que usar isso de pré-projeto pro Mestrado e fazer Mestrado de alguma coisa com Literatura.

Renata: Ah, entendi. E cê pensa em, de repente, trabalhar no ensino superior, ou...

Bruna: Muito. Isso e com editora, também, eu acho muito legal trabalhar como editora de livro, assim. E revisão de texto, essas coisas.

Renata: Ah sim, cê pensa nesse caminho.

Bruna: É, ou isso ou Ensino Superior. Não me vejo muito dando aula...

Renata: Pra molecada.

Bruna: Não, minha paciência só vai até um certo ponto, depois eu começo a ficar agitada. Eu tenho consciência disso.

Renata: Entendi, entendi. É, porque eu lembro que a Deise diz que quer ser professora, mas na casa dela, particular. A Marcia diz que vai pra Itália, aí vai ficar trabalhando lá e vai ver. Você, então você falou que curtiu pra caramba o curso.

Bruna: Eu gosto bastante.

Renata: Gostou bastante. Quê que você acha que foi melhor, assim. Até pra tua carreira, assim, que cê quer seguir, como professora de Literatura, né. Quê que, isso cê acha que te preparou bem, assim, tá te preparando bem?

Bruna: Sim, eu tenho tido professores de Literatura ótimos. Eu acho que eles me influenciaram bastante nesse sentido. Tem um mesmo, que é o O'Shea eu acho ele incrível. A aula dele é aquela aula que tu senta na cadeira, passou tipo 10 minutos e tu olha e "acabou a aula, como assim?" Sabe, eu acho genial o jeito que ele dá aula. Se um dia eu chegar perto de dar uma aula daquela eu vou ficar muito feliz.

Renata: E, assim, antes de você começar o curso, quais eram tuas expectativas, assim, em relação ao curso, quê que cê esperava encontrar? Você tinha alguma ideia?

Bruna: Nossa, eu acho que não tinha ideia do que ia acontecer. Eu vi o currículo, tal, mas sempre fiquei imaginando "o quê que é fonética e fonologia do Inglês, e o quê que a gente vai aprender com Ensino e Aprendizagem". A gente nunca tem muita ideia do quê que é, até porque depende muito do professor, também. A gente vê, tipo, a gente passou por uns professores, e agora são outros que dão a mesma matéria, o conteúdo é diferente, a maneira de explicar é diferente, então. Acho que depende muito de quem tá te dando aula, também.

Renata: Entendi. E o estágio? Vamos falar do estágio!

Bruna: Eu tô gostando, eu achei que ia ser muito pior. Sinceramente, primeira vez que a gente deu aula eu pensei “isso vai ser um desastre, vou ter uma crise de pânico na frente dessas crianças, eu vou querer sair correndo”. Mas foi muito bom, foi muito melhor do que eu imaginei que fosse, assim. Pelo menos a primeira aula que a gente deu.

Renata: Ahan, sim. E como foi, assim, o primeiro semestre foi observação, né. Cês tinham que fazer algumas tarefas, tinham que fazer relatório, tiveram que fazer projeto, né, pra aplicar no segundo. Como é que foi as experiências nesse primeiro semestre, como é que foi observar a aula, por exemplo, da Maria?

Bruna: Foi legal, eu já tinha observado aula antes no XXXX, mas é muito diferente da aula da Maria. Acho que o colégio, também, aquele negócio de contexto acho que influencia bastante. E...

Renata: Quais eram as diferenças maiores, assim?

Bruna: Eu acho que os recursos, muitas vezes assim. Da própria escola, a estrutura em si, acho que ajuda o professor aqui, bastante. Lá era bem mais precário.

Renata: Como que era uma aula lá, por exemplo? Quê que acontecia na aula?

Bruna: Olha, primeiro que pra fazer eles sentarem demorava uma meia hora, a turma vê já acabou a aula. Eles não tavam nem aí, eles usavam fone o tempo todo, de ouvido, muitas vezes eles não tavam nem escutando. É bem... por mais que eles usem o celular aqui, pelo menos cê sabe que eles tão prestando atenção em ti, sabe. E a questão do contexto, tipo, às vezes não pode chamar a atenção de um aluno porque o pai dele é traficante, se não, tipo, ele fala que o pai dele vem aqui falar contigo. Cê vai fazer o quê com um pai daquele, sabe. Então, tipo, é bem mais complicado, eu acho, bem mais complicado.

Renata: Entendi. E quê que você achou das aulas da Maria?

Bruna: Eu achei as aulas dela muito boas. Eu queria participar, tipo, eu queria ser aluna, pra ficar dando as respostas, levantando a mão (*risos*). Eu adoro as aulas, eu acho muito legal.

Renata: Ahan. Quê que você mais gosta das aulas dela? Quê que você de repente aprendeu observando as aulas dela?

Bruna: Eu gosto do jeito que ela consegue trazer a turma pra aula. Que quando eles dispersam, o jeito que ela consegue retomar, e como ela consegue manter o foco deles, bastante tempo. Porque 12, 13 anos o foco de atenção é mínimo. E ela consegue deixar eles bastante tempo interessados no que ela faz, assim, eu acho isso muito legal.

Renata: Ahan. E dessa primeira parte, que já passou, assim, de observação, o que você acha que são os pontos positivos, os pontos negativos dessa experiência que você teve?

Bruna: Não aguento mais fazer relato. Eu não aguento mais fazer relato, chega um momento que tu não tem mais o que falar, porque tu já fez todas as críticas possíveis (*risos*). Mas não que elas sejam repetitivas, mas elas se encaminham quase sempre da mesma maneira, até pelo jeito que o professor dá aula. Então chega um momento que tu não tem mais o que dizer. Relato me cansa muito de fazer. Mas é legal observar. E a aula da Maria é tão boa que às vezes a gente observa e esquece de escrever (*risos*), que é um problema muito sério.

Renata: Acontece muito.

Bruna: Acho que isso é um ponto negativo, a aula da Maria é boa demais que a gente esquece de fazer anotação (*risos*).

Renata: Entendi (*risos*). E em relação, por exemplo, a orientadora de vocês é a Vanda. Como você vê, então, a sua relação com a Vanda, o apoio dela, no que que ela ajuda...

Bruna: Eu acho que ela ajuda muito. Eu acho que todos os comentários que ela faz, pelos anos de experiência que ela tem é sempre muito válido. Ela já teve nessa posição, tipo, ela sabe que que vai funcionar, quê que não vai funcionar, assim, só de ver. Eu acho que isso ajuda bastante. Aí eu sou meio perfeccionista, então eu sempre acho que.... eu fico muito chateada.

Risos.

Bruna: Vou ser bem sincera, eu fico muito puta às vezes...

Renata: “Tava tão bom....” (*risos*).

Bruna: Tava tão lindo, tipo ninguém sabe o quê que vai dar certo. Esse é um problema que eu tenho, eu sou extremamente perfeccionista, e o fato de eu ter que fazer 5 vezes a mesma coisa, na quinta eu fico irritada: “Por que eu não consigo acertar isso de uma vez!”. Mas é uma coisa, tipo, comigo, sabe, não é com ela. Eu entendo que ela fala que “tipo, por que eu não pensei nisso antes?”. Mas eu acho que tudo o que ela fala é muito válido. E o jeito que ela fala, né, o jeito que ela trata as coisas, nunca é um jeito tipo: “eu sei que vocês não sabem, façam!”. Não, é, tipo, “ah gente, vamos pensar junto, como é que é, tipo, o jeito que ela trata a situação é muito legal”.

[...]

Renata: E aí vocês fizeram um projeto. Como foi a elaboração desse projeto que começou a ser aplicado?

Bruna: Uma ideia de jirico, né, porque a gente podia ter pego unidades do livro, mas “não, vamo criar tudo uma coisa diferente”. As três

abobadas pensaram nisso, né, porque a gente não tem mais o que fazer na vida (*risos*), a gente não trabalha pra caramba.

Renata: Tá dando bom, tá ficando bem bom. E essa ideia foi tanto por um gosto de vocês.... mas parece que vocês pesquisaram.

Bruna: A gente fez uma análise do quê que eles gostavam ou não e a gente resolveu fazer do que eles não gostam: ler e escrever, ó que linda que a gente é (*risos*).

Renata: (*risos*) Sei, vocês foram de encontro...

Bruna: É, “vocês não gostam, vão fazer igual, não tem problema”. Mas acho que ficou bem legal, acho que, apesar de eles não gostaram de ler e escrever, eles tão se empenhando bastante. Apesar de tudo, assim. Na verdade a gente achou que ia ficar muito, sei lá a mesma coisa a gente pegar a unidade e ir, sabe, eles fazem a mesma coisa com todos os professores. Eu falei “vamos fazer uma coisa diferente”, uma coisa tipo que eles sabem quê que a gente tá falando mas que não seja exatamente como eles sabem, sabe. Que eu acho que isso é que tá chamando a atenção deles, o fato de “ah, eu conheço essa história mas vocês não tão me contando do jeito que eu conheço, o quê que é isso aí?”. Acho que isso que tá sendo legal.

Renata: Ahan, Ahan, legal. Bom, então fizeram o projeto, tudo...

Bruna: Dona Vanda disse que tava bom, Dona Maria também.

Renata: Sim, e aí começou a aplicar, a Marcia começou, né, e.... como que cê avalia essas primeiras aulas?

Bruna: Eu acho que tão ficando bem boa. Acho que a Marcia é bem calma pra dar aula, tá ficando bem legal. Acho que não tamo tendo maiores problemas não, acho que ele tá bem, tá bem engajado, acho que foi...

Renata: Tá fluindo.

Bruna: Tá, tá fluindo. Mas cês sempre tem coisa pra fazer, né, por exemplo, essa quarta aula que a gente tinha planejado pra... na verdade os quatro primeiros planos de aula que a gente fez, era pra terminar hoje. A gente tá no meio do terceiro, agora. Porque eu acho que a gente não calculou muito bem o tempo das coisas, porque eu acho que eles vão fazer as coisas muito mais rápido do que eles fazem, então. Tá prolongando esses quatro, que seriam pras duas primeiras semanas, acho que pelo menos... a gente vai terminar a semana que vem, agora.

Renata: Cê acha que isso vai atrapalhar alguma coisa...

Bruna: Não, eu acho que fica melhor que a gente consegue esmiuçar melhor as coisas pra eles, e não fica uma coisa muito solta.

Renata: Ahan, entendi. Bom, agora, assim, não tem muito mais perguntas, né, eu só queria assim que você tentasse falar um pouquinho pra mim como que você se vê como professora.

Bruna: Eu acho que eu tenho que tomar cuidado às vezes pra não entrar muito na aula junto com eles. Porque às vezes eu não tenho ideia de que eu tenho 23 anos, eu acho que eu tenho, tipo, 16 ainda. E eu me empolgo junto, eu acho que se eu.... não que eu acho que tenho que ter uma postura, tipo, muito.... elevada, tipo, de hierárquico, mas eu tenho que tomar um cuidado pra não ficar muito junto com os alunos e esquecer quem é quem. Assim, que eu sou professora e eles alunos.

Renata: Ahan, cê acha que tem que ter essa divisão mais clara de repente.

Bruna: Eu acho que precisa, porque senão eu acho que a aula se perde, assim, sabe. Eu acho que no momento que eles acham que tu é um deles, só, eu acho que perde um pouco da noção do quê que eles podem e não podem fazer. Não no mau sentido, assim, eu acho que eles simplesmente acham que tipo “ah, ela é mais uma colega”, sabe? Eu acho que às vezes, de repente, isso pode prejudicar. Não sei se aqui, porque eles estão tão... eu achei eles tão bonzinhos, que de repente não, assim, mas eu acho que isso é uma coisa que eu preciso tomar mais cuidado na minha vida em geral, assim, de eu saber estabelecer o meu lugar e não deixar que os outros ocupem o espaço.

Renata: Entendi. E por que você acha que isso é importante?

Bruna: Como professor?

Renata: É.

Bruna: Sei lá, eu acho que de alguma maneira é importante estabelecer limites, assim. Estabelecer onde que...

Renata: Agora eu tô lembrando da sua professora de Matemática que cê gostava.

Bruna: É, que ela tipo tinha um balanço certo, assim, de saber quando você podia chegar na aula como amigo, quando ela era professora, sabe. De saber que “não, a gente pode brincar aqui mas tem horas que a gente precisa levar as coisas mais a sério”, eu acho que isso é um equilíbrio bom de se ter. E eu acho que todos os professores que eu gosto eles são assim. Eles se fazem respeitar, mas ao mesmo tempo cê sabe que cê pode brincar que não vai ter problema. Eu acho que esse é o tipo de professor que eu vou querer ser, sabe. Que eles sabem que eu sou acessível, mas ao mesmo tempo sabem respeitar, também.

Renata: Entendi, entendi. Agora, finalmente, últimas palavras: Bruna por Bruna.

(risos)

Renata: Não, ah, tipo o que você quiser falar, qualquer coisa, sobre você, assim, alguma coisa, uma pergunta, de repente, que eu não fiz, pra eu saber melhor sobre você, que é importante eu saber sobre você que de repente ficou faltando.

Bruna: Eu acho que isso é importante pra mim como pessoa, depois que a gente deu alta da terapia, na verdade (*risos*). Tipo, eu era uma pessoa que eu tive Síndrome de Pânico, então eu fiquei seis meses sem sair de casa, sem falar com ninguém.

Renata: Mas isso por quê?

Bruna: Eu não sei.

Renata: Mas faz tempo isso?

Bruna: Foi quando eu tinha 18.

Renata: Ah, naquela época.

Bruna: Daí eu fiquei 6 meses trancada em casa. Tomei antidepressivo na época, e tudo. E eu não sei, o fato de eu conseguir vim pra faculdade, e falar um monte na frente de um monte de aluno e conseguir fazer as minhas coisas é uma coisa que me deixa muito feliz. É tipo uma superação pessoal, mas uma coisa que me deixa muito feliz, assim.

[...]

Renata: Tá bom. Eu não sei, não sei se eu consegui tirar tudo aí de dentro da Bruna, mas...

É, em dois anos de terapia e minha psicóloga não conseguiu tirar tudo de dentro de mim (*risos*).

Renata: (*risos*) Não vai ser uma leiga que vai conseguir.

Bruna: Não, relaxa que não é pessoal, eu sou meio travada (*risos*). No próximo semestre eu vou estar mais aberta daí a gente...

Renata: É, então, tem essa possibilidade.

Bruna: Apesar de bem parecida fisicamente a gente é bem diferente, é??, a Deise é um livro aberto, eu sou mais reservada. Ela é a irmã falante, eu sou a irmã quieta... Ah, e eu tenho que dizer também, que é muito importante dizer, que eu não estaria fazendo isso se não fosse as minhas crises com os colegas. Eu acho que o fato de a gente estar num grupo é...

Renata: Como assim? Ah! Eu esqueci de perguntar isso, esqueci de perguntar duas coisas. Podemos voltar?

Bruna: Pode!

Renata: Exatamente, essa era uma coisa que eu queria falar. Assim, o fato de vocês estarem juntas, como que isso tem ajudado?

Bruna: Nossa, muito, a Deise foi a primeira pessoa que eu falei na faculdade. A criatura me ofereceu um bis e eu disse que não, que eu achei ela muito estranha (*risos*). Mas a gente também nunca mais se separou. E a Marcia já morou comigo um tempo, morou comigo um ano

e meio. Então eu acho que a gente tem muita cumplicidade. Eu acho que isso é muito importante.

Renata: E cês decidiram fazer junto.

Bruna: Junto, a gente faz tudo junto. Não sei se você reparou, a gente não se desgruda. E eu acho que a gente às vezes não precisa nem falar que a outra já sabe, a gente faz uma cara, tipo, “tá, eu sei, isso vai dar merda, já sei”, pronto, muda, sabe.

Renata: E isso cê acha que só tem a ajudar, assim, só.

Bruna: Só, não tem como dar errado, não tem como. Acho que se eu tivesse fazendo com outro grupo talvez não tivesse saindo tão bom, eu não conseguisse me soltar tanto.

Renata: Teve alguma vez, por exemplo, que você teve que criticar aula de uma delas?

Bruna: Sim, a da Marcia, direto. Agora que ela tá começando eu digo “ah, Marcia, eu acho que isso aqui não funciona, ou isso aqui funciona”. E ela “ah vou pensar, vou refazer”.

Tranquilamente.

Bruna: Ahan. Até porque a gente vive fazendo piada, ninguém se leva muito a sério. Então, até quando a gente fala sério, não é uma coisa que tipo “não, ela tá falando isso porque ela não gosta de mim”. Não, é porque a gente realmente quer ver ficar melhor, assim.

Renata: Outra coisa...dessa relação com os alunos da turma. Como é que foi, como é que foi vocês, desde o momento que conheceram eles e até agora. Como tem sido isso?

Bruna: Melhor do que eu imaginava, também. Eles foram muito receptivos. Desde o começo eles foram bem abertos em relação à gente.

Renata: Cê acha que por que, será?

Bruna: Eu acho que como a Maria e a Vanda elas estão tão acostumadas a ter estagiários que, pra eles, é tipo normal assim, ter alguém diferente dando aula pra eles. Então eu acho que ainda tão, tipo...

Renata: Cê acha que eles gostam?

Bruna: Eu acho que eles adoram. Eu acho que eles adoram esse fato de não ter só um professor, e ter vários durante o ano, assim, Eu acho que eles gostam bastante, até porque eles podem se dedicar mais com um do que com outro, eu acho que isso acaba ajudando bastante. Como a Vanda falou, a gente conseguiu conquistar a menina que meio que é a manda-chuva da turma. Eu acho que isso ajudou muito, se a Raquel não tivesse gostado da gente a aula ia ser uma bosta, eu tenho quase certeza disso.

Renata: Que ela é bem líder...

Bruna: É, é.

Renata: Sim, sim senhora. Você falou um pouco, mencionou, mas o fato do seu estágio tá sendo no Colégio Prático, nesse contexto aqui, isso muda muito?

Bruna: Sim. A estrutura desse colégio, sabe. Datashow em quase toda sala, colégio é limpo, é... não sei, é um ambiente diferente, assim, eu acho um colégio que se cê for pra rede pública acho que tu encontrar um assim é muito difícil. Isso ajuda, dá tipo meio que um apoio pro professor, sabe. Que se o aluno se comporta mal também você tem pra onde correr. Se ele se comporta bem cê tem o quê fazer também. Cê precisa de um recurso visual cê tem pra onde ir, cê quer dar um aula de teatro cê também tem pra onde ir. Eu acho que em outros colégios isso não é muito... plausível, não tem como fazer isso. Eu acho que isso ajuda bastante.

Renata: Ahan. Agora sim, eu acho que eu perguntei tudo (risos). Bom, de repente, se faltar alguma coisa no futuro a gente faz. Muito obrigada!

INTERVIEW WITH BRUNA (08/06/2015)

Renata: E em relação, assim, às aulas que você deu né, que você ministrou? É... como que você avalia assim, a...

Bruna: Eu acho que elas foram boas, no geral, tipo, tendo em vista que a gente trabalhou com uma coisa que eles não gostavam, que era escrita e Literatura, que pra eles era uma coisa meio nova... não em português, mas em inglês... e trabalhar com vídeo, que o áudio era em uma língua...era inglês, mas era tipo com um sotaque que eles não tão acostumados, também, que os livros vem com sotaque americano e eles falavam irlandês. Eu acho que isso foi bem desafiador, fazer com que eles entendesse outra formas de idom....de sotaques. E aí se interessarem por ler, que eles odiavam ler.

Renata: Ahan, sim, sim, sim.

Bruna: Mas foi bem legal.

Renata: Sim. É... em relação então ao planejamento, você fala dessa dificuldade de organizar os horários, por ser um trabalho que cês tavam fazendo em grupo. E em relação assim... à orientação, assim, né, então....a Vanda, a Maria, no momento que vocês estavam dando aula, como que foi, assim?

Bruna: Não, acho que elas sempre foram bem presentes. A Maria acho que às vezes nem tanto. Como a gente tinha a Vanda eu acho que ela confiava bastante no que a Vanda tinha pra passar pra gente, mas ela sempre aprovava os nosso planos, ou via que alguma coisa talvez não

fosse dar certo ela dava uma... o melhor caminho. E a Vanda tava sempre ali, né, isso é uma coisa que a gente pode falar que a gente foi super bem orientada.

Renata: (risos) É verdade.

Bruna: Que a Vanda tava sempre ali.

Renata: A Vanda tava sempre em cima.

Bruna: Sempre em cima.

Renata: Você acha que o fato de ela tá sempre em cima pode ter tido também alguma...alguns aspecto negativos, do fato de elas estarem sempre bastante em cima de vocês?

Bruna: Eu não sei se é negativo, mas a gente meio que fica na expectativa de deixar tudo muito bom porque ela tá ali, sabe? Eu acho que elas faz as coisas tão confortáveis pra gente, que a gente não queria desapontar ela no que a gente tava fazendo.

Renata: Ahan, ahan.

Bruna: Tem aquela questão tipo “ah, não vamos desapontar os alunos, não vamos desapontar a Maria”, mas aquela coisa de “poxa, a Vanda é tão legal, não vamo ficar fazendo uma coisa feia”, sabe? Porque “ela não vai gostar, e ela é tão legal”, eu acho que era mais isso, assim, mas não uma coisa negativa, acho que era bom a gente ter esse respaldo, era meio que uma mãe no ninhozinho, sabe, era uma coisa que a gente sabia que se alguma coisa desse errado durante a aula, ela também tava lá pra chamar no canto e falar “tenta mudar isso aqui pra ver se funciona melhor”.

Renata: Ahan, ahan.

Bruna: Então eu acho que isso ela deixava a gente mais segura. Pra mim pelo menos deixava bem segura. Às vezes eu ficava meio irritada quando ela se metia no meio da aula e falava alguma coisa... tipo, lá do fundo cê via ela resmungando alguma coisa... porque tipo cê meio que se perde por um segundo, cê se distrai e fica “calma, o que ela tá falando?”. Mas no geral ela...era bom... ela era bem legal.

Renata: Sim, sim. É.. agora, assim...deixa eu pensar...Eu me lembro... eu queria perguntar, de repente, pra vocês, né...pros outros alunos também.... se em algum momento vocês sentiram algum conflito, é... não sei, talvez conflito de interesses, ou jeitos de ensinar, é... coisa que...ideias que vocês tinham de como deveria ser a aula, ou que você tinha e que, talvez, outra colega não tinha. Ou que, talvez a Vanda, como coordenadora, não tinha. Houve algum momento em que vocês tiveram que acertar...

Bruna: Houve. Eu acho que... na vez que a Deise deu aula de Gramática, que era sobre passado simples, o *past simple*. Eu acho que, nesse

momento que ela preparou a aula inteira extremamente gramatical a Vanda não ficou muito feliz com aquilo. Mas eu acho que foi necessário, sabe, realmente não me arrependo, se fizesse de novo a gente ia...

Renata: Cês prepararam juntas a aula?

Bruna: Sim, a gente ia tipo segurar aquilo ali de novo e dizer “não, precisa, eu acho que melhorou”. Eu acho que por mais que ela tivesse sido meio monótona e meio maçante, tipo, meio que ensinar uma equação, assim “é assim que funciona por isso, por isso e por aquilo”, eles precisavam daquilo ali. Eu acho que só aquele imput que a gente tava dando de os textos estarem no passado não tava sendo suficiente pra eles entenderem como é que funcionava o negócio, sabe. Tanto que depois dessa aula da Deise a gente fez um joguinho que eles tinham que usar o passado, e eles tinham pegado a ideia. Eles não lembraram dos verbos irregulares, mas também né, era uma aula só. Mas... e eu acho que naquela que a Vanda ficou muito chateada que a gente deu uma aula extremamente estruturalista pra eles (*risos*). Mas eu juro que se a gente fizesse de novo a gente ia manter aquilo ali, porque funcionou.

Renata: Ahan, sim.

Bruna: Eu acho que esse foi o momento que a gente teve mais... desavença...em questão daquela aula, assim, tanto que depois a Deise ficou bem chateada, que achou que aquela aula tinha sido uma merda. Mas eu acho que no fundo valeu à pena.

Renata: Sim, sim, sim. É...eu me lembro, também, no... depois quando a Deise veio dar aula, que teve a parte do teatro, né. Cê pode falar um pouquinho sobre o teatro, sobre como que vocês pensaram e como aconteceu depois?

Bruna: Ahan. O nosso planejamento a gente tinha que ter pelo menos uma semana a mais do que teve, né. Aquele rolo todo da Copa, e de eles terem dia do Estudante, e Dia da Vida, e Dia de não sei o que... a gente perdeu muita aula e acabou ficando meio corrido no final. Era pra eles terem pelo menos mais umas duas aulas pra eles prepararem o teatro, não era pra ter ficado tão em cima do jeito que ficou. Mas olha, eu achei que...eles fizeram bem..., ficou muito bom, no final, assim, ficou genial o que eles fizeram.

Renata: Ahan, ahan.

Bruna: Era o nosso planejamento desde o começo, era o que a gente queria. A gente queria mostrar adaptação, eles iam ver como que se faziam depois eles mesmo iam adaptar alguma coisa pra uma peça de teatro. Eu acho que o nosso planejamento final com a peça funcionou.

Era o que a gente queria. Pena que ficou um pouco apertado demais no calendário.

Renata: Ahan, ahan.

Bruna: Mas eu acho que eles desenvolveram bem pra.... desde o começo eles falavam que não sabiam falar e não sabiam escrever.... eu acho que no final ficou bem melhor do que eles mesmo imaginavam que ia ficar.

Renata: Ahan, sim. E... em relação assim aos alunos, aos alunos da escola. Como é que foi essa relação com eles? Foi tranquila, teve momentos de conflito também?

Bruna: Eu acho que desde o começo foi bem tranquilo. Eles aceitaram bem a gente, eu acho que como eles tão acostumados no colégio a ter sempre estagiário de todas as matérias é... um lugar mais fácil.... de você entrar e tomar o lugar da professora e dar aula. Eles são mais receptivos quanto a isso. Mas acho que, como o José [pesquisador] colocou naquele banner dele na pesquisa, a questão da gente tá lá em momentos extraclasse foi fundamental. A gente tava na festa.... acho que na festa junina a gente acabou nem indo porque a gente tinha compromisso, mas participar da semana inteira da Gincana, e ajudar eles com coisas que não eram relacionadas a nossa matéria, eu acho que... ficar lá no recreio e conversar com eles, chegar mais cedo e conversar com eles.... quando tinha dia do Estudante ou tinha uma feirinha, a gente ir lá e passar o dia ali com eles, eu acho que isso ajudou a criar uma relação tipo de respeito, que eles sabiam que a gente dentro da sala era.... a gente que tinha que comandar meio as coisas, porque a gente tinha que fazer isso... mas que eles respeitavam a gente e a gente respeitava eles. Como pessoas, mais do que qualquer outra coisa.

Renata: Sim. Eu me lembro bastante daquela aluna, a Roberta, né. A Roberta ela parecia que era meio que um líder da sala, né.

Bruna: Sim, sim.

Renata: E ela... ela meio que acolheu...

Bruna: Ela abraçou a gente é, com certeza, eu acho que se a Roberta não tivesse feito isso a gente teria tido um pouco mais de trabalho. Assim: “eles não gostam dela!”. Eu acho que a gente ia....uuu...ia ser mais difícil.

Renata: Sim, sim.

Bruna: Mas a gente... acho que a gente ganhou a Roberta quando a gente começou a trabalhar Disney. E sem querer. A gente não sabia mas ela gostava demais da Disney, quando ela se interessou pelo negócio foi meio que “vamo todo mundo fazer as coisas porque essa aula tá sendo legal”.

[...]

Renata: E o quê que você acha que o estágio, essa tua experiência, pode ter acrescentado pra você na tua experiência como professora assim, daqui pra frente? Quê que foi que ficou?

Bruna: Eu acho que me deixa mais confiante, sabe, de parar na frente... eu tinha muito problema de imaginar tipo aquelas 20 carinhas me olhando, e eu ali na frente “o quê que eu vou dizer pra eles agora?”, tipo... “eles tão esperando que eu ensine alguma coisa, se eu não conseguir ensinar nada não vai ficar nada”. Daí depois teve o resultado final e cê pensa “não, eu consegui ensinar alguma coisa”, sabe? Eles vão lembrar de mim de alguma maneira porque eu conseguir passar alguma coisa pra eles. Eu acho que esse medo, que eu tinha receio de ficar ali e ensinar, eu acho que o estágio ajudou bastante, eu meio que perdi esse ano. Eu me sinto capaz de fazer isso agora. Eu acho que se eu não tivesse tido essa experiência eu ia tá com esse medo até agora. “Ai, e depois, quando eu sair da faculdade o quê que eu faço?”. Eu acho que nesse sentido é muito bom. E no sentido de saber planejar as coisas, de entender como fazer uma aula funcionar, quais são os passos... eu acho que ajuda bastante. Porque uma coisa é cê fazer isso numa aula de Metodologia, em que você apresenta um planejamento pra um professor, e ele corrigir e você não ter ideia de como colocar isso em prática. E outra coisa é realmente fazer o planejamento e levar pra sala, e ver como é que funciona num ambiente real, e ver o quê que cê tem que ajudar, o quê que não, o quê que funciona, o quê que não funciona. Eu acho que ajuda bastante.

Renata: Entendi. E se você pudesse, de repente, acertar alguma coisa no estágio, alguma coisa que cê pudesse modificar pra melhorar, quê que poderia ser isso?

Bruna: Ai, eu acho que já deveria ter começado antes, sinceramente. A dar aula.

Renata: A dar aula. Desde o começo do ano...

Bruna: Acho que não desde o começo, mas a gente ficou muito tempo observando. A gente fica quase um semestre inteiro observando, e depois... como são três pessoas, e o calendário sempre tem modificação, acaba ficando apertado, tipo, acaba ficando muito jogado. Eu acho que a gente pode tentar fazer o planejamento antes. Tipo, assistir, sei lá, dois meses e meio, três meses de aula, de observação. Que é o suficiente. São... no ensino fundamental são três aulas por semana, tipo, é bastante coisa escrita de observar e pensar. E começar a planejar as aulas no segundo semestre e ficou só um segundo?? antes. Não deixar só pro meio do ano, ficou muito apertado eu acho.

[...]

Renata: Ahan. É... e daí... eu não me lembro exatamente o quê que tu me disse na primeira entrevista, mas depois dessa experiência do estágio, de ter dado realmente aula, como que você vê daqui pra frente? Quê que vai ser daqui pra frente? Como que a Bruna...quê que vai acontecer com a Bruna daqui pra frente?

Bruna: Eu quero continuar estudando, eu quero fazer o meu Mestrado, mas eu me sinto capaz agora de dar aula particular se eu precisar, dar aula no Extra... eu quero tentar esse semestre que vem... e eu acho que por enquanto é isso. E realmente o meu sonho é dar aula na faculdade, sabe? Literatura. É uma coisa que eu realmente gosto, é uma coisa que realmente me interessa. Muito mais do que dar aula de língua, honestamente falando. Prefiro Literatura. Obvio que cê precisa da língua mas é um... é outro foco, eu acho que é um estilo de aula mais agradável, o fato de você ficar na abstração e não tanto numa coisa mais técnica, como é ensinar um idioma. É o que eu gosto mais.

Renata: Entendi.

Bruna: Mas por enquanto eu acho que é isso, eu fazer o mestrado, tentar dar aula no extra. Me mudar pro Canadá daqui a dois anos.

Renata: Se mudar pro Canadá daqui a dois anos?

Bruna: Sim.

Renata: Ah, pra fazer o quê?

Bruna: Meu doutorado.

Renata: Hum...

Bruna: E pra morar mesmo. É o plano.

Renata: Ahan. Sim, sim. Eu acho que é isso, concluído. Era mais assim...

INTERVIEW WITH MARCIA (16/08/2014)

Renata: Então fala pra mim seu nome, o que você quiser falar sobre você, quem você é, conta um pouco da sua história pra mim. O que você quiser falar.

Marcia: É... meu nome é Marcia, eu tenho 23 anos, eu sou estudante de Letras Inglês aqui na UF e... eu escolhi isso de última hora, não é uma coisa que eu sempre quis. Porque até os meus 20 anos eu pensei em tudo menos isso.

Renata: Pensou em quê?

Marcia: Pensei em Publicidade, pensei em Jornalismo, pensei em Direito, pensei em Psicologia. Eu tava inscrita pra Direito no vestibular da UF, por influência do meu pai.

Renata: Seu pai é advogado?

Marcia: Não, ele é professor. E o discurso dele é que ele não queria a mesma coisa pra mim.

Renata: Ah, entendi (risos).

Marcia: E daí eu tava inscrita pra Direito, só que no último dia eu comecei a me imaginar sentada em uma cadeira estudando isso, ou tendo que passar o resto da minha vida fazendo isso. E daí eu “não! Não quero isso não!”. Não pelo dinheiro, né. Então, aí eu tive que ligar pra COPERVE, daí mudei, consegui mudar no último dia, assim, pra Letras. E eu decidi isso porque eu queria alguma coisa que me possibilitasse falar, ou trabalhar com várias coisas diferentes, que eu tenho interesse em tudo, assim, né. De curiosidade. E a única coisa que me veio à mente foi línguas.

Renata: Porque cê pode falar de tudo.

Marcia: Falar de tudo, é.

Renata: Através de..

Marcia: Ensinar eu também gosto, eu sinto muito prazer em saber que as pessoas aprendem comigo alguma coisa útil, assim. Então eu vi nisso uma possibilidade, e eu tô fazendo Letras. Acho que é isso.

[...]

Renata: E me fala, assim, você disse que a princípio você não pensava em ser professor, por causa que tinha essa influência do seu pai, né, negativamente, digamos (risos). Ele é professor do quê?

Marcia: Ele é... ele é formado em Pedagogia e ele tem Especialização em Educação Especial. Então, na vida dele toda ela já trabalhou... na secretaria da escola.... ele nunca foi professor de sala de aula regente, porque ele é cego.

Renata: Ah tá.

Marcia: Então. Mas ele trabalha atualmente na secretaria da escola, é orientador pedagógico, assistente de...de educação.

[...]

Renata: E deixa eu te perguntar, então cê falou do professor foi isso. Mas e o Inglês? Onde que misturou o Inglês aí?

Marcia: O Inglês.... olha só, primeiro porque é a língua universal. Sem dúvida é a língua que tem mais influência. E eu já tinha estudado Inglês. E, assim, todos os meus interesses pessoais, na época que eu fiz a decisão, eram em Inglês, assim, questão de música, filmes. Eu tinha muito contato só com Inglês.

Renata: Ahan. Aí era porque cê já tinha contato, já sabia um pouco, assim, já... já falava ou

Marcia: Já. Menos que hoje, né, eu tinha... na época que eu decidi eu tinha dois anos de curso particular, numa escola que eu não aprendi

muita coisa, porque eu fazia uma vez por semana, e...e também alguns meses de.... de autodidata. Era esse o Inglês que eu tinha quando eu tomei a decisão. Eu tinha uma compreensão bem boa, assim.

Renata: Entendi. E pensando, assim, na sua infância. Tanto na época da escola, até, sei lá, a oitava série, que imagens você tem da sua infância, o que vem na tua cabeça quando você pensa na sua infância? Tanto pode ser na escola, pode ser também em casa, com os amigos...

Marcia: Assim, em ambientes onde tinham mais pessoas: escola, ambientes sociais em que tinham mais pessoas, eu sempre fui uma criança muito tímida. Não sei se é porque eu sou filha única, não sei o motivo, não fiz terapia ainda sobre isso, então. (*risos*). Mas eu sempre fui uma criança muito tímida, eu costumava... e assim, os meus círculos de amigos sempre foram pequenos e fechados. Entre os meus amigos, eu era, e sou até hoje, a palhaça, e tal. Mas, assim, quando eu crescia, né, o contorno, as pessoas, o ambiente, eu sempre fui uma criança muito tímida, uma aluna tímida, assim. Aquelas aluna tímida mesmo, aquelas que tinha vergonha pra pedir pra ir no banheiro pra não levantar da carteira e sair.

[...]

Renata: E, assim, então você já falou porque que escolheu ser professora, e porque do Inglês. E o curso de Letras tá quase no final, né? Tá quase no final. E como que você passou por essa experiência, do curso de Letras aqui?

Marcia: É... superou as minhas expectativas, porque eu não tinha muita noção do que eu teria, do que eu ia aprender. E eu gostei muito, assim, Literatura me apaixonei. Eu não tinha muito o hábito de leitura antes, não tanto quanto eu tenho hoje, assim, de ler um poema, ir atrás, sabe. Sentir prazer na linguagem, assim e ir além. E na questão também de ensino e aprendizagem, eu acho que eu aprendi bastante, assim, também. E eu mudei, então, o meu jeito fora daqui, de como lidar com o mundo. Então.

Renata: Que legal, foi uma aprendizagem pra todos os níveis.

Marcia: Pra tudo, é, tanto profissionalmente quanto pessoalmente.

Renata: Que legal, que legal. ... deixa eu ver... em relação...

Marcia: E os amigos, também, esqueci de comentar, né. As amizades que a gente faz na faculdade. As loucuras, né? (*risos*). As festas.

Renata: E, assim, você falou que gostou do curso, e tal. E você acha que, em relação à sua carreira de professor de Inglês, o curso te preparou, tá te preparando bem, pra ser professor de Inglês? Se não, se poderia melhor alguma coisa...

Marcia: Sim, é... no meu caso, em particular, eu me considero privilegiada, de estar mais preparada que outros colegas que não tiveram oportunidade de participar da bolsa PIBID. Tu conhece a bolsa PIBID?

Renata: Iniciação à docência.

Marcia: Isso. Eu fiz dois anos. No meu primeiro semestre da universidade eu já participava da bolsa. Ou seja, no meu primeiro semestre, acho que até no quarto semestre, o aluno de Licenciatura não vê muita coisa, sobre ensinar, né, ensino e aprendizagem, assim, de línguas.

Renata: Ahn, fica mais talvez nas coisas mais teóricas...

Marcia: Mais teoria. Ahan. Enquanto eles estavam estudando essa coisa de muita teoria, só, eu já tava elaborando atividade na bolsa PIBID, já tava indo pra escola. Dar aula.

Renata: Cê começou em que ano, no terceiro semestre?

Marcia: No PIBID? Desde o primeiro semestre.

Renata: Desde o primeiro, que legal.

Marcia: E aprendi muito com a coordenadora do PIBID. Aprendi o que fazer e o que não fazer, também. Tipo, discordar dela, né, algumas coisas que eu discordo: “não, isso eu não vou querer fazer, eu acho...”. Mas o que fazer também eu aprendi muito, e a oportunidade que a bolsa me deu, assim, de aprendizado, foi muito bom. Agora, se não tivesse participado, eu estaria tendo contato com isso só agora. E daí eu me ponho no lugar dos meus colegas, que não tiveram isso, né. Eu acho que o curso oferece... não oferece a quantidade prática o suficiente. De tá falando já da escola, desde o início. Porque o curso tu divide por Licenciatura ou Bacharelado mais pro final, não tem. As disciplinas de tronco comum são até a quarta fase.

Renata: É, quem, como no teu caso, cê entrou no PIBID já desde o começo. Mais ou menos cê já tinha uma intenção, um pouquinho ali, de ser professora, né? Cê já entrou ali... ou pelo menos cê foi ver, vamo ver o que é isso né, vamo ver se eu gosto dessa coisa de ser professor...

Marcia: Ahan. E... é, acho que é isso. O estágio em si, esse ano, acho que tá sendo muito enriquecedor.

Renata: É, era a minha próxima pergunta. Como é que cê viu esse primeiro semestre do estágio?

Marcia: Eu achei que teve uma profundidade boa. Só que, assim, de novo, né. Porque eu já tive a experiência do PIBID, né, então isso tá sendo uma coisa a mais, né. Então, eu já posso usar o que eu já tinha, pra tá usando aqui, e acrescentando, aprendendo mais. Muita coisa. Mas eu acho que não é o suficiente pra quem não teve nenhum contato com a

escola, ou com essas questões práticas, né, de ensinar, ou de fazer um plano de ensino, de fazer uma atividade, por que, objetivo, propósito. Marcia: E questões do tipo “sala de aula”, assim.

Renata: E como que você vê... que você observou as aulas da professora Maria no primeiro semestre, né. Como que foi essa experiência de observar a aula dela?

Marcia: Foi... foi... eu não sei, não consigo achar um adjetivo. Eu aprendi muito, também, através de refletir, né, sobre as coisas. Mas assim, desde a primeira aula da Maria eu gostei muito.... dela, assim. Né, então todas as aulas que a gente observa da Maria... eu acho que eu tô falando pelo grupo aqui ??...toda aula que eu observo da Maria, eu já tenho meio que uma opinião formada sobre ela, desde a primeira aula que ela deu. Eu já consegui perceber algumas coisas, que ela é uma professora bem democrática, aquela professora não autoritária, né. Tudo isso que a gente tenta fazer, que a gente aprende, que seria o ideal mais tarde. Então toda aula que eu assisto dela eu vejo ela desse jeito. E eu já... então eu acho que eu foco muito nas coisas boas que eu observo. Mas também eu observei coisas que tiveram alguma coisa negativa, assim.

Renata: Ahan. Por exemplo?

Marcia: É.... Deixa eu tentar lembrar aqui de alguma coisa. Questão, assim, de atividades que às vezes falta instrução escrita. Porque a Maria é muito assim de explicar o que eles têm pra fazer. E às vezes eu acho que falta instrução escrita pros alunos. Porque tem sempre um: “o que que é mesmo pra fazer, o quê que é mesmo pra fazer?”. Ou, com aluno que a compreensão oral é um pouco mais baixa, tá ali pra se apoiar né, na instrução escrita, o que a professora tá explicando.

Renata: Uma estratégia que você talvez você usaria nas suas aulas.

Marcia: Exatamente. Daí disso que vem o aprendizado, né, tipo, acho que se usasse ia ser melhor. Porque isso implica também na disciplina dos alunos, na organização da aula, no comportamento. Porque o aluno dispersa se ele não tá entendendo, se ele não tá interessado ele vai dispersar. Então a organização é importante.

Renata: Ahan. Fica mais focado.

Marcia: É. E eu acho que bastante, assim, de comportamento, de movimentação, de posicionamento das carteiras. Que a gente teve bastante observação sobre isso, que influencia, né, pra uma aula funcionar ou não.

Renata: Na bagunça...

Marcia: Influencia na bagunça, no prestar atenção, no estar engajado, o posicionamento das carteiras. A movimentação dela na sala, as

estratégias que ela usa pra chamar a atenção, pra trazer o aluno de volta. Que é sempre muito sutil, e isso eu acho muito legal na Maria, assim, uma coisa que a gente aprendeu com ela. Que eu vou tentar fazer também, nas minhas aulas, porque funciona, a gente viu funcionar, então.

Renata: E em relação às aulas de quarta-feira, as aulas que vocês.... é que a gente teve os diálogos impertinentes, né, os encontros. Como é que cê vê esses encontros, o papel do Wellington e da Vanda na formação de vocês...

Marcia: Eu acho que.... os dois, mas especialmente a Vanda, assim, não conhecia a Vanda né, eu sabia do Wellington, e tal, que tá sempre estudando Metodologia aqui, porque a Vanda não dá aula aqui no CCE, né. Então... mas eu acho...

Renata: É que a Vanda tá mais próxima de vocês porque ela é orientadora de vocês, né, tem isso.

Marcia: É. Mas assim, nos encontros de 4^a eu... eu sentia muita.... ai, como é que eu vou explicar, assim. Muita propriedade, muita riqueza no que eles falavam, assim, sabe, de... nossa, a Vanda, era o de experiência, sabe, das coisas que ela falava, e da importância do professor se politizar, refletir a sua prática. É.... mas eu achei também que alguns encontros não tavam bem planejados, ficou alguns espaços vagos, falando sobre coisas não tão relevantes, talvez, podia tá falando de outras coisas. Os diálogos impertinentes eu achei muito pertinente (*risos*). De verdade, assim, né, dá uma oportunidade pra gente expandir o nosso leque, né, de aprender do que um professor deve tá ciente. É importante.

[...]

Renata: E como você... é que vocês fizeram o projeto, pro segundo semestre. Como que vocês elaboraram esse projeto pra desenvolver com os alunos no segundo semestre? Como que surgiu esse projeto?

Marcia: A gente... desde o começo a gente pensava, assim, “ah, vamo fazer uma coisa diferente, uma coisa que não é convencional pra eles, e ver isso em Inglês, ou fazer isso em Inglês”. E daí disso a gente pensou em texto literário, Literatura, Artes, né. E daí a gente pensou em Literatura e Teatro, porque eles tão no ano de Teatro, da turma. Então a gente pensou em Teatro. Na verdade volta. A gente pensou em Teatro antes de trabalhar com texto literário. Porque.... pra chegar até o Teatro, pra fazer, produzir, né, um script de Teatro, eles precisariam ter lido alguma coisa, né.

Renata: Ter tido contato...

Marcia: É, e daí a gente pensou no conto, porque é mais curto, já pra trabalhar com ele. E depois eles encenarem, né, dramatizar esse conto que eles vão adaptar. E... no início foi uma brainstorm, assim, né: “ah, vamo fazer isso, vamo fazê isso aqui”. Mas ?? pra organizar.

Renata: Ahan. E a coisa... vocês falaram que pensou no Teatro, porque eles tão no Teatro, por causa deles, né. E depois veio a coisa da Literatura pra dar o ganho. Mas vocês também gostam, né, de Literatura, parece. Vocês também se envolvem...

Marcia: Ahan. A Deise um pouco menos, mas eu e a Bruna a gente gosta bastante.

[...]

Renata: Hum.... deixa eu ver... e, bom, vocês fizeram o projeto e aí, agora, tão na fase de preparar os planos de aula, e de começar a dar aula. Quais as suas expectativas pra começar a dar aula, como é que cê tá nisso?

Marcia: Eu tô tranquila e nervosa ao mesmo tempo. Eu tô tranquila porque a turma deixa a gente muito à vontade, e, como eu já falei, a gente tem muita cumplicidade com eles. Eu acho que nós três somos muito bem humoradas com eles, e eles sentem isso na gente. E eu acho que é uma turma muito boa, também, não só com a gente, mas com a Maria. São, acho, que uma turma muito boa de trabalhar, assim, senti. Então, por isso, tô tranquila. Mas eu tô nervosa com relação ao conteúdo que a gente tá produzindo pra dar aula. Porque a gente escolheu um tema difícil pra 7º ano... 8º ano. E eu não sei como que eles vão responder a isso. Se eles tem essa visão da gente, né, toda essa cumplicidade, e a gente chega lá e trabalhar com eles isso. Que daí é um material que eu não sei se vai funcionar, e se não funcionar bem? Como que eles vão ver isso, né? Se vai mudar essa relação nossa com eles, por causa do conteúdo das aulas. É aí que tá o meu nervosismo.

Renata: Ahan, entendi. E... é, eu acho eu é isso, deixa eu ver. Ah, sim, e se você quiser falar mais alguma coisa sobre a sua experiência no estágio, alguma coisa que cê acha que foi muito bom, ou que não foi muito bom, tá sendo.... como que eu vou dizer... suficiente o que você tá tendo de experiência, ou tá sendo demais.... no nível certo.... ou alguma outra coisa que cê queira falar...

Marcia: Eu acho que é importante, também, citar a escola, né. Eu acho que a escola que a gente tá atuando é muito boa, assim, pra... como exemplo, como modelo pra gente. A gente tem todos os recursos que a gente precisa, então, né, vai dar todas as oportunidades pra gente conseguir atuar plenamente, né, o que a gente precisar. E também aprender sobre organização de uma escola.

Renata: Ahan, entendi. E você... quais seus planos daqui pra frente, assim? Terminar... depois que terminar o curso que você pensa em fazer?

Marcia: Eu tô pensando em voltar pra Itália o ano que vem, só pra trabalhar. Só pra trabalhar, porque eu tenho planos de juntar dinheiro e... mas, assim, eu já tô procurando trabalho, tô vendo alguns sites de trabalho lá. Na área.

Renata: Ahn, que bom.

Marcia: Na área, isso, pra ensinar Inglês ou, que seja Português, ou... eu vi um anúncio também que me interessou, que era traduzir um site pra Português, eles tavam precisando de tradução de um site pra Português. Mas eu quero.... a minha área é de Letras, eu quero trabalhar com línguas, se não der pra ser com ensino de... eu quero coisa que trabalha com isso. Daí, em último caso eu pego outro trabalho.

Renata: Sim, então...

Marcia: Pelo menos pelo ano que vem.

Renata: Pro ano que vem, esse é o plano. Depois...

Marcia: Mas o meu interesse é me especializar, fazer Mestrado, na área de Ensino e Aprendizagem. ?? Sala de aula, questões de sala de aula.

Renata: Ai que legal, ótimo. Pois é, parece que você tinha me falado que você tava trabalhando, ou trabalha, não sei.

Marcia: Ah, eu trabalho, eu trabalho de manhã numa escola de Inglês pra crianças.

Renata: Hum, é uma escola de idiomas ou é uma escola regular?

Marcia: De idiomas, só de Inglês.

Renata: Só de idiomas. Ah, legal, você tem quantas turmas nessa escola?

Marcia: Eu tenho... uma, duas, três turmas. Três turmas.

Renata: Que idade tem os pequenos?

Marcia: Eu tenho uma turma de três a seis anos, que é mista. Eu tenho uma turma de quatro e cinco, e tem outra turma de sete e oito.

Renata: Hum, e é a primeira vez que você trabalha com criança, assim? Faz tempo que você tá...

É. Eu comecei no segundo semestre do ano passado. Já deu um ano.

Renata: Deu um ano que você tá lá.

Marcia: É.

Renata: Foi o primeiro emprego formal que você teve na área de Ensino e Aprendizagem?

Marcia: Sim, nessa área sim.

Renata: E como que você gosta... você gosta? Acho que sim.

Marcia: Ahan. No começo foi bem difícil, porque pra ensinar Inglês pra crianças tem que ter conhecimento da língua, da área de Letras, de Ensino e Aprendizagem, cê tem que acoplar com o conhecimento de Pedagogia, porque... ensinar criança cê não ensina só o conteúdo que tá ensinando, que a criança ela tem um período de desenvolvimento. Então cê tem que ensinar além daquilo. E também tem o como lidar com elas, né, a formação delas. Então o começo foi bem difícil, porque eu nunca tive experiência nenhuma. Mas eu tenho uma chefe, a coordenadora pedagógica da escola, que ela é muito, muito boa. Ela tem mestrado na área, e ela me ajudou bastante nesse sentido, deu dicas, e ela faz ?? antes de todo semestre, curso pros professores. E na prática, assim, eu aprendi muito com ela, mas a prática me deu também um subsídio pra saber como fazer as coisas. Em um ano eu já senti que eu tô bem melhor, assim.

[...]

Renata: Ahan. Muito bem, dona moça. Olha eu acho que eu não tenho mais pergunta pra ti. Qual a sua palavra final?

Marcia: A minha palavra final...

Renata: Sua palavra final, a Marcia na vida e na profissão?

Marcia: Tá, a Marcia na vida é... tem o apelido de Buda, pros amigos mais próximos, porque tá sempre falando coisas assim “ai vamos amar todo mundo, só vida é amor?”. Não gente, não, não precisa brigar”. Sabe, sou uma pessoa muito assim.

Renata: Apazigua.

Marcia: Apazigua, eu acho que a melhor forma é... ver as coisas positivamente, resolver positivamente, assim. Se alguém me dá... se alguém me trata mal, eu vou tratar a pessoa duas vezes melhor, que eu acho que não é assim que a gente tem que responder. E daí, sabe, uma frase que eu me revolto um pouco é assim: “Eu trato você como você me trata”, alguma coisa assim, sabe, sou boa com quem me trata bem. Eu não acredito nisso, eu acho que se a pessoa é boa naturalmente, ela vai ser boa com todo mundo, independentemente, porque é uma coisa que tá dentro dela. Não é uma coisa que vem de fora.

Renata: Entendi.

Marcia: Isso é a Marcia na vida. E... a minha vida profissional... tá sempre querendo ensinar, também (*risos*). A língua... ver que os alunos estão aprendendo inglês, mas que, além do Inglês, aprendem essas coisinhas boas, também, com ela. É isso.

Renata: Perfeito (*palmas*). Parabéns. É isso, Marcia, e o quê que você achou dessa entrevista?

Marcia: Ah, eu achei interessante, assim, pra voltar e lembrar, também. Eu não... assim, ó, eu tenho um problema em me expressar, assim, porque tipo, às vezes, o que tá aqui eu não consigo traduzir em palavras, às vezes eu me enrolo.

Renata: Não senti isso.

Marcia: Não? Então, eu acho que ficou muita coisa que tava aqui e que eu podia ter falado, e não consegui expressar. Mas eu acho que foi bom, assim, que eu falei, tá tudo...

INTERVIEW WITH MARCIA (06/08/2015)

Renata: E o segundo semestre, a sua regência, como foi?

Marcia: Eu aprendi muito, mas eu fiquei sempre com aquele sentimento que aí, podia ter feito diferente, podia ter feito melhor, aí se fizesse desse jeito talvez eles iam aprender mais, sempre fiquei com esse sentimento, fiquei com medo na verdade que os alunos tivessem perdendo alguma coisa ne, se eu tiver tendo feito as aulas, podendo ter feito as aulas de um jeito melhor, mas do meu ponto de vista foi só aprendizado, ne, principalmente do que não fazer.

Renata: Como foi entrar em sala de aula?

Marcia: A gente já tava enturmado com o grupo, por causa das observações do primeiro semestre, então eu não me senti insegura perante a classe, lá na frente.

Renata: Também me lembro que o segundo semestre foi difícil pra você, que você tava fazendo o estágio e mais as três disciplinas no semestre.

Marcia: E eu trabalhava, né, Rê? Eu tinha um tempo limitadíssimo pra me preparar pro estágio e todas as outras disciplinas, eu tava fazendo inglês VIII.

Renata: Você acha que isso de alguma maneira atrapalhou assim?

Marcia: sim, em alguns momentos sim, em alguns momentos eu me via um pouco ausente, principalmente mais pro fim do semestre, porque eu fui a primeira ne, a dar aula e isso era começo do semestre que geralmente é mais leve, só que ali da metade pro final eu me via assim um pouco mais distante, eu me sentia assim um pouco mais distante, do meu próprio grupo do estágio ne, da Bruna e da Deise, então nesse ponto foi difícil assim, arrumar tempo pra fazer os planejamentos, a gente penava...

Renata: Sim, sim...e o que ficou do estágio pra vida profissional?

Marcia: O que ficou foi aquilo que te falei da sala de aula, daquilo que percebi do que aprendi o que não fazer

Renata: por exemplo, o que não fazer?

Marcia: não sei, o jeito de explicar, ou a ordem das explicações fazer de outra forma [pausa longa].

Renata: Uhum....eu me lembro que a Vanda, mais pro final do estágio, teve uma prova, não uma prova, mas uma verificação de aprendizagem, que não sei se você ajudou a elaborar, acho que mais a Bruna e a Deise, que ai a Vanda olhou a prova, não gostou da prova, começou a se culpar que achava que não tinha trabalhado com vocês direito, que aquela prova só pedia memória, segundo ela não era uma prova que fazia o aluno pensar, e ela achava que tinha faltado...que tinha faltado um foco na língua também..

Marcia: Sim, lembro que teve até uma apresentação de PPT que ela focava na gramática... A Vanda a experiência que ela tem é incomparável, acho que ela não falhou, do meu ponto de vista em uma prática de estágio não é possível tu mudar e conseguir enraizar todas essas práticas que seriam consideradas ideais pra um professor né, eu acho que é impossível, eu acho que da teoria pra prática é um gap bem grande assim, e quando eu te falo, ai eu aprendi muito sabe, tudo isso é, a teoria assim, eu aprendi muito do que fazer, do que eu tenho que pensar pra propor pros meus alunos, de que modo é melhor propor uma coisa ou outra, mas assim, na prática eu ainda, eu ainda me vejo fazendo o que eu acho que eu não deveria, então se ela viu naquela prova de repente alguma coisa contrário do que ela tinha nos ensinado, não quer dizer que foi tudo em vão, mas que é um longo processo ne, a formação, a gente tá sempre se formando, então, em um semestre ela não ia realmente conseguir passar todo o conhecimento dela, toda a experiência da prática, porque ela sim ela tem o conhecimento e consegue pôr em prática, eu acho, muito mais facilmente do que a gente ne, então não, eu acho que aquela prova ali tinha elementos do que não deveria ter, mas que a gente poderia a partir daquela prova, a gente já tinha capacidade de olhar pra aquela prova e ver esses pontos e não tavam certos, entendeu, e isso foi o que ficou do estágio, a capacidade de olhar pra aquela prova e entender o que tava errado, mas o fato de a gente ter feito a prova e não ter conseguido de imediato pôr em prática, eu acho que não é uma coisa ruim necessariamente.

Renata: Entendi...A capacidade de criticar a própria aula e a própria prova, assim...

Marília: Até hoje eu tô em constante melhoramento assim, de perceber algumas práticas que de repente não deram certo eu...é um processo que não é estático né?

Renata: Claro...legal, muito obrigada, Marcia!

INTERVIEW WITH DAVID (30/09/2014)

Renata: Então tá. É, bom, David. É assim, ó, essa entrevista é mais pra eu conhecer você melhor, você falar um pouco sobre a sua vida, como você é, um pouco da sua história, do seu passado, assim, tanto na escola ou não, ou fora da escola, na família, e hoje, né, o seu presente, tanto profissionalmente quanto na sua vida pessoal, uma coisa assim, pra eu tentar te conhecer melhor. Então as perguntas, assim, é mais sobre isso. Então a primeira seria que eu gostaria, assim que cê se apresentasse, falasse um pouco sobre você, ahn... sobre quem é o David.

David: Não tem perguntas que tu faz especificamente a respeito disso, que pudesse começar com, tipo: “quem é o David?”. Porque é uma coisa que eu nunca sei, se eu tenho que pensar em uma resposta complicada, porque eu não faço ideia...

Renata: Tá, então... me conta um pouco da sua história, então. De onde você é?

David: Ok, eu sou o David, eu nasci nos Estados Unidos, na Califórnia e a minha família veio pra cá quando eu era bem novinho, tinha um ano de idade. Aí, depois, a nossa família voltou pra lá, quando eu tinha 4 anos, e ali pelos 7 a gente voltou pra Florianópolis, de novo. E eu fiz a escola um pouco... as primeiras séries lá, e depois o resto da escola eu fiz aqui. A universidade aqui também, tal. E daí quando eu tinha.... bom, quando eu nasci os meus pais me chamaram de David por causa que era um nome que podia ser pronunciado bem tanto em Inglês como em Português, que não teria problema pra identificação em um país ou outro. Mas isso também não impediu que eu tivesse uma crise identidade muito grande, crescendo, que era se eu era americano ou brasileiro. Então, quando eu tinha ali pelos 18 anos eu fiz o meu passaporte americano e eu fui viajar de volta pros Estados Unidos. Porque no Brasil eu não me sentia brasileiro então eu fui pros Estados Unidos, pra morar, trabalhar, estudar.

Renata: Pra ver se você se sentia americano lá.

David: Americano, exatamente. Daí eu fui, eu fiz isso, eu... eu passei um ano e pouco lá, e eu descobri que eu não me sentia americano também. Ou seja, lá eu não me sinto americano, aqui eu não me sinto brasileiro. Então eu voltei pra cá e, assim que eu voltei, eu já tava ajudando a minha irmã em aula particular de Inglês. E daí depois, vários amigos meus que eu sabia que eu estava dando aula, aí eu falei assim “ah, vou, eu vou tentar isso aí também, vou pegar emprego numa escola de

Inglês”. Porque eu não tinha emprego, não tinha... só tinha terminado o ... o ensino médio, e tal, então. Tentei, fui em um monte de escola diferente, e nenhuma delas me quis pegar porque eu não tinha experiência, mas daí uma delas eu falei “ó, eu não tenho experiência nenhuma, nunca dei aula, mas eu conheço a língua e eu quero aprender como dar aula”. Eles acharam honesto o suficiente e contrataram. Aí depois disso eu fui trabalhando em várias escolas diferentes, dando aula particular. Depois, nos últimos dois anos no extracurricular aqui da UF. Mas...

Renata: Quantos anos cê tem David?

David: Eu tenho 28. Mas sempre foi, aula de Inglês sempre teve meio presente na minha vida, desde que eu entrei nisso sempre foi uma coisa sempre presente. Antes de eu entrar, a minha mãe já era professora de Inglês, a minha irmã mais velha já era professora de Inglês, o meu pai...

Renata: Alguns dos seus pais são americanos, ou os dois são brasileiros?

David: Os dois são gaúchos, do Rio Grande do Sul.

Renata: Ah é?

David: Meu pai só queria ter uma fazendinha plantando mandioca.

Renata: Ah é, entendi. E hoje eles moram aqui em Floripa?

David: Eles moram aqui em Floripa.

Renata: Ah. E aí você disse que nasceu lá, seus pais trabalhavam lá, quê que eles faziam? Eles eram professores lá, também?

David: É, eu lembro de todas as vezes que a minha família foi pra lá foi por causa do meu pai, que tava fazendo Mestrado ou Doutorado. Então é uma família de 6 pessoas vivendo de uma bolsa.

Renata: (risos). Pois é, So you know the feeling of...

David: A gente se virava como dava. Naquele ?? ele fez dois mestrados, na verdade.

Renata: Ah tá. Em quê que ele trabalha?

Ele é engenheiro agrônomo. Era, tá aposentado agora. Tá com 73 anos. Eu tenho pais velhinhos.

[...]

Renata: E daí o seu pai estudava lá, por isso que vocês foram pra lá algumas vezes, porque ele foi fazer...

Isso, isso, exato. Daí no Mestrado eu fui aprendendo Inglês e tal, mas eu como eu voltei pra cá com um ano de idade não tinha aprendido Inglês. Fui aprender inglês na segunda vez que a gente foi, foi fazer doutorado na Flórida. E daí lá, os dois anos, três anos que ele passou lá eu aprendi inglês como criança. Ou seja, eu aprendi a falar muito bem, eu falava

com sotaque, e tudo o mais, mas o meu vocabulário era limitado pra minha faixa etária, ainda.

Renata: É, normal né.

David: Exato. Então o que eu fui aprendendo a mais foi na família e foi com filme, esse tipo de coisa. Então, por exemplo, dos 7 anos até os 18 anos eu fui meio que me virando com o vocabulário que eu ia pegando assim, por aí, mas não tinha muita certeza como usar porque eu não tinha mais contato com a língua a não ser com a minha família. Quando eu tinha 18, que eu viajei, aí eu tive um contato com a língua mais da minha idade, e daí meu Inglês realmente se desenvolveu. Daí que eu fiquei fluente, mesmo.

Renata: Entendi. E você foi pra escola tanto lá quanto aqui, né.

David: Sim, sim, mas muito mais aqui.

Renata: E como que era essa época da escola, assim?

David: Aqui?

Renata: É, como você... acho que aqui, né, porque aqui foi mais, cê tá dizendo, né. Você gostava de ir pra escola, quê que cê gostava mais, quê que cê não gostava de jeito nenhum...

David: É aquela coisa, assim, o que eu mais gosto, mesmo, que os outros também mais gostam... quê que tem de legal na escola... é os amigos.

Renata: Tá.

David: Porque fazia amizades na escola e ia pra escola encontrar os amigos. O resto, infelizmente, vem junto. Então tu é obrigado a fazer, tu é obrigado a fazer. Eu nunca fui um bom aluno, eu... as minhas notas altas são sempre, eram sempre em.... Artes, Educação Física... História... às vezes geografia, Geografia também. Mas qualquer coisa que aparecesse algum tipo de número, ou um conhecimento um pouco mais técnico eu era um zero à esquerda.

Renata: Ahan.

David: E isso continuou depois, depois no Ensino Médio eu fiz Sociologia, também me dei muito bem. Agora, Física e Química, um desastre completo, assim, eu quase que zerei no vestibular.

Renata: E português, Inglês, essas coisas?

David: Em Português eu... eu nunca tinha muito saco om o Português, por causa da distância da ?? Porque ah, o Português dado em aula e o Português falado são tão absurdamente diferentes que parece que tu tá estudando outra coisa. Então, não faz sentido, assim, não tem como gostar de Português. Porque como que você tivesse aprendendo uma língua estrangeira. Só que não. Né, uma língua que tu não usa, mas cê tem que aprender ela. O Inglês foi, completamente, outro approach,

assim. Eu via o Inglês tipo “ah, eu já sei isso. Isso pra mim é desnecessário”. Aí como eu era adolescente, e eu já tinha o Inglês bastante fluente, aconteceu o que tinha que acontecer, assim: me tornei arrogante, claro. Aí eu fiquei arrogante, aí eu era o aluno que mais incomodava a professora de Inglês. Daí quando ela falava alguma coisa que tava errado eu ia lá e corrigia na frente de todo mundo. Era... era muito malvado isso. Mas eu fazia por causa que “ah”, era aquele desdém por causa que “ah, eu já sei isso, não é interessante de maneira nenhuma”. Tanto que a gente contou, naquela dinâmica que a gente fez sobre identidade, e a gurizada...

Renata: Ah, sim, sim, é verdade, você falou alguma coisa sobre isso...

David: Eu não lembro de nenhuma das minhas professoras de Inglês. Na minha vida inteira eu não lembro de nenhuma dela, nem o rosto, nem o nome, nem nada, porque pra mim não fez diferença nenhuma. Era uma aula que eu ia e só ganhava nota por isso, porque eu já sabia. Então foi uma coisa que eu passei batido assim.

[...]

Renata: E... deixa eu ver... e assim, você diz que a sua mãe era professora, a é professora, não sei. Ela sempre foi professora, você... e o seu pai é engenheiro, né. E você teve a influência dela na escolha da profissão, como que você surgiu assim, na profissão?

David: Não... é que a minha mãe fez o magistério, e o dela foi só o magistério... porque, meu, ela casou e depois viajou junto com o marido, assim. Então ela sempre foi aquela coisa meio dona de casa, meio sem uma profissão, sem uma carreira. Ela foi trabalhando, aqui e a li, então ela fez faxina, ela deu aula, ela cozinhou, ela trabalhou de voluntário no hospital, ela fez várias coisas diferentes. Mas como ela já tinha o magistério, como depois ela voltou pro Brasil com uma experiência de lidar com crianças, cuidando no hospital, ??, e já tinha o Inglês, então qualquer coisa “ah, vou tentar ensinar”. E daí ??

Renata: E daí ela dava aula aonde?

David: Ela conseguiu emprego numa escola particular, naquela Escola da Ilha, onde eu fiz também. Onde ela tinha amizade muito boa com a diretora... que fez depois que entrou lá, e tal, que conheceu a diretora... e foi o que me permitiu estudar num colégio particular, porque a diretora ficou amiga da minha mãe e me dava uma bolsa integral pra estudar lá.

[...]

Renata: E na tua opinião por quê que cê escolheu o curso de Letras Inglês?

David: Ahn.... sabe que eu já tinha escolhido dois outros cursos antes de Letras, né? Eu já fiz História, já fiz Arquitetura.

Renata: Já terminou?

David: Não terminei, comecei e saí na metade.

Renata: Aqui na UF, também?

David: Sim, tudo foi logo no começo. Acontece que eu não sabia o que eu queria fazer da vida, eu tava meio desiludido do que fazer, do que estudar, que eu não queria exatamente uma vida acadêmica, mas daí eu não sabia exatamente o que eu queria fazer. Tudo que eu sabia naquele momento era que, “ah, no presente eu estou estudando Inglês, me dando bem fazendo isso, e pra mim é uma coisa fácil e que eu gosto de fazer”. Aí alguém disse, acho que meu irmão disse “por quê que cê não faz faculdade de Letras?” assim, sabe. Era uma coisa também óbvia que, eu também não sei porquê que eu não tinha pensado nisso antes. Minha irmã é formada aqui no Letras Inglês aqui da UF.

Renata: Ela é professora de Inglês, tua irmã, também?

David: Agora ela está nos Estados Unidos, ela dá aula de Inglês pra estrangeiros lá, que são filhos de imigrantes, tal. Mas tipo, metade dos professores do departamento conhecem ela, ou fez mestrado com ela, assim. Então, eu não sei porque isso não me ocorreu antes, talvez até ali eu só tava fazendo pelo dinheiro e porque eu sabia fazer. E daí, do momento que eu disse “tá, vou tentar fazer Letras”. Tá, daí eu passei no vestibular, fui pra Letras. E pra mim foi uma experiência muito diferente da maior parte das pessoas que eu conheço do curso. Porque... todo mundo do curso, ou a maior parte das pessoas do curso entram lá, sabendo inglês ou não, mas nunca dando aula. Então elas tem muitas matérias introdutórias sobre como é o ensino do inglês e depois começam a lecionar. E depois que elas começam a lecionar, elas começam a ter um pouquinho da ideia do quê que estavam falando lá atrás. Mas elas só vão realmente refletir sobre isso, e aplicar isso bem lá pra frente, assim.

Renata: No estágio.

David: É. O que aconteceu comigo é que, como eu já tava dando aula há vários anos, antes de entrar no curso, eu entrei e tudo que eles falavam eu conseguia ver porque eu tava estud... eu tava trabalhando com isso. No mesmo dia eu saía ali da UF e ia pro trabalho, eu saía do trabalho e ia pra UF. Então alguma coisa que aprendia numa aula eu aplicava na outra. Então foi muito bom, assim, pro meu crescimento tanto dentro da UF quanto das minhas aulas. Foi enorme.

Renata: Entendi, massa, que bom.

David: Curso bem atual, assim.

Renata: Tanto que cê não parou, cê decidiu continuar e tá quase terminando.

David: Quaaaase...

Renata: Quaaaase, por que esse quaaaase?

David: Não, quase porque eu tô dependendo de, do Wellington passar um aluno tão ruim assim no Estágio.

Renata: De passar o quê?

David: Um aluno tão ruim assim no estágio.

Renata: Um aluno tão ruim? (risos)

David: É. Eu acho que eu sou um bom professor, mas como aluno eu sou uma pessoa muito fraca, de ruim assim.

Renata: Ah tá, entendi. Interessante essa análise, bem interessante, porque aqui você é os dois.

David: É. E aí é muito interessante, porque no começo do ano o Wellington perguntou que tipo de aluno que eu quero ter. Eu falei assim “ah”, o que eu falei pra ele, eu disse “ah, eu quero um aluno que fosse que nem eu, assim, curioso e tal”. Não pensei que seria do outro lado também, né, então eu tô... Tô só tendo o que eu mereço, assim. Sou um péssimo aluno, só faz sentido eu ter péssimos alunos, também, eu entendo completamente como eles se sentem.

Renata: Você acha que tem péssimos alunos?

David: Não, eu acho que eu tenho sorte que eu tenho muitos, ótimos alunos naquela turma, mas...ãhn... os alunos que escolhem o momento de ser péssimos... eu não tenho muito... não são péssimos, eu acho, mas, tipo, aluno que escolhe ser péssimo eu não gosto, disse. “Eu não vou... fazer isso”, sabe? “eu não vou dar muitas opções”. Pra mim não foi muito isso no estágio, não quero que tu pense que eu “ah, não to nem aí pro estágio”, mas é que eu... eu me interessei muito menos pelas aulas do estágio do que pelo estágio em si. Estar em sala de aula é a coisa mais empolgante do mundo. Adoro estar em sala de aula como professor. Como aluno, eu acho a coisa mais enfadonha do mundo. Às vezes é legal, tem atividades interessantes. Mas eu ... (*respiração tediosa*)...

Renata: Em geral é mais chato? É mais passivo, em geral, né, ser aluno é bem mais passivo do que ser professor, né. Professor tá ali o tempo inteiro fazendo alguma coisa.

David: E é uma coisa muito engraçada, parece que quando eu sou aluno, coisas que eu tenho que entregar, ou cobranças de coisa que eu tenho pra fazer... eu sou muito mais relapso, eu esqueço toda hora de fazer, eu deixo de lado, eu não dou atenção. Agora, coisa que eu tenho que fazer como professor, cobranças que eu tenho de mim mesmo... eu não tenho problema, eu faço anteriormente, eu faço tudo no planejamento. Pra

mim dar aula é a cosia menos enfadonha e menos chata e mais empolgante, Então, sentar pra planejar aquilo pra mim é ótimo, maravilhoso. Se é pra sentar pra escrever alguma coisa como aluno, eu... “ah”...

Renata: Ahan, aí cê já... cê já acha chato, né, ahan. E, assim, cê tá terminando, né... tâ na oitava fase já, né? E quais as tuas expectativas, assim, ao teu futuro profissional, à tua vida?

David: Eu imagino que eu vou continuar dando aula de Inglês, porquê quem se forma em Inglês ou vira professor ou vira gari.

Renata: Ou vira gari (risos).

David: Ou pesquisador.

Renata: Ou pesquisador (gargalha).

David: Desculpe... mas é um dos três, ou cê vira professor, ou você tem uma vida acadêmica, porque a gente sabe que tradutor e escritor não tem futuro... é muito imprevisível, é um mercado muito imprevisível. Tradutor é um negócio muito imprevisível.

[...]

Renata: Entendi. Então é isso, ou é professor, ou pesquisador ou gari? (risos).

David: Basicamente. Como eu não quero... Ahn... eu tenho um medo muito grande em ficar estático, parado num lugar. Eu não quero criar raízes muito fortes em lugar nenhum. Por isso que eu acho que a vida acadêmica acho que não é pra mim. Porque eu não quero ficar... por mais que eu possa viajar como... fazendo um programa de pós-graduação... eu vou ficar enraizado num lugar. Não importa, eu vou ficar sempre atrelado a aquilo. Se eu não ficar atrelado em um lugar, eu vou ter que ficar atrelado a aquelas áreas, e é aquilo que eu vou ter que fazer no resto da minha vida. E eu não quero. Eu vi o meu pai fazer isso, eu sei que isso é ótimo, tem muitas vantagens. Mas não é pra mim. Eu quero terminar a faculdade e... assim que terminar a licenciatura e o bacharelado... não quero fazer Mestrado, quero zarpar do Brasil, procurar um lugar que eu desconheço completamente, arrumar um emprego lá. Tentar viver lá um ano ou dois, depois ver o quê que dá.

Renata: Tá. Dando aula, assim?

David: Dando aula. EU gosto muito de dar aula.

Renata: Cê pode dar aula de Português, até, se você quiser, pra estrangeiro.

David: É. Eu pensei, na verdade em dar aula de Inglês. Dar aula de Inglês é até melhor porque... por causa que eu tenho a cidadania, o passaporte.

Renata: É. Dá pra você fazer os dois.

David: Essa é uma coisa muito ?? quando tu vai trabalhar com aula de Inglês fora, se ?? tanto de professor de Inglês, digamos.. eu tô morando no Japão... se você é brasileiro, se você pegar uma, uma... com um visto de trabalho, tudo organizado, pegar emprego de professor de Inglês é quase impossível. E pra uma pessoa que é de algum país anglófono, é quase, assim, de graça. Por quê? Porque você não é nativo, não importa se você tem inglês fluente, habilidades mil... “tá, tu não é de lá”. “ah, eu vivi a minha vida toda lá”. “Ah, mas... talvez... não”. Então aquela coisa, se eu tenho uma oportunidade boa tendo aquele passaporte, eu vou usar ele pra algo a meu favor. Mas eu não quero viver nos Estados Unidos, por exemplo.

Renata: Ah, sim. Cê iria pra outro lugar.

David: É. Eu tô pensando realmente no Japão.

Renata: Ah, que legal.

David: Tenho uma namorada que fala japonês, a gente tá planejando.

Renata: Ah, ótimo, já faz tudo certo...E, assim, você disse que pensa, então, em seguir a carreira de professor de inglês mesmo, é nisso que cê tá investido. E você acha que o curso aqui da UF, de Letras Inglês, tá te preparando adequadamente, assim, pra carreira de professor?

David: De maneira nenhuma.

Renata: Não?

David: Não, não vou dizer de maneira nenhuma, eu sei a...?? ... eu acho que... assim, como.... do processo que eu tive de dar aula antes de entrar na Letras, e dentro da Letras poder tá aprendendo e aplicando, aprendendo e aplicando, constantemente, pra mim foi muito válido, pra mim foi muito bom. Então claro, eu peguei algumas vezes algumas matérias que são... que são coisas introdutórias, tipo: “ah como que você acha que vai ser a sua vida como professor?”. Que pra mim não... não me preparou em nada, assim, eu já tinha minha vida como professor... não entendia a pergunta. Ahn... uma questão de beliefs, dos pré, preconceived notions of...

Renata: Of language, of learning,

David: Of what is teaching, mais ou menos, pra mim foi muito bom, porque eu acho que eu tive isso acontecendo um junto com o outro. Agora pra uma pessoa que nunca deu aula, assim, que tá começando a aprender Inglês, daí já jogar pra sala de aula.... acho que não prepara não. Prepara muito pouco.

Renata: Ahan... como que poderia ser diferente, você acha?

David: Acho que podia ter matéria como a Metodologia, ou estágio, que são mais focadas pra sala de aula, antes. Por exemplo, a gente tem um

método, a gente tem....oi.. (*entra alguém na sala*). A gente tem Didática, a gente tem Organização Escolar, a gente tem Psicologia Educacional. Todos esses são matérias bastante genéricas. É aulas te ensinando sobre a escola, sobre...ahn... ah, Psicologia Educacional, funcionamento do... behaviorismo, e as teorias... que é interessante ter isso, mas a gente só vai aprender alguma coisa sobre a experiência pessoal em sala de aula, se colocando como professor, nos últimos dois anos da faculdade, assim.

Renata: Ahan, entendi.

David: E é o tipo de coisa que, tu só vai se tu já escolheu licenciatura. OU seja só vai se tu já escolheu o caminho de professor. Como é que tu vai já... como é que tu vai escolher ser professor sem tu ter nenhuma matéria, nenhuma disciplina, nada, antes, que te dê algum embasamento pra o que é ser um professor dentro de sala de aula. Parece que é uma coisa... antes é uma coisa muito teórica, muito filosófica, muito irreal, assim, longe da sala de aula.

Renata: Ah, entendi, ahan. De repente, talvez, se as pessoas tivessem mais oportunidade de ver como realmente é, antes, mais pessoas escolheriam licenciatura, talvez.

David: Talvez, talvez, sabe. Umas mais... talvez uma experiência dentro da sala de aula de, de... que seja de Ensino Médio, ensino básico, ou só o aprendizado de línguas e o ensino disso. Ou só o aprendizado de outra língua...

Renata: Ahan, ahan. E, assim, em relação, especificamente, ao estágio. Como que cê achava que ia ser antes de começar?

David: Eu achava que o estágio ia ser uma disciplina com mais créditos.

Renata: Com mais créditos...

David: Isso, eu pensava completamente errado. O Estágio é uma função, é uma coisa que eu estou em função do meu ano inteiro. Estágio não é brincadeira. Eu achava que o estágio seria bem mais leve do que ele é, e não foi bem assim. Então, por exemplo, eu comecei o ano com aquela visão de: “ah, eu tenho que ir a aquilo, participar das discussões, fazer os trabalhos e tal”. Mas depois de um mês, um mês e meio, assim, eu pensei: “peraí, a gente não tá falando só sobre uma discussão que eu vou ganhar uma nota por isso. É o meu trabalho que vai acontecer, que eu vou ter que fazer com alunos em sala de aula, que eu ainda não conheço, assim, direito”.

Renata: Aí cê se tocou.

David: Aí eu me toquei, daí virou uma coisa completamente diferente. Pra minha organização do momento, eu penso em: “tá, na fase que eu tô do curso...”. Eu tô fazendo.. ahn.. três matérias e o estágio. Porque o estágio não é uma matéria. É como...

Renata: É uma coisa à parte.

David: Exatamente. Se eu vou pensar, na minha cabeça, no meu comprometimento com isso tudo. Cê pensa naquela coisa de aluno e professor. Que aluno... eu não sou muito aplicado. Professor eu gosto. Quando eu penso em aula que eu tenho que fazer, universidade estudos, vida de aluno... eu penso em Literatura, eu penso nas Optativas, eu penso em...inglês acadêmico, e tal. É aquilo, aquilo lá eu tenho que estudar e participar. Agora, o estágio pra mim já tá... eu sei que não é um emprego, mas eu penso o estágio já com a mentalidade de emprego, do tipo: “ah, eu tô no estágio...é... eu tô pensando as aulas, preparando as aulas que eu vou dar, eu tô responsável por essa turma. Eu não posso me arriscar com isso”.

Renata: É, tem que avaliar eles, né, e tudo isso.

David: É, e assim, na minha vida como aluno não sendo muito prático e comprometido nas matérias, eu... “ah”. Dou uma desviada, eu perco aula..

Renata: Dá uma miguelada...

David: Dou uma miguelada completa assim. No estágio, pra mim, o estágio pra mim.. é o estágio e o extra-curricular, assim.

Renata: Ah sim, que é o que mais te motiva, assim, mais.

David: É, é o que mais motiva. É uma coisa que pra mim não.. não é uma disciplina, pra mim, não é uma disciplina....ahn...

Renata: É mais sério que uma disciplina.

David: É, bem mais sério.

Renata: Entendi.

David: Tá preso entre ...que eu acho que não é pra ser... tá preso entre estudo e trabalho, assim, tá no meio de algum lugar.

Renata: Tá. Entendi, entendi. E esse primeiro semestre do estágio vocês observaram aulas, né. Você observou aula da Joana. Foi mais da Joana, mesmo, né?

David: Foi só da Joana.

Renata: Foi só. Porque a Maria entrou depois, né?

David: Isso, a Maria entrou só no segundo semestre, mesmo.

Renata: Sim. E como que você viu essa sua participação no primeiro semestre, assim? Observando aulas... como é que foi observar essas aulas da Joana? Como foi a tua relação com ela enquanto uma professora que cê tava observando... e enquanto orientadora, também, né, porque ela...

David: É assim, eu... eu vi na Joana, logo de cara, a gente teve um pouco de problema de comunicação. Porque ela gosta muito de botar, aquela coisa de professor. Ah, tá: falei uma coisa pra ti, e ela gosta de esperar

qual vai ser a tua reação. Ela gosta de ver o quê que tu entendeu disso. Ela não tenta chegar a uma conclusão que todos estão na conversa entendam a mesma coisa. Ela quer ver o quê que cada um entendeu. Então ela sempre deixou as coisas um pouco vagas. O que dificultou um pouco.

Renata: Nas aulas, ou ...

David: Não, nas conversas.

Renata: Nas conversas contigo...

David: Nas aulas eu... eu fiquei muito impressionado como ela, na idade dela, tá inteirada de todos os assuntos que os alunos curtem, e gostam, e tal. E ela vai atrás e vê. E ela parece uma pessoa que tá constantemente se reciclando, assim. Eu acho isso maravilhoso. Eu vi nela umas coisas assim que eu: “nossa”. Eu realmente pirei, assim. Outras que já não é bem tanto, e eu não entendia por que desse contraste. Por exemplo, de, as aulas.. na verdade parece que elas tavam andando, e tal. Mas não parecia que tavam andando pra lugar nenhum, assim. Não tinha nenhum, nada específico que, assim... tinha um assunto em sala de aula, e parece que vinha uma atividade em cima disso, e os alunos... ela se contentava com os alunos sempre falando em português, o aluno tentava fazer.... ele se dar mais... nunca exigia mais deles, porque...

Renata: Ela falava Inglês e eles Português?

David: É. É. E eu achei isso meio... faltando, assim. Ela não exigia muito deles...

Renata: Mas cê acha que não tinha objetivos claros assim no começo do ano, no.... onde chegar, assim?

David: Eu não sei se... é que nosso... o nosso estágio 1 começou muito mais atrasados que os outros, começou com mais de um mês de atraso. Porque a Joana não tinha tempo de falar com a gente, ela queria nos encontrar antes que a gente começasse a dar aula. Então isso atrasou bastante nosso processo. Aí quando entrou a turma, a turma já não tava mais no... tava já na metade do semestre. Então...

[...]

David: Só foi uma pena que ela não pôde estar com a gente no segundo semestre, porque a gente observou todas as aulas dela, o semestre inteiro. Todas as aulas dela, o jeito que ela dava, as atividades que ela tinha feito com os alunos [...] acho que se a gente soubesse isso no começo do semestre [que Joana deixaria a sala de aula para se tornar diretora do colégio] a gente poderia fazer com o outro professor, assim, talvez. Mas foi uma coisa que... pareceu que foi um compromisso de um ano inteiro, e daí no final “puf”, desapareceu. Meio que deixou a gente na mão. Por um lado, deixou a turma na mão, eu sei que ela não queria

fazer isso, mas deixou. E daí... a Maria assumiu, a Maria chegou de paraquedas na turma, ela não conhece os alunos. Alguns alunos ela já lecionou, mas a maior parte delas ela nunca deu aula pra eles...

Renata: E aí esse semestre cês já começaram direto dando aula...

David: É. Esse semestre, a primeira semana, a Maria nunca tava aí. Na segunda semana, eu comecei a aula. Então, a Maria como professora eu também não...

(Entre alguém na sala e dá um recado)

David: E daí foi um pouco disso. O estágio II tá começando bem diferente pra gente, eu acho que deve tá sendo bastante duro pra Maria pra acompanhar. Porque ela nunca teve outro... a Joana conversou com a gente o semestre inteiro, a Maria começou a ter conversa com a gente esse semestre. Então ela não nos conhece, ela não conhece a turma, ela não tem a intimidade com a turma que a Joana tinha. Então o trabalho tá bem difícil, e eu imagino que no estágio II as observações da Maria, pelo menos nos dois meses, vão ser bem mais superficiais. Que ela não tá familiarizada com a turma..

Renata: Ahan, entendi. E... mas é, acontece essas coisas né... E... e como que você, assim... via a relação do Joana com os alunos.. cê falou com você, que às vezes cê não entendia muito bem onde ela tava querendo chegar?

David: Ela, ela tinha um relacionamento muito bom com os alunos, porque ela já tinha dado aula pra eles... pra maior parte deles... acho que deu aula... vários anos, assim, desde o Ensino Fundamental. Então ela gostava muito da turma, eles gostavam muito dela, ela conhecia o jeito como cada um deles funcionava, sabia individualmente qual o problema, qual é a qualidade de cada aluno, assim. Então, isso era muito bom. Só que não parecia que a aula tava se dirigindo pra lugar nenhum. A aula tava... sim, levantando vários assuntos; sim, fazendo eles pensar sobre vários assuntos, o que eu acho muito, muito legal. Mas eu nunca entendi porquê que ela nunca exigia um pouco mais dos alunos em termos de produção, sabe. Produção do Inglês, assim.

[...]

Renata: Entendi. É... deixa eu ver aqui... e os alunos, como é que você chegou a conhecê-los, como é que foi indo, e como é que você sente hoje a sua relação com eles, assim?

David: Olha, no primeiro semestre foi aquela coisa bem menos pra discutir pro nosso lado, assim. A gente tava na sala de aula, mas a gente não ?? os alunos. A gente... não... sabe, a gente não... a Joana conhecia todos por nome, sobrenome, sabia tudo sobre cada um deles. Isso era

bem.... como é que se diz...não tô lembrando a palavra.... não sei, é bem, parece que... não é assustador, mas é assustador de um jeito positivo.

Renata: Que vocês não conheciam eles, assim?

David: É, que ela conhecia...

Renata: Que ela conhecia tanto...

David: Que ela conhecia tanto e a gente não conhecia nada. A gente foi conhecendo aos pouquinhos, tal. No primeiro semestre eu... toda sexta-feira... tinha marcado, toda sexta-feira. Uma aula que eu fazia com o Ítalo, que tem deficiência visual. Mas não era toda sexta que ela vinha.. eu tô aqui toda sexta, às vezes vinha, as vezes ela não vinha. A gente sentava, a gente conversava, a gente tentava produzir alguma coisa a respeito do que tinha sido preparado em aula. Porque naquela época... agora ele tem o... o cara que auxilia ele, que o pessoal da inclusão voltou a trabalhar.

Renata: Mas hoje ele veio, esse cara?

David: É, que é uma coisa interessante, ele tá em todas as aulas, aí quando chega a aula de Inglês ele sempre vai pra de espanhol pra ajudar a outra aluna. Porque ele ajuda mais de uma pessoa.

Renata: Ahhh.

David: Ah, não sei porquê que ele faz isso, mas... sei lá.

Renata: Tá, então ele fica sozinho mesmo, toda aula.

David: Ele fica sozinho, fica sozinho. No primeiro semestre ele ficava sozinho, daí como a Joana tava dando aula, eu ficava junto dele, ou a gente fazia dupla, trabalhava junto. Porque a UF tava em greve e os profissionais da Inclusão simplesmente não estava trabalhando. Então no primeiro semestre eu fui o...

Renata: Tanto dentro da sala de aula quanto... nessa sexta-feira, que cê combinava... fazia as duas coisas.

David: Isso, exatamente, isso. Então ele.... da turma, ele é o que eu mais conheço, assim. Que a gente mais conversou. A gente conversou bastante, já. Então é a pessoa com quem eu mais tenho contato.

Renata: Entendi. E os outros você tá aos poucos conhecendo mais agora?

David: É, eu tava, aos poucos, conhecendo mais... esse semestre foi muito mais fácil conhecer todos eles, porque a gente começou a trabalhar muito com o facebook, como plataforma. A gente tá usando o face pra várias atividades. E isso pra mim facilita enormemente, porque eu... converso com os alunos pela Internet, porque eu mando mensagens pra eles, então eu vejo as fotos deles, eu lembro quem eles são. Só olhar pra cara de cada um em sala de aula e lembrar de nome, eu não consigo. Mas se eu tenho um relacionamento um pouquinho mais pessoal e

individual, eu consigo lembrar o nome de todo mundo. Então agora eu já sei quem é quem, eu sei o quê que cada um se interessa.

Renata: E eles tão participando desse facebook?

David: Eles tão, eles tão. Não todos, assim, né, tá um pouquinho limitado ainda. Mas tem alguns alunos que... tem, por exemplo, a Juliana e a Laís, que são alunas muito boas. A Laís, é claro, porque ela, tanto ela como os pais dela fazem aula no extracurricular, eu encontro ela por lá. A Juliana também tem um conhecimento bom. O Luís [...]

Renata: E daí então tem esses dois ambientes, digamos assim, a sala de aula e o virtual.

David: Isso. E as vezes a gente tenta fazer atividades que unam os dois. Ou seja, como todo mundo usa o celular, tipo, se eles vão estar no celular, eles provavelmente vão tá ou no WhatsApp ou no face. Então, se eles vão tá no face, então tá, então vamo criar um perfil q eles já vão estar conectados, que eles vão tá com os amigos deles, mas que também vai ter essa parte do diálogo, vão poder usar o celular pra participar da aula.

Renata: Ahan, é, foi uma ideia bem interessante você trazer o facebook pra sala de aula, pra dentro da aula.

David: No entanto foi uma ideia de última hora. A gente não tinha nada, a gente não tem nada disso nos planos de ensino.

Renata: Ah é? Como que foi esse projeto que vocês entregaram no final do semestre passado pro Wellington? Tem muito a ver com o que vocês tão fazendo, ou...

David: Tem a ver, tem a ver o assunto.

Renata: Ah, o assunto.

David: Pois é, é que é aquela coisa, a gente tá entregando um projeto pra dar aula numa turma que a gente nunca deu aula... a gente chegou a dar uma aula no semestre passado, duas aulas... depois, como a Joana ficou doente, não apareceu, tipo, não era pra darmos ?? E, daí, a gente tava planejando coisas que a gente não sabia se ia dar certo, nunca tinha experimentado.

Renata: E é sobre o que, qual é o tema?

David: Os alunos escolheram quatro tópicos do livro pra trabalhar. Então o primeiro é... esses... ahn... sobrenatural, esses eventos inexplicáveis, tal. O segundo é escapismo e drogas... que eles escolheram trabalhar com o segundo tópico, que eu também vou estar dando esse... esse começo de aula. O terceiro é aventura, esporte de aventura. Então aí vai ser a Carla. E daí o último é Dança, e também vai ser a Carla.

[...]

Renata: E aquela ideia do... de fazer os podcasts?

David: Dos podcasts depois, assim, a gente já jogou no lixo a ideia, pensou em vem de fazer um podcast, o podcast parece ser uma coisa interessante, mas não é uma coisa real pra eles. Não existem mais podcasts, não existem mais... ninguém pensava em fazer podcast... Então, tipo, a gente falou “ah, de repente em vez de um podcast pode ser um videolog”, que eles vão poder usar, filmar a aula, e tudo o mais. O que parece uma ideia muito boa, eu ainda gosto da ideia, mas eu tô achando cada vez mais inviável implantar ela. Porque, por exemplo, dá pra fazer algumas semanas de oficina de como fazer, digamos, um...

Renata: Um videolog.

Um videolog, e tal, bacana, e tudo o mais. Tenho a impressão, de umas... eu... não sei, tipo, a gente tem se questionado muito a... tipo, histeria, assim.

Renata: Ahan.

Então, não sei.

Renata: Ahan, então cês tão mais assim usando o livro e trazendo mais atividades extras no tema do livro.

David: A gente não tá usando o livro.

Renata: Não tá?

David: Não. O livro, de fato, tá servindo como uma base pros estudos que a gente tá vendo.

Renata: Entendi.

David: Então, agora, por exemplo, desse primeiro módulo que é do *supernatural*, aí, a primeira coisa que vai ter uma prática no livro é esse negócio do Mary Celeste. Antes disso, vai ser uma atividade que a gente trouxe. Por quê? Porque a gente fez a pesquisa... a gente fez um questionário etnográfico com os alunos no começo do ano, e a gente perguntou o quê que eles mais gostam da aula, quê que eles não gostam de trabalhar. Uma coisa que eles menos gostam de trabalhar é com o livro.

Renata: Ahhh.

David: Então, ao mesmo tempo que é válido, a gente tem que usar o livro também, a gente pode tentar ao máximo usar só como uma base. Se for só pra pegar um tópico, ou só pegar um pedacinho do material, é interessante. Mas a gente não precisa ficar mergulhando no livro, tipo...

Renata: Entendi. E como que você e a Carla se organizam, assim, vocês.. trabalham juntos, ou é mais... você cuida das suas coisas e a Carla cuida das delas?

David: Olha, a gente tem que trabalhar junto mas a gente não consegue evitar o que no momento eu chamo de fordismo acadêmico.

Renata: Como?

David: Fordismo acadêmico.

Renata: Fordismo acadêmico? Ah...

David: Cada um faz a sua parte. A gente tenta planejar junto, mas é aquela coisa, quando senta e tenta combinar é ruim, porque não necessariamente fluem naquela hora, elas vão aparecer depois. Então a gente faz muito comunicação por face, ou a gente se liga “ah tive uma ideia e tal, vamos fazer isso”. E daí a gente troca umas mensagens, algumas ideias. Depois a gente se encontra e tem ideias novas, e tal. Mas normalmente quando a gente se encontra e vamos trabalhar juntos, não sai muito, não sai muita coisa. Mas quando a gente tá cada um na sua, sozinho, tendo ideias, aí sai. Então a gente acaba fazendo as nossas partes diferentes e depois junta e tenta trabalhar tudo aquilo, tenta trabalhar na junção dessas ideias.

Renata: Ahan, ahan. E como que, assim... como que você vê a sua relação, a sua aprendizagem, ou as orientações do Wellington, assim, que é o seu orientador?

David: Ahn... acho que seria ótima a gente ter uma conversa depois da aula. A gente não tem. Só manda e-mail pra gente, e tal. Tá meio duro isso, assim, a gente tá tendo muito mais interação parece que com as críticas da Maria, que com o Wellington.

Renata: E aí como que cês tem as críticas da Maria, como é que cês tem acesso..

David: Que daí a gente vai atrás dela pra perguntar... que a gente tem várias coisas pra conversar com ela sobre programa de semestre, sobre as coisas que a gente vai fazer. A gente ficava também conversando sobre as aulas. O único problema é que a Maria é muito otimista.

Renata: Otimista?

David: Ela nunca faz uma crítica negativa. Então, quando eu converso com a Maria, eu sempre sei que ela vai dizer uma coisa boa, ela nunca vai dizer uma coisa ruim. Isso é muito legal, isso dá muita segurança, mas isso dificulta o nosso trabalho.

Renata: Olha que interessante. Tem vários alunos que não gostariam de receber críticas... críticas, digamos, ruins, assim, entende?

David: Se tem uma coisa que tá errada na minha aula, que talvez eu não... que eu poderia fazer de uma maneira melhor, eu quero saber, é obvio assim. Se fosse só uma aula que eu dei aquela aula, e nunca mais vou ter que dar outra, ah, tudo bem, eu posso até esquecer. Mas a gente

vai continuar aqui o resto do semestre. Eu quero saber, não quero ficar repetindo uma aula chata, enfadonha, uma aula que não funciona. Eu quero ouvir, é obvio, sabe? Mas o problema é que assim: um, ela é... muito positiva, isso é, como eu falei, dá segurança, é legal, assim, você se sente bem, mas a gente sente que ela não tá falando toda a verdade, que ela tá deixando muita coisa pra trás, assim, ou ela tá aliviando muita coisa. Eu também acho que ela tá... esteja aliviando muita coisa porque ela não conhece a gente, ela não sabe como é que a gente vai reagir, ela...

Renata: *That's my guess.*

David: Ela não sabe o que poderia ter sido feito, porque ela nunca trabalhou com essa turma antes. Então, o feedback dela é legal ter, a gente queria ter mais, mas parece que ela mesmo não sabe muito o que falar. Porque ela não tem experiência com essa turma, e nem com a gente. Como eu falei, caiu de paraquedas.

Renata: *Ahan, ahan.*

David: Por isso que a gente queria ter mais um feedback do Wellington. Mas ele manda um e-mail e diz "o que você acha disso?".

Renata: *E você responde, em geral?*

David: Em geral a gente responde, às vezes a gente demora um pouquinho mais pra responder, mas responde. Agora...

Renata: *Não, você responde pra ele?*

David: Sim, sim. Agora... e daí, assim...

Renata: *E essa troca por e-mail vai muito longe ou para só aí.*

David: Não, não. Para só aí. Eu sou muito ruim pra trocar e-mail. Muito ruim, muito ruim.

Renata: *E, por exemplo, as aulas de 4ª, que é a oportunidade que cês tem pra conversar mais, assim, tem... cês tem conseguido fazer nessas... nessas aulas?*

David: Todas as aulas que eu pude vim na quarta-feira foram aulas que a gente teve uma discussão generalizada. Não foram aulas que a gente pode sentar e conversar. Então até agora, em um mês dando aula, eu não tô tendo o feedback que eu preciso.

Renata: *Porque agora você não tem vindo, mas nessas últimas semanas tem sido bem individual, assim, não tem tido...*

David: Sim, a Carla me falou que foi bem mais específico.

Renata: *É, não tem tido assim...*

David: Foi por isso que eu... na 4ª-feira não pude vir e tentei, de qualquer jeito, remarcar um outro dia com o Wellington, pra gente poder sentar eu, ela e o Wellington pra conversar. Mas o Wellington não podia nenhum outro dia, então...vai ficando.

Renata: Sim, sim, sim.

David: E não tô dizendo que é culpa dele, na verdade isso é muito... isso é culpa minha, por não entrar em contato, por não combinar antes, e tal.

Renata: Sim, sim, sim. É. E... bom, cê já falou sobre a sua experiência. Mas, de repente, cê queira falar sobre como que foi entrar em sala de aula, aqui, pela primeira vez. Foi alguma coisa diferente, ou foi igual todas as aulas que cê já deu? Porque cê já tem experiência, né?

David: Entrar em sala de aula não foi problema nenhum, não bateu nenhum nervosismo, até o momento que eu vi que ninguém tava prestando atenção em mim.

Renata: Dá uma raiva isso né?

David: É. Assim, quando ninguém tá prestando atenção em ti... é porque eu sempre dei aula pra alunos que tavam interessados na aula. Então, quando eu mudo pra uma turma que eu tenho que, realmente, puxar o interesse dos alunos genuinamente... é bem outra história, assim, então...

Renata: Ahan. Cê trabalhou mais com adultos, assim.

David: Muito mais com adultos, quase a vida inteira eu trabalhei com adultos, não foi com adolescente. Então, foi aquela coisa, assim, foi de chegar aqui e... no começo eu não tava nervoso, mas depois bateu um nervosismo porque, tipo: “ah, eles não tão colaborando com o que eu quero fazer”. Então, a primeira aula que eu dei foi um desastre. Foi um desastre porque eu fiz um plano a pensei “ah, eu tenho que manter esse plano”. E eu não parei pra ouvir o quê que a turma tava fazendo, assim. O jeito que eles tavam participando.

Renata: Cê segu.. cê quis seguir aquele plano certinho.

David: Eu quis seguir, eu meio que forcei a aula e travou. Então, nossa, meio que travou e eu olhei, assim, eu tava tentando jogar o assunto pra frente, e tal, e todo mundo tava trabalhando, todo mundo participando da aula. Só que eles não tavam indo pra frente. Daí, em algum momento, eu vi que: “tá, eu vou ficar quieto”.

Renata: (risos).

David: Aí eu fiquei... quase o resto da aula eu fiquei quieto. Fiquei andando pelos grupinhos, tal, conversando com eles. Foi a melhor coisa que eu fiz a minha aula inteira, foi calar a boca e deixar eles trabalhar.

Renata: Entendi.

David: Isso foi uma coisa que eu aprendi um pouco mais agora. Eu não posso ficar achando que eu vou falar o tempo todo e tá interessando eles o tempo todo.

Renata: Sim. Porque as vezes eles querem, né, falar, eles querem.

David: Então, assim, foi... (*pausa*). Eu perdi o fio da meada.

Renata: É, era sobre como foi a primeira vez que cê entrou em sala, cê falou que foi meio traumático porque cê queria seguir o plano...

David: Isso, mas daí como a gente tem uma aula segunda e uma aula terça, na aula terça eu fiz a continuação. E ela foi bem melhor, bem mais tranquila.

Renata: Ahan,

David: Eu não me incomodo nem um pouco de tá dando aula e ter pessoas observando. Pra mim, é quase como se essas pessoas tivessem lá, e às vezes é até legal, porque só pode só me lembrar de uma coisinha que eu não fiz, ou que seria bom fazer. Eu sempre esqueço de escrever as coisas no quadro, eu não escrevo muito no quadro, eu uso pouquíssimo o quadro. E daí as vezes os professores dizem “ó, escreve isso aí no quadro, escreve isso aí no quadro”.

Renata: Durante a aula, assim...

David: Durante a aula, alguém que tá me lembrando disso é ótimo. Não me deixa nem um pouco nervoso. Vocês estão ali assistindo a minha aula, meio que vocês tão no meu ponto cego, assim, eu raramente olho pra vocês, digamos assim.

Renata: Ai que bom.

David: Então pra mim não faz diferença nenhuma. Agora, vou aprendendo um pouquinho mais como que é... como que a turma funciona, como que a *psique* deles funciona e como que eu posso chamar a atenção ou não. Tem alguns alunos, que hoje, por exemplo, tinham duas alunas aí que tavam falando e eu falei “ah, *you don't care about I'm saying?*”. Daí eu falei português, “vocês não tão nem aí pro que eu tô dizendo, né”. E elas continuaram só no papinho delas, assim. Ok, legal.

Renata: Don't worry.

David: Aí eu chamei a atenção um pouquinho mais sério. Normalmente eu só chamo brincando, assim, deixo descontraído. Essa aí eu tentei dizer só “ó, aqui!”. Mas é... com outros alunos, por exemplo, eu não posso fazer isso. Hoje, no começo da aula, eu tava falando com a Moretti. A Moretti ela tava... ela tava com alguma outra coisa incomodando ela. Aí depois ela eu fui conversar e ela disse que sim, que é alguma coisa que aconteceu e que ela não tava muito legal. Mas aí, depois da aula, eu peguei e dividi os grupos aleatoriamente. Que é o que eles detestam. Sempre que eu divido os grupos aleatoriamente eles “ai não, não acredito”.

Renata: Porque as panelas... as panelas se quebram completamente.

David: Sim. Sempre que eu faço isso eles me olham com aquela cara de: “não acredito cê vai fazer isso”.

Renata: Mas é o jeito que mais funciona, em geral, que eles trabalham, né, porque daí não tem... não tem as fofocas, né, dos grupos.

David: Pois é. Eu queria ter feito, talvez, grupos menores. Mas eu não queria deixar um grupo com a possibilidade de não ter ninguém com... com telefone com acesso à Internet.

Renata: O celular, né, ahan.

David: Então deixei grupos maiores, mesmo, Alguns grupos trabalharam melhores que os outros, mas paciência.

Renata: Mas eu senti que eles tavam envolvidos, assim, eles tavam fazendo o quê cê pediu.

David: É, é. A maior parte deles tava. Só a Moretti tava... fazendo coisa da Matemática.

Renata: Ah, eu não vi.

David: Ela tava só com o caderno dela, fazendo coisa da Matemática, ou no dicionário dela vendo qualquer outra coisa, assim. Porque eu... “ah vamo fazer grupo, e tal, não sei o que”. Ela falou “ah tá”. Fez grupo. “Tá, vamo... ahn... quê que... tu já encontrou, vamo procurar alguma coisa a respeito?”. Ela disse “não”. Eu disse “não, não tem como hoje?”. Ela disse “não, não”. Tipo, se negou bem forte, assim. E daí eu disse “tudo bem, não tem problema”. E deixei. Eu não... pelo resto da aula inteira eu não insisti mais com ela. Porque eu vi que tinha algum coisa ali que era além da minha motivação. Então eu disse “ah, deixa”...

Renata: É, as vezes também tem problema com outras disciplinas, ou outra coisa fora, pessoal.

David: Ou outra coisa. Então por quê que eu vou ficar empurrando, empurrando e empurrando e conquistar a inimizade dela? Não, eu vou deixar ela ali. Deixa. Ela não tá atrapalhando a aula, ela não tá atrapalhando a o grupo dela. Ela só tá na dela, naquela aula. Então, tá bom. Tá bom.

Renata: Ahan, ahan. É, essa coisa que cê falou né, por quê que eu vou criar uma inimizade? E daí o trabalho fica mais difícil depois que acontece, que cria né? O afeto é importante.

David: Eu não quero... porque se ela não tá disposta a fazer aquilo. Não adianta eu forçar ela a fazer uma coisa que ela não tá disposta a fazer. Só vai piorar a coisa, e ela vai fazer a coisa com mais má vontade do que com disposição. Então eu prefiro que ela fique ali e... se é melhor... se ela se sente melhor tá no canto dela fazendo a coisa dela, então tá, pode fazer. Eu fico feliz que o resto da turma participou legal.

[...]

Renata: É, pois é. E se você fosse... como que é o David como professor, como é que você se vê?

David: Completamente diferente do David como pessoa.

Renata: É?

David: Ahn... eu não consigo me ver como professor. Eu sei que eu sou muito mais... assim, ativo e argumentativo como professor, assim. Agora, eu não consigo me ver, eu não consigo tentar me por no lugar do aluno e ver como que é. Eu não faço ideia. Eu sei que todos os alunos que eu tenho, que me conhecem como professor e como amigo, me dizem que eu sou uma pessoa completamente diferente. Que, de algum modo, eu sou mais engraçado, eu falo mais, eu tenho mais desenvoltura do que quando... no dia a dia.

Renata: Mais desinibido, assim.

David: Ahan, ahan.

Renata: Entendi, entendi.

David: Já falei pra minha namorada que eu acho que ela só vai me conhecer realmente se um dia ela assistir as minhas aulas.

Renata: muito obrigada, querido!

INTERVIEW WITH DAVID (07/08/2015)

Renata: Então é... é.. mas cê tava dizendo dos seus planos, né, que...

David: Isso, que provavelmente eu vou terminar a licenciatura e o bacharelado e daí... e aí a Helen também deve terminar o mestrado no final do ano que vem. Aí nós dois terminando a gente...

Renata: Vão pra algum lugar.

David: Vamos pra algum lugar, começa a viajar, depois para, talvez trabalhe em algum lugar que gente goste e resolva ficar mais tempo... daí continua indo, daí para em outro lugar, continua indo, para em outro lugar. A ideia é fazer isso uns dois ou três anos, se possível.

Renata: Ah, que bom, legal. E trabalhando como professor, assim, ou o que der?

David: Qualquer coisa. Sabe? Eu fui professor só aqui no Brasil, o resto dos lugares eu fiz bico aonde foi. Então qualquer coisa vale...

Renata: Sim. Cê viajou bastante, né, na... cê falou pra mim.

David: Ahan. Eu fiz mais, vamo dizer, ??, eu fui viajando, em alguns lugares eu parava alguns meses, trabalhava e depois continuava indo.

Renata: Ahan. É, nossa, muito legal. Então, é...bom, a gente...ah não, mas só pra continuar nesse assunto, pra terminar e encerrar. Aí você tem essa ideia de fazer isso por uns dois, três anos e depois, eventualmente, voltar pro Brasil?

David: Eventualmente voltar pro Brasil e daí, talvez, dar alguma continuidade pra carreira acadêmica.

Renata: Ah tá.

David: Que daí a Helen vai procurar algum lugar que possa fazer doutorado, eu o mestrado daí. Mas provavelmente tentar fazer em universidades do Norte e Nordeste. Por causa que...ahn... a qualificação de professores lá é muito baixa, então tem universidades de alguns estados, do interior, que tão pegando gente com graduação como professor. Então a ideia de repente, se a gente conseguir, nós dois, pegar pra... eu, provavelmente, vou pra linguística e ela já tá na Literatura. Talvez consiga alguma coisa na mesma universidade e...e daí fazendo... continuando a pós... e depois vamo ver, sei lá.

Renata: Parece *exciting*, não parece? É muita coisa acontecendo, legal. Então, é... aí a gente.... essa entrevista tem o objetivo, assim, da gente fazer um fechamento da minha pesquisa, né, um fechamento do estágio e das experiências que cês tiveram lá. Então de repente você falar assim, como é que foi esse segundo semestre, né, como que você viu, assim... de repente poderia falar sobre as suas aulas, sobre a sua experiência em sala de aula. Pode ser, assim... porque você e a Carla era um time, mas parece que cês trabalhavam também separado...

David: Ahan. Assim, depois que o estágio terminou e eu vi o resultado de tudo o que a gente tinha feito... assim, eu vi que a gente poderia ter feito muito mais, poderia ter trabalhado muito mais coisa, poderia ter se dedicado muito mais. E eu acho que naquela época a gente só não deu muito... muito tempo....não dedicou muito tempo pro estágio porque a gente tava com a vida focada em outras coisas, principalmente ganhar dinheiro que a gente tinha trabalhando aqui na UF, né? Então não era muito o foco, a gente fez o estágio pra terminar a Licenciatura, a gente não tinha entrado pensando em “quero ver se eu gosto dessa experiência pra realmente dar aula em escola pública, ou em escola regular”. Então a gente entrou meio que assim ó, vamo ver o que que dá, e tal. E eu acho que, assim, não...várias das nossas atividades a gente podia ter aproveitado de uma maneira muito melhor assim, podia ter feito de uma maneira muito mais organizada, podia ter feito um acompanhamento com os alunos muito melhor. A gente começou a trabalhar um pouco da questão da utilização da tecnologia dentro da sala de aula. Porque assim, a gente só, tipo, *scratch the surface*, assim, a gente poderia ter se aprofundado muito mais. Sabe, olhando... o projeto agora do XXXXX, por exemplo, que fez o estágio no ano anterior e agora tá fazendo o Mestrado ali no...

Renata: Na PGI?

David: Não, no CED.

Renata: No CED mesmo.

David: É, é. Daí tá trabalhando com o Wellington e com o XXX, aqui do departamento. E assim, o uso da tecnologia em sala de aula é uma coisa que, sabe, vendo isso tudo agora, nossa, poderia ter feito tão mais, assim. Mas não era o meu foco. E o fato de que não era meu foco estragou um pouco a...

Renata: A experiência.

David: A experiência, é.

Renata: Sim, sim, sim. E aí... e assim, na sala de aula, a tua relação com os alunos, assim, como é que você viu isso, como é que foi?

David: Pois é, no começo a gente não conhecia muito os alunos, a gente não tava interagindo muito com eles. No segundo semestre a gente passou a interagir mais, passou a conhecer eles um pouco melhor. E assim, depois da experiência inteira, eu queria ter tido um contato muito maior com os alunos, depois de ter descoberto tudo que...todo o potencial que eles tinham.... eu vi que a gente desperdiçou o tempo, assim, a gente poderia ter feito muito mais. Poderiam ter rendido muito mais. E a gente não...talvez não teve a, a... não sei se persistência... ou a insistência de exigir mais deles, de, de... e eles poderiam muito bem ter dado mais. Mas também como a gente não se envolveu fica difícil de tu tentar exigir uma coisa que tu não... teu coração não tá ali. Depois da experiência, eu vejo que...todas as ideias que vários professores nos deram, o Wellington, a Maria, a Joana....tudo o que a gente ouviu deles, quando a gente ouviu a gente achou meio “não, não sei se isso vai dar certo”. E hoje, olhando pra trás, eu penso “Nossa a gente não entendeu que que a gente tava ouvindo”, as ideias que a gente tava recebendo. A gente não tava realmente refletindo sobre aquilo. Porque, sabe? Foi muito bom chegar ao final do ano e, sabe, ainda ter contato com alguns dos alunos...

Renata: É, por exemplo, o Ítalo... é Ítalo o nome dele, né, do rapaz?

David: Sim, sim.

Renata: E vocês ficaram bastante próximos, eu me lembro que...

David: Com o Ítalo eu ainda mantenho contato no face, a gente se conversa de vem em quando. Os outros alunos ahn... a gente se cruza pela UF e se dá um “oi”, e tal, mas é aquela coisa que ahn... não... como não teve uma aproximação que poderia ter havido, é quase aquela coisa insignificante. Eu gostaria de ter sido um estagiário que tivesse feito, ou que tivesse marcado alguma coisa. Mas no fim eu só fui mais um estagiário.

Renata: Você... desculpa?

David: Fui só mais um estagiário da vida deles, assim, então eu fico meio.... gostaria de ter feito mais, na época, gostaria de ter encarado de maneira diferente.

Renata: Ahan. Sim. Bom, você tem essa visão agora né, então talvez essa visão, sei lá, te ajude com outras coisas. Não vai ser pro estágio, vai ser.... sei lá...

David: Ah, com certeza, eu acho que a experiência que eu tive do estágio, as atividades que a gente pensou, que a gente idealizou pros alunos... eu reciclei e tenho usado nas minhas aulas aqui no extracurricular, por exemplo. Sabe? Eu tô....ahn... eu passei a usar agora, esse semestre, um fórum chamado Admoodle, que é um moodle que não precisa ter um vínculo com a universidade, que é mais fácil de usar, e tal. E eu tô fazendo muita atividade pela Internet pros meus alunos. Então eu tô dando muito mais espaço pra eles interagirem fora da sala de aula. Que é o que a gente pensou: “ah, como seria legal se lá no Prático a gente fizesse isso, e tal”. E...

Renata: E é uma coisa que você foi meio que descobrir depois?

David: Isso, fui descobrir depois, foi de pegar as ideias que a gente teve naquela época e botar pra funcionar num ambiente conhecido, num ambiente que eu já tinha experiência trabalhando. Então pra mim foi muito bom, sabe?

Renata: Ahan. Eu lembro que você me falou uma vez que.... porque eu me lembro disso, de perguntar uma vez sobre as dificuldades assim, que você acha que teve mais, né? Que conflitos, dificuldades, desafios, algum momento crítico.... e você disse que uma das dificuldades foi tá dando aula nesse contexto, assim, pra gente jovem.

David: Sim, sim.

Renata: É isso mesmo?

David: Eu... eu acho que assim, eu tenho uma dificuldade um pouco maior, a minha vida inteira eu dei aula pra adultos. Né, então num contexto diferente, num foco diferente, alunos com uma motivação diferente. Eu acho que o contexto da escola, os alunos ainda não realmente, sabe, sabem... não tem uma motivação, eles não entendem a própria motivação em relação ao aprendizado de uma segunda língua.

Renata: Não tem isso claro...

David: Isso, não é uma coisa consciente, que a gente tem, por exemplo, com alguns adultos, alunos que já tão dentro da universidade, já tão no mercado de trabalho. Que querem inglês porque sabem onde eles vão usar, sabem como utilizar, sabem quais são as oportunidades que vem

com isso. E não escola ainda é... mais uma matéria, sabe? E é muito fácil de só ser confundido com mais uma matéria que... com mais uma aula que eu tenho que passar esse ano, sabe? Mas que pode ser muito mais. Eu acho que a gente acaba descobrindo isso só depois do colégio. Sabe, a importância disso.

Renata: Ahan. Sim. E entre outras coisas, você se lembra de algum momento, assim, crítico, que foi um ponto que você... assim, trabalho muito na minha pesquisa com momentos críticos, né, que a partir do momento crítico ou do conflito você aprende, né, ou você.... alguma coisa acontece a partir daí, né? Você se lembra de algum momento assim?

David: Olha, eu consigo lembrar de alguns momentos...no entanto eu acho que foram alguns momentos que foram críticos e deram um.... um espaço e um impulso pra uma coisa que poderia ter sido muito melhor se a gente tivesse aproveitado. A gente não aproveitou. Esse é o problema, é que chegou, acho que no nosso estágio, muitos momentos críticos e ao invés da gente pegar aquele impulso, aquela força, a gente não usou aquilo. Deixou morrer. Então, por exemplo, na época das Olimpíadas do colégio, que a gente tava com eles nos dias dos jogos e... eu acho que, enquanto eles iam de um jogo pro outro, e tal... era uma coisa que os professores de Educação Física, os professores não tavam dando muito apoio pra eles, assim, era uma coisa ah eles iam lá, faziam se queriam. E a gente estar junto lá torcendo, foi uma coisa que teve um impacto, assim, a gente via que depois disso os alunos tinham uma aceitação muito maior. Até os alunos que não eram do inglês, mas que tavam na mesma turma, passavam “ah, já conheço”, sabia quem era, e tal, aquelas pessoas que estavam lá nos dias das olimpíadas, ajudando e tal. Então aquilo foi muito bom em relação ao relacionamento que a gente tinha com os alunos.

Renata: Sim, ou seja, foi pro lado positivo, assim, foi um momento crítico que aquilo, daquilo veio uma coisa boa.

David: Isso, isso. Eu acho que também... ahn...deixa eu pensar agora...

Renata: É que momentos críticos, assim, só pra eu explicar também, né. Ele, ele...muito... nesse caso foi pra uma coisa boa.... mas ele muitas vezes ele se caracteriza por uma, uma...um conflito, uma dificuldade mesmo, uma coisa que tu não consegue, né....

David: Olha, uma coisa que foi um momento crítico, por exemplo, foi o fato de que eu fiz um planejamento pro segundo semestre, por semestre do estágio, e não consegui seguir esse planejamento, não deu certo. Ele foi pela janela, assim. Eu fiz um planejamento com datas e achei que tendo uma coisa flexível, uma coisa não muito clara, eu poderia ir

adaptando com o passar do tempo. E no fim ao invés de ser uma adaptação foi... ele não foi pra frente. Então chegou um momento que eu tava no meio do semestre dando as aulas e o meu plano não foi pra frente e ele não foi refeito. Então chegou um momento que o próprio Wellington decidiu: não, vou, vou, vou..... para. Faz de novo teus planos, entrega, vamo ver o que a gente pode aproveitar, e teve uma semana ou duas que ele... o Wellington mesmo.... que deu aula. E interrompeu um pouco, né?

Renata: É, é verdade, eu lembro, a aula do Google, é verdade.

David: Isso, isso, que foi um momento pra eu parar e repensar o que eu tava fazendo, até porque eu não tinha feito muito de....de não tá ali, de não tá presente no planejamento daquilo, sabe?

Renata: Sim, sim, sim, ahan. Bom, em relação a isso... em relação às aulas você já falou. Em relação ao planejamento das aulas, acho que cê mencionou um pouco agora que teve dificuldade pra planejar as aulas.

David: É foi difícil no começo do primeiro semestre planejar as aulas pro segundo semestre porque a gente não tinha noção. A acho que o primeiro semestre não foi bom, não deu pra servir de noção pra como planejar atividade pro segundo semestre.

Renata: Pra eles...

David: É.

Renata: A Carla me falou a mesma coisa na entrevista. [...] Ahan, e você acha que aquele questionário etnográfico, aquela pesquisa né, needs' analysis, é... quanto disso vocês usaram pra planejar ou vocês não usaram muita coisa, assim...

David: Eu acho que ficou meio solto, assim, a gente poderia ter usado muito mais dele. Mas acho que ficou meio solto, eu acho que muita coisa a gente fez o questionário pensando em, principalmente nas músicas que a gente queria utilizar, que é um trabalho que a Joana tinha dado início. E no segundo semestre a gente não retomou muito desse trabalho, sabe? Então nisso eu acho que ficou meio solto, a gente fez o questionário com um foco e, tipo, no segundo semestre a gente foi pra outro lado, assim.

Renata: Sim.

David: A gente tomou outro rumo.

Renata: É, vocês decidiram depois, é... fazer o.... mais ou menos seguir o livro, né, pelo menos os temas que o livro abordava, né. E trabalhar do jeito de vocês a partir daqueles temas, né.

David: Isso, isso.

Renata: E como você achou que foi o trabalho desses temas, é...

David: Assim.... é que teve vários temas que a gente...

Renata: Foram vários, né, o primeiro foi de...

David: Foram quatro temas diferentes, na verdade, né. Só que assim, a gente queria mais utilizar os temas dos capítulos dos livros e algumas atividades do livro. Porque a gente não queria muito utilizar o livro, não. Atividades que o livro trazia, a gente nem queria dar muito foco, na verdade. A gente queria dar aquele assunto, mas atividades nossas.

[...]

Renata: E a Carla disse, ela fala que uma das coisas que ela acha que se arrepende de não ter feito, é de ter feito eles produzirem mais, porque ela acha que, assim, tentou fazer aulas divertidas, mas ela sentiu pouca produção, que ela não focou muito na... na língua, né, eles produzirem...

David: É, é aquela coisa, assim, acho que quando a gente dá aula no extracurricular, a gente consegue sentir muito melhor pela produção dos alunos qual é o crescimento que eles tão tendo. E no Prático eu não consegui ver o crescimento, esse crescimento, eu não consegui ver. Eu consegui ver um interesse maior pela língua por parte de alguns alunos. Mas fora isso eu não vi crescimento nenhum. Eu não vi desenvolvimento de segundo língua. Eu vi muita participação de quem já tinha o conhecimento. Eu vi desenvolvimento quase zero de quem não tinha, sabe?

Renata: Ahan, sim.

David: Então, acho que... aí tá um outro problema, parece que na, na.... ali no Prático a gente dá muita, muita ênfase em tornar a aula agradável pro aluno e.... só tentar fazer o aluno se interessar. Que é ótimo, a primeira coisa que a gente tem que fazer. Mas a gente não tem nenhum trabalho que vá além disso. Parece que a gente quer que eles se interessem, mas o que... qual vai ser o resultado disso pro aluno? É muito vago, muito vago.

Renata: Ahan. É, a Carla mencionou, talvez pensando em porquê disso acontecer, ela acha que, entre outros motivos, assim, pouca quantidade de aulas, né, que eles tem. Sendo duas de 45.

David: É. É pouca quantidade de aulas, é aquela mentalidade de dizer “não, é só mais uma matéria que eu tenho que passar de ano”, só isso. Muitas vezes acaba sendo aquela matéria que te salva pra passar de ano, né, porque é uma nota mais fácil, porque não tem tanto produção quanto as outras matérias. E eu acho que o fato também de ser a primeira aula do dia não ajudava, ou a segunda aula também não... sabe, os piores horários da manhã... não era muito bom. Mas acho que uma coisa que mais prejudica mesmo, pra ser realmente sincero, o que mais eu acho

que prejudica a produção e o desenvolvimento dos alunos ali em sala de aula é o desnível dos alunos. Porque você não pode fazer um tipo de atividade pra um nível. Porque os mais baixos não vão poder seguir. Tu não pode fazer demais porque os mais baixos não vão poder seguir, tu não pode fazer muito devagar, porque senão os que tem o nível mais alto não conseguem participar da aula porque é boring pra eles, sabe? E eu acho que o desnível é uma coisa que...eu tenho outras turmas... esse mesmo semestre eu tô dando aula pra uma turma de nível básico e tem alguns que não sabem nada, e tem alguns que tem uma desenvoltura maior, conseguem ter um processo de criação maior dentro da língua, e acho que isso vai de pessoa pra pessoa. Mas tem.. ainda tem um desnível grande dentro da sala de aula. E isso dificulta pro professor saber qual é o ritmo que ele vai adotar dentro da sala de aula. Sabe? Eu vou tentar, sabe, levar... nivelar por cima e deixar os mais fracos se ferrarem....eu vou nivelar por baixo e deixar os mais fortes ficarem entediados.... ou eu vou ficar o tempo inteiro tentando procurar um ritmo? É uma coisa que tu passa o tempo inteiro tentando encontrar um ritmo e por isso eles não conseguem ter uma produção boa, tu não consegue desenvolver a aula. Sabe, eu acho que se tivesse alguma forma de separar por níveis de proficiência dentro, e focar nos níveis de proficiência e não na separação de 1º ano, 2º ano, 3º ano, teria um desenvolvimento muito maior da língua dos alunos. Sabe? Eu vejo isso em todas as outras aulas que eu já dei na vida, em grupos. Se tu tem um grupo muito heterogêneo alguns alunos simplesmente não vão ter um desenvolvimento desejado. Isso de eu ficar tentando jogar de um lado pro outro lado, pra cima e pra baixo, pra cima e pra baixo, no fim ninguém vai ter um desenvolvimento. Então esse eu acho que é o grande problema do inglês dentro da escola regular. Não tem um nivelamento por proficiência, o nivelamento é por a turma que você se encontra. É por isso que a gente acaba vendo em tanta escola gente estudando o verbo *to be* e nunca sai disso. Por quê? Porque todo ano você vai encontrar alunos que não sabem o verbo *to be*. Então todo ano tem que ou começar do básico e tentar ensinar algumas coisas pro pessoal que não sabe nada...ou simplesmente dar aula pra quem realmente já sabe alguma coisa ou quer desenvolver.

[...]

Renata: Ahan, sim. Deixa eu pensar agora, pra nós...pra gente, talvez, fechar. É...bom, cê falou já das suas experiências...da tua experiência no estágio. Ahn... eu acho assim, o que que dessa experiência do estágio você aprendeu, assim, que ficou pra tua...como professor, que ficou pra você como David professor?

David: Olha, ficaram ideias...quando.... assim que eu tinha saído do estágio, ficaram ideia muito cruas que eu tô desenvolvendo em relação ao uso de tecnologias em sala de aula, principalmente atividades fora da sala de aula online, assim. E isso é uma coisa que tem muito pano pra manga, tem muita coisa que dá pra ser feita dentro.... o Marcelo.... eu tô vendo o trabalho que o Marcelo tá fazendo de compilação de sites, de atividades, que é muito, muito bom.

Renata: Ahn, ele foi um estagiário do colégio, também?

David: Ahan, do ano inteiro nosso. Da nossa turma, inclusive, foi o Marcelo e o Fábio.... eu acho que fizeram junto... não, o Olegário e o Fábio que fizeram junto, Marcelo fez com a outra turma, se não me engano. Não lembro. Mas assim, ele... é aquela coisa, sempre que o Wellington falava do ano anterior, falava dessas duas pessoas, do Fábio e do Marcelo, das coisas que eles tinham feito dentro de sala de aula. Que ficou como um exemplo, assim, toda hora ele falava dos dois.

Renata: Sim. Você chegou a ver esse relatório de estágio deles, assim? Seria interessante ver...

David: Não, relatório de estágio eu não vi. Eu vi o cronograma deles, vi o planejamento que eles fizeram. O relatório de estágio eu não cheguei a ler inteiro. Eu só dei uma olhada por cima. Ahn... mas... assim, eu acho que foi isso, foi o uso da tecnologia... que dá pra ser muito mais desenvolvido... possibilidades que abriram, por exemplo.... a partir do segundo semestre a gente teve acesso aos tablets em sala de aula. Mas os professores e os alunos precisam de algum treinamento de como usar o tablete em sala de aula, e a gente precisa saber desenvolver atividades com o tablet que não sejam simplesmente: “ah, a gente tem um tablet e aqui tu pode usar o google”. Isso é muito básico, isso é muito bobo, sabe, os alunos fazem muito mais que isso. Eles têm muito mais capacidade que a gente tem pra atividades online. A gente deveria ter aprendido mais sobre como usar dispositivos específicos tecnológicos dentro da sala de aula.

Renata: Ahan, ahan, ahan.

David: Acho que se a gente tivesse feito algumas oficinas sobre isso com os alunos, ou se a gente tivesse visto algumas oficinas sobre o uso disso... ah, muita coisa poderá ter sido feita, muita coisa legal. E então agora eu tento aplicar isso com as turmas que eu tenho [...] É e também o... foi muito bom pra ver a realidade que é a escola regular. Claro, é o Prático. Então não é a realidade da escola regular, é uma escola que dá um apoio magnífico pros alunos e professores, sabe, tem um espaço muito bom. Tu não vai ver tablete nem em escola particular hoje em dia.

Da escola, provido pela escola, pra fazer atividades? Professores que tenham na cabeça que podem usar aquilo?

Renata: Talvez nem em escola... é..

David: Porque todo professor ainda tem aquele medo da tecnologia, do tipo “ah não, aluno com celular é aluno que não vai fazer nada”. Eu falei “é...”.

Renata: Eu me lembro que até... vocês tiveram um pouco dessa proposta, né, você falou que não foi desenvolvida tanto... de que era ok...né, eu me lembro disso. Era ok ter o celular na sala de aula, assim, não...vocês não tavam banindo, né, como algumas...por exemplo, outros estagiários...você sabe, né?

David: Sim. Fizeram estacionamento de celular, e tudo o mais.

Renata: Estacionamento de celular, e tudo. E vocês tentaram fazer uma proposta diferente, né.

David: É, é. O problema de fazer uma proposta diferente é que, sinceramente, eles têm uma capacidade maior do que nós. Eles têm uma capacidade tecnológica muito à frente da gente, sabe. O que eles conseguem fazer ao mesmo tempo no celular deles... é uma coisa que a gente só conseguiria pensar em uma atividade para que eles possam fazer.

Renata: É. De repente seria o caso de a gen... do professor aprender com eles, né.

David: É, o professor aprender com eles, é bem isso. Sabe?

Renata: Delegar... então assim ó, “você vai ensinar... a gente vai ter um dia, você gosta disso, quem sabe você não ensina pra gente?”.

David: Exato, exato. E eu acho que é uma coisa que poderia ser aproveitado muito. Acho que... pô, em relação à utilização do celular, a gente sempre viu isso... “ah, pô, eles têm um celular”, quer dizer que eles têm acesso à internet, quer dizer que eles podem consultar muita coisa. A gente pensou “ah”. Um: se a gente deixar o celular com eles, eles vão ver coisa que não é da aula. Se a gente der umas... só que ninguém entende que mesmo se tu dar várias atividades que eles têm que fazer utilizando o celular...eles vão fazer coisas que não são da aula também. Porque eles têm uma capacidade maior de *multitasking* que a gente tem. Que eles conseguem, eles conseguem fazer a atividade e abrir o face, e falar com outro, e abrir um site... tudo ao mesmo tempo ali. Então talvez seja a coisa de... a gente ainda tá coma cabeça de “como a gente pode...tá...vamo utilizar isso em sala de aula, mas como que a gente pode limitar isso?”. A gente ainda tá com a cabeça no limitar, e não no abrir. Eu acho que isso é o problema ainda, a gente teria que adaptar as nossas aulas pra o que eles... a utilidade que eles dão pra

aquilo. Não a utilidade que a gente quer que a eles deem pra aquilo. Senão eles não vão se conformar com aquilo.

Renata: **É. (som de cumprimentando). Obrigada! E assim...**

INTERVIEW WITH CARLA (08/10/2014)

[Falavam sobre o tempo de Carla na escola, as matérias das quais gostava]

Carla: eu não tinha uma materia que eu gostava, eu acho que eu gostei quando eu fui pro ensino médio, que eu fui pra escola técnica, porque eu achava muito bom o jeito que faziam na escola técnica...

Renata: você estudou na escola técnica?

Carla: o ensino médio

Renata: e você fez curso técnico em que?

Carla: meio-ambiente (risos)

Renata: legal, quanto tempo de curso?

Carla: um ano e meio.

Renata: e você chegou a trabalhar nessa área?

Carla: não, nao, aí depois fiz o vestibular e comecei a fazer engenharia de aquicultura, e aí na aquicultura eu fiz estágio na área eu fiz estágio em uma fazenda de camarão, e num laboratorio de cultivo de peixes, aí foi la no estágio que eu descobri que eu nao queria aquicultura, ne? que eu queria lidar com gente, com pessoas, e foi ai que eu resolvi ir pra letras inglês pra dar aula, eu resolvi dar aula mesmo.

Renata: e por que você acha que foi isso, que você escolheu dar aula?

Carla: Eu gostava, eu queria lidar com gente, eu gosto de lidar com pessoas. Não sei, eu acho dar aula interessante, quando eu era criança eu brincava que eu dava aula.

Renata: tem algum professor na família, alguma coisa assim?

Carla: não, a minha mãe ela ja deu aula de química, como ACT, em escola, mas...

Renata: não foi por muito tempo.

[...]

Renata: Mas me fala uma coisa, você percebeu que você queria ser professora, que queria lidar com gente, mas como você aprendeu inglês assim?

Carla: eu fiz inglês assim quando eu tinha 14 anos eu comecei a sentir vontade de aprender, e daí por coincidência eu vi uma propaganda de um curso de inglês e daí a minha mae me matriculou e eu fiz num

daqueles cursos que prometem que você vai estar aprendendo em um ano.

Renata: ah...

Carla: e funcionou, claro, o jeito que eles ensinaram bateu com o meu jeito, mas assim eu aprendi o básico, mas assim eu não tinha vergonha de falar, sabe? Se eu visse um estrangeiro na minha frente, eu começava a conversar e aprendi a falar em um ano, assim, o básico ne? Que tem níveis assim, mas me distraiu completamente, é isso que eu quero dizer.

Renata: ai a partir dai vc fez um ano de curso?

Carla: É, aí depois eu parei, eu nunca mais fiz, eu só voltei a fazer aula de inglês com uns 21 anos, no Extra, aí depois eu entrei na faculdade, aí sim que na faculdade eu melhorei, na faculdade eu fazia troca com estrangeiros, eles me davam inglês e eu dava português pra eles, aí eu fui melhorando tudo aí depois eu fui pros EUA pra melhorar mesmo, ne, aí é que me ajudou muito assim...

Renata: E quando que foi isso?

Carla: eu fui pros EUA em julho de 2010.

Renata: Ai você ficou lá dois anos, o que você fazia lá?

Carla: Eu era au pair.

Renata: E como essa experiência mudou a tua vida...te influenciou...não sei...

Carla: Uhum (pausa longa) a experiência com o inglês ajudou muito, ne? (pausa longa) eu acho assim, se der tudo certo nessa carreira de professora de inglês eu devo muito a isso, a essa experiência que eu tive, é isso que mudou (pausa)

Renata: Aham, você aprendeu bastante coisa lá da língua...

Carla: Não é nem que eu aprendi muitas coisas, mas é que eu me sinto mais segura, pra ser professora...

Renata: Lá foi bom pra você ver que sabia...

Carla: Não, eu aprendi muita coisa lá...

Renata: Aham

Carla: É que assim olha, tem muita gente que nunca, eu não acho que pra você se tornar fluente em inglês, você tem que ir pra fora, eu não acho isso, mas pra mim sim, pra mim precisou porque assim olha, eu não tenho muita identidade com coisas em inglês, por exemplo, eu amo música brasileira, eu amo música latina, nos EUA eu ouvia rádio em espanhol porque eu gostava daquele tipo de música, sabe, eu aprendi muitas palavras em espanhol lá, e lá nos EUA o que eu procurava, o que eu gostava, eu ia pro forró lá, eu queria aprender salsa [...] mas assim eu me interessava por essas coisas, assim eu não tenho muita identidade

com coisas, eu não gosto de ficar vendo seriado, eu vejo por obrigação, eu vejo por, olha estou estudando inglês, eu não gostava de música internacional assim, então assim eu não tinha muita conexão natural...

Renata: você não tinha ou ainda não tem?

Carla: Hoje eu tenho um pouquinho mais por ter morado lá, lá você faz amizade, você já morou lá então faz parte da tua história, queira ou não queira você tem conexão hoje por ter morado lá por ter feito algumas amizades, por agora saber como é lá, então claro hoje eu tenho mais, mas não era aquela conexão natural, que nem foi dançar pra mim, dançar eu sentia vontade de dançar e fui dançar, entende? [...] Entao aí é uma coisa da minha personalidade, eu sou muito insegura então assim, (pausa longa) por isso que eu achei que eu devia viajar, devia melhorar, entendeu, se eu fosse um pouco mais segura, com o inglês que eu tinha eu já ia achar que eu falava muito melhor que...

Renata: que outras pessoas, e já ia poder de repente começar a dar aula?

Carla: Não sei se é insegurança ou perfeccionismo assim, não sei

Renata: e você trabalha como professora assim?

Carla: Eu dou aula de inglês no Extra

Renata: Faz tempo?

Carla: esse é o meu quarto semestre e eu dou aula de português pra estrangeiros desde 2008.

Renata: Particular?

Carla: Eu ja dei muito tempo numa escola e agora só particular.

Renata: E o que você gosta mais de dar aula?

Carla: Português, (pausa) hoje, hoje os dois, mas no passado era português porque eu acho que hoje eu tenho mais conexão com o inglês ne, então ai eu gosto também...

Renata: No passado você gostava mais de português porque você se sentia mais confortável com as coisas, com os produtos culturais, essas coisas em português?

Carla: É, é, hoje não né, depois de ter tido convivência lá, tem até coisas que você pensa em inglês, tipo você aprende umas palavras em inglês que não tem no português, sabe? Aí às vezes até se tu ta falando com alguém que fala inglês, é nesse sentido que hoje eu tenho mais conexão, por ter realmente vivenciado isso, ne?

[...]

Renata: E você tava me dizendo que em relação ao curso de Letras inglês da UF, você escolheu porque queria trabalhar com pessoas, e gostava de inglês, é isso?

Carla: É eu escolhi ser professora, e depois eu escolhi do que que eu ia dar aula assim, ah eu gosto, apesar de falar que eu nao tinha conexão com o inglês eu gostava, só não era aquela que estava direto na minha vida por que, ne? Mas eu...

Renata: E o que será que te motivou a fazer inglês, especificamente?

Carla: Eu gostava de inglês e eu acho que é a melhor forma de ser professora porque tem mais alternativas tipo, se você é professor de química, você só tem a opção de trabalhar na escola e se você dá aula de inglês, você tem a opção de ter os alunos particulares, de, ne...nada contra mas infelizmente a gente sabe as condições difíceis pra um professor de escola regular, é verdade...

Renata: Uhum

Carla: Ta melhorando ne, mas quando eu escolhi eu escolhi há anos atrás em 2007 que eu entrei

[...]

Renata: E você pensa em seguir mesmo como professora como você disse ne, tem algum campo que você foca mais em trabalhar, que planos que você tem assim?

Carla: Uhum

Renata: Pra frente

Carla: Eu gosto de dar aula, assim quero continuar dando aula e investir nisso, né, eu tenho alguns planos, mas todos envolvendo dar aula,

Renata: Não importa onde especificamente, dar aula?

Carla: É

Renata: E como você disse você realmente quer ser professora de inglês ne, você acha que o curso de letras inglês da UF tá te preparando bem pra isso, acha que poderia melhorar...

Carla: Acho que o curso prepara muito no sentido (pausa longa)...Ah eu desmistifiquei muita coisa durante o curso, por exemplo (pausa longa), a questão de saber que tem estilos de aprendizagem diferentes, a questão de saber que eu nunca vou ter um sotaque nativo e que eu não posso exigir isso dos meus alunos, porque tem a idade de desenvolvimento da língua de pronúncia, as aulas de tradução, me ajudaram muito, como você traduz algo, você nao vai traduzir ao pé da letra, então isso entra em dar aula, porque às vezes o aluno fica frustrado porque ele fica querendo traduzir palavra por palavra então te dá uma formação global muito boa pra lidar com línguas né, entre outras coisas, aulas de produção escrita, tudo isso envolve né, só que eu acho que o curso ele, eu não senti muitas coisas práticas de ensino...

Renata: Da aula mesmo

Carla: De prática assim, apesar de terem tido muitas matérias disso, eu não senti isso, e eu não sei se é porque é o jeito que eu aprendo talvez eu aprenda mais com a prática...

Renata: Mais hands on assim

Carla: E no curso tem algumas coisas mas eram mais teóricas assim, por isso porque realmente pode, ter mais no curso, mais coisas práticas...

Renata: Sobre dar aula mesmo, já que é esse seu interesse mesmo, já podia ter

Carla: É, e isso eu aprendi em treinamento de escola mesmo, tipo, antes de você começar um assunto você tem que criar um contexto onde a língua é falada, não vou chegar e falar “olha hoje a gente vai estudar os números” Não, ah, “quantos anos você tem?” Tenta dar um contexto, e sempre tirar do aluno antes, você dá um contexto e depois você vai pra forma né, depois você faz prática, uma prática mais controlada e depois uma prática mais aberta, isso eu vi em treinamento de escola assim, eu não vi, né talvez porque seja eu né? Talvez outros colegas tenham...

Renata: Uhum...E em relação ao estágio, que expectativa você tinha antes de começar o estágio, assim....

Carla: De aprender mais coisas de prática, assim de trocar ideia com outras pessoas que são da área...

Renata: Entendi (pausa longa) e como vc viu então a tua participação no primeiro semestre que foi o estágio curricular supervisionado I? Como é que você viu tua participação, como sentiu o 1º semestre?

Carla: Acho que foi legal, ver as aulas de um outro professor, eu pude ver duas ne, vi da Paula também...

Renata: Então você acompanhou mais de uma turma, Carla?

Carla: É porque o segundo ano é segunda e terça de manhã, e na terça eu não podia ai como forma de compensar eu vi mais turmas, ai nesse semestre eu me organizei pra poder estar aqui

Renata: E como foi essa observação? Obsevar as aulas da Joana, da Paula?

Carla: Foi interessante...

Renata: Você conseguiu ver diferentes estilos de ensinar?

Carla: Eu achava os dois estilos parecidos, o da Paula e da Joana...

[...]

Renata: E teve várias atividades que você teve que fazer no primeiro semestre ne? E como você avalia essas coisas? E se você pode falar dos pontos positivos e negativos das experiências que você teve no primeiro semestre, quais foram as maiores facilidades e dificuldades que você teve...

Carla: Ah, não vai ter problemas?

Renata: Não tem, fica tranquila...

Carla: Deixa eu lembrar...

Renata: O que foi melhor assim e o que teve mais dificuldade

Carla: O melhor foi ver a aula de uma professora, porque apesar de eu já dar aula, eu não tinha muita noção do que era dar aula pra escola e (pausa longa) e assim tipo aula de 45 minutos, né?

Renata: Muito rápido...

Carla: A gente ia dar aula de 1h30 duas vezes por semana e a gente acha que é pouco tempo imagina, lendo o...esqueci o nome agora...o projeto do colégio

Renata: Ah o projeto político pedagógico...

Carla: É o PPP, eu pude ver que dar aula de inglês ali não é só dar aula de uma língua, é tornar o aluno cidadão crítico, todas aquelas coisas, então você não lida só com o inglês, você tem que fazer a pessoa pensar também né, você não vai só ensinar a pessoa falar da vida dela usando uma língua assim e eu achei isso interessante, o lado negativo...

Renata: Você nunca tinha pensado nisso antes?

Carla: Sim, dando aula de língua, a gente, às vezes aborda uns temas com os alunos, não no sentido de estar formando um cidadão, como da escola assim, nunca tinha pensado nisso, e até (pausa longa) comecei a achar interessante assim, achei mais interessante dar aula em escola depois que eu comecei a pensar nessas coisas assim, né

Renata: Que ali você tá formando um ser que ainda não tá formado ne, você tinha trabalhado antes só com adulto né

Carla: Sim, agora o lado negativo, eu acho que eu me atrapalhei muito no primeiro semestre assim com o tempo, desorganização, tinha muitas coisas pra fazer e então eu não consegui aproveitar tanto quanto eu deveria o estágio I, dividindo meu tempo com muita atividade, aí eu tive que remanejar meu tempo pra, e esse foi o lado negativo...

Renata: E agora no segundo semestre você já conseguiu fazer isso melhor?

Carla: sim...

Renata: E (pausa longa) como você vê a tua relação com o Wellington e tua aprendizagem com a Vanda talvez também, mas ele é mais próximo porque ele é orientador de você e do David, ne? Como você vê essa relação, essa parte de aprendizagem?

Carla: Ah, eu acho que nesse momento ainda tipo minha relação com o Wellington esteja ainda um pouco longe, porque quer queira ou não, por mais que o David e eu sejamos uma dupla, quem tá dando aula agora é o David eu tô bem menos envolvida, entendeu?

Renata: Vocês não preparam juntos, né? Ele prepara as dele e você as suas, né?

Carla: No começo a gente preparava junto né, mas agora a gente tá preparando separado, né

Renata: Porque é mais prático assim?

Carla: Porque aconteceu assim, e eu acho que é bem mais fácil na prática é mais fácil preparar separado...

Renata: Mais rápido?

Carla: Mais rápido, a gente tem horários diferentes, nem sempre vai dar certo assim...

Renata: Você acha que uma segunda opinião de aula, de preparar junto não ia te ajudar tanto...

Carla: Eu acho que ajudaria, mas na prática o que aconteceu é que a gente tá preparando separado

Renata: Mas você prefere tá preparando separado ou preferiria tá preparando junto, o que seria mais proveitoso pra você pras suas aulas que você vai dar?

Carla: Como eu posso dizer, eu gosto muito da opinião dos outros, mas na vida real, preparar sozinha é...

Renata: Mais real?

Carla: Não, não é real, é mais

Renata: Prático?

Carla: É, é o que mais, é o que eu posso fazer, tipo, eu tenho uns horários, o David tem outros, a gente tem faculdade, algumas coisas pra fazer, é o mais prático entendeu? só que é legal preparar junto, das épocas que a gente preparou junto era muito interessante, eu percebia isso, como é quando você prepara aula pra outra pessoa e você vê que a outra pessoa tem outro estilo do seu, outros pontos de vista, outra opinião, é muito engraçado assim sabe? pra eu ver que, Nossa, eu não pensaria em planejar uma aula assim e essa pessoa não pensaria em planejar uma aula do jeito que eu planejei por questão de estilos diferentes, mas é muito bom, esses dias que a gente tava conversando com o Wellington sobre as aulas, o David deu umas ideias geniais assim...

Renata: Sobre as aulas que você vai dar?

Carla: É, então eu acho assim, eu acho preferível preparar sozinha mas ter opiniões, eu prefiro sentar, pensar e depois mostrar pra alguém, a pessoa dá opinião, entendeu? Ou até mesmo fazer um brainstorming, na semana passada eu tava com o Wellington na aula de inglês e eu comecei a falar o que eu queria fazer e ele começou a dar várias opiniões assim, então não sei o que dizer, só que preparar sozinha é mais

prático, e eu acho que como é eu que vou dar aula tem que dar uma aula que eu me sinta segura pra dar, então tem que ser mais ou menos no estilo que eu me sinto segura pra dar aula entendeu? Então, eu respondi a pergunta?

Renata: Respondeu, acho que sim...

Carla: É assim, é melhor preparar sozinha por esses dois motivos, a aula no estilo pra eu me sentir segura e também por questão de tempo e praticidade, mas é legal ter troca com outros professores, ter opinião, só que assim posso preparar aula e mostrar meu plano pra um professor, entendeu?

Renata: Claro

Carla: Isso desde a época que eu trabalhava na escola já tinha essa troca, ah tu chega no final da aula aí comenta com outro professor, ah aconteceu isso, isso e aquilo, aí o cara dá uma dica sabe? Então essa troca eu acho muito importante...

Renata: Entendi, e vocês, como foi sua relação assim com a Joana e como tá sendo agora com a Maria, vocês se encontram ou não tem quase encontro, assim?

Carla: Tem, tem, a gente se encontrava com a Joana, a gente se encontra com a Maria, mas como a Maria assumiu a turma depois, ela fica meio perdida então acaba sendo eu, o David e o Wellington, assim então ela sempre tá presente mas é...

Renata: É porque a Joana foi ser diretora, né...deixa eu ver...você vai entrar em sala agora semana que vem, como foi preparar o projeto que vocês entregaram no final do semestre passado, como vocês pensaram esse projeto, como foi pensar nisso?

Carla: Foi assim uma coisa nova pra mim...

Renata: Em que sentido?

Carla: Primeiro por nunca ter dado aula em escola pública assim, em escolar regular, que o tipo de atividade que eu ia fazer, era tudo novo pra mim e depois que planejar aula por 6 meses é uma coisa que não gosto como professora...

Renata: Planejar por muito tempo?

Carla: Não gosto (pausa longa)

Renata: Por que será?

Carla: (pausa longa) não gosto...

Renata: é muito long term?

Carla: É, sou uma pessoa que improvisa muito, tipo meus alunos particulares, eu tô dando uma aula numa linha, eu gosto de ter um planejamento, mas dizer que daqui a 6 meses a gente vai tá fazendo isso que eu pensei antes, eu posso mudar de opinião no meio do caminho...

Renata: É mas não impede que você mude, né, você faz um planejamento pensando no objetivo final, mas não impede que você mude no meio do caminho acho...

Carla: É, acho que como foi a 1ª vez, é ruim planejar long term, acho que quando você já deu aula pra uma turma daquele tipo quando vai dar de novo já tem uma ideia na cabeça do objetivo que você quer pra dali a 6 meses, como era tudo muito novo pra mim foi difícil, assim já tô acostumada a dar aula particular pra iniciante de português pra estrangeiros, então pra mim é mais fácil eu saber como eu quero que meu aluno esteja daqui a seis meses...

Renata: Mas como era um contexto novo, coisas novas, você nao imaginava o que que...

Carla: É, mas a gente fez um planejamento, nosso planejamento era assim ó (pausa longa), a gente pediu pros alunos escolherem temas que eles queriam, dai eles escolheram 4 temas, supernatural, escapism, adventure e dancing, tá então vamo dar aula em torno desses temas e mais ou menos seguindo o livro né? Agora se eu fosse denovo dar aula pro 2º ano o ano que vem inteiro, vamos supor assim né, vamos supor que não fosse estágio, que eu fosse...

Renata: Professora da turma

Carla: Eu já ia pensar assim outras coisas, eu quero que os meus alunos falem mais, eu quero que eles saiam um pouco mais fluentes, eu quero que eles tenham mais produção porque eu acho que o ano inteiro quando eu for professor efetivo, (pausa) o tempo todo, eu acho que os alunos produziram pouco em inglês, então eu ia querer mais isso, eu quero que até o final do ano, eles falem mais em inglês...

Renata: Ah é, pras tuas aulas?

Carla: Pra minhas não, pras minhas não, porque são poucas aulas que eu vou dar, e é só uma parte pequena de um trabalho de um ano, mas eu digo assim ó, se eu fosse dar aula de novo, tudo de novo, em um ano eu já ia saber o que eu quero porque eu já tive essa experiência inicial entendeu? Eu ia querer isso que eles falassem mais entendeu?

Renata: E como você acha que você trabalharia pra tentar fazer eles falarem?

Carla: Não sei, eu ia ter que pensar...

Renata: Entendi, (pausa longa), beleza, e como tá esse planejamento aí, semana que vem, como tá, as expectativas?

Carla: Tô nervosa

Renata: Ta nervosa? Por quê?

Carla: Não sei, tô nervosa, mas vamo lá, essa semana vai ser trabalho árduo...

Renata: O que você acha da turma?

Carla: Gosto, são fofinhos, they are cute,

Renata: Você acha que dá pra trabalhar legal?

Carla: Dá

Renata: O que você acha que talvez você possa ter problema, você já antevê algum problema pra você poder lidar com ele ou não?

Carla: Já antevendo, mas eu não quero falar...

Renata: Não quer falar, então tá

Carla: Mas já antevendo e já imagino uma solução

Renata: Uhum...Carla, eu queria saber algo assim como você tá se sentido no estágio até o momento, ne? Você viu bastante o David dando aula como você viu isso, um colega de estágio dando aula, como foi?

Carla: Em que sentido assim? O que eu achei dele?

Renata: O que você achou das aulas? Se aprendeu alguma coisa com ele, com as aulas dele, como sentiu o grupo em relação a ele...

Carla: Deixa eu ver, eu acho assim, (pausa longa) eu acho que uma coisa que eu aprendi com o David é porque assim ó, eu já vi o David dando uma aula pra nível I, pedaço curto de uma aula pra iniciante...assim, eu, eu sou muito assim, talvez pelo jeito que eu aprendi, eu fico com medo que os alunos não vão entender, então eu não sou tão challenging, se eu tivesse falando com os alunos eu escolheria mais cognatos, falaria frases mais simples, porque eu sou assim, umas pessoas dizem q eu até subestimo o aluno, mas eu sou muito cautelosa, e acabo sendo menos challenging, assim, e o David nao é assim, entendeu? Ele acredita que os alunos vão entender, e assim minha percepção, ele acredita que eles vão entender e ele fala, ele tem uma conversa normal com os alunos em inglês e claro ele tem uma boa dicção, ele tem uma pronúncia limpa e isso tudo facilita a compreensão, tem uma voz linda, a voz masculina é menos taquara rachada, tudo isso contribue, mas a 1ª vez que eu vi ele dando aula eu fiquei impressionada como ele não tinha medo que os alunos nao entendessem e mesmo assim os alunos entendiam sabe? Eles falava mais natural com os alunos sabe? Então eu aprendi, a 1ª vez que eu vi ele dando aula pro nível I eu pensei assim “nossa, eu posso, eu acho que posso arriscar um pouco mais assim né?” e também quando eu dei aula no 1º semestre o David me deu um toque, vc ficou com medo que os alunos não fossem entender, a Joana também falou isso, na outra escola que eu trabalhava os professores falavam que eu deixava o aluno muito na zona de conforto, eu aprendi isso com o David, ele tem uma conversa com os alunos natural em inglês e ele so fala em inglês, talvez se fosse eu, eu ia ficar com medo que os alunos não entendessem sabe?

Então isso eu aprendi com ele, eu acho que o David tem um carisma muito natural que é uma coisa dele, que assim não se aprende, né? E eu acho que os alunos adoram ele, ele já tem isso já, é dele, é um carisma dele, um talento natural dele, não sei qualquer lugar que ele for dar aula, todo mundo vai gostar dele, é o que eu penso assim...

Renata: Entendi, pô aprendendo...estamos aprendendo coisas, aprendo demais, esse ano tem sido incrível, to aprendendo...

Carla: Vendo a aula dos outros..

Renata: Cada coisa, às vezes coisas pequenas, você pensa, ah...

Carla: Sim, no Extra também tive que assistir aula dos outros professores, tu pega ideia, tu tira alguns medos tipo, ah uma vez assisti uma aula no Extra de outro colega e vi uma aluna questionando, ah, ela assim pro professor “professor, eu tava vendo o livro e eu acho que a gente tá um pouco atrasado e tô com medo que a gente não tenha tempo de fazer tudo”, eu tenho problema de ser confrontada, acho que sairia de lá chorando, que teria uma noite horrível, primeiro, eu não sou a única a ser confrontada e depois ele lidou com isso de uma forma tão natural, ele explicou de uma forma tão natural, de boa e (pausa longa) e daí assim que eu não sou a única que atrasa conteúdo sabe?

Renata: É, essa coisa do confronto né? De você ser confrontada pelo aluno, é uma coisa bem interessante né? Porque a gente em geral, é pra ser o tempo todo confrontado né, os alunos sempre vem com aquelas perguntas...

Carla: Só que assim, eu sei que tá gravando, mas tem coisas que irritam né, tem coisas que a gente come across with a situation e a gente, isso se irrita...

Renata: Como se os alunos quisessem te testar assim?

Carla: Uma coisa é o aluno te confrontar por uma coisa que faz sentido assim né, outra coisa é a pessoa tá preocupada se vai ou não terminar o livro...

[...]

Renata: Acho que a gente pode parar por aqui e se eu tiver outras dúvidas, perguntas, posso te fazer no decorrer do estágio...

Carla: Esse negócio de confronto eu tenho uma história, talvez seja relevante eu acho, é que teve uma vez que eu tava dando aula de português pra um holandês muito fluente...

Renata: Muito fluente em português?

Carla: Muito fluente em português e ele não gostou da minha aula, ele parou a aula na metade e reclamou de uma forma, e ainda falou assim “tu tem idade pra ser minha filha” (pausa) eu queria falar isso porque foi bem traumatizante assim e hoje acho que por isso que hoje eu não tenho

tanta paciência com confrontos desse tipo, então assim, uma coisa é o aluno, tipo, esses dias eu falei uma coisa na aula, por exemplo, eu falei que a Renner não era uma department store, aí os alunos falaram “Não, professora, eu acho que é” Aí eu falei deixa eu ir pra casa pensar e eu digo pra vocês. Eu fui e vi, perguntei pra um estrangeiro, pra um americano “Renner é department store?” “É” “Macy's é department store?” “É”. Aí eu voltei, falei pros alunos, realmente vocês estavam certos, eu não tenho problema com isso, até porque hoje aquela ideia que o professor sabe tudo, aluno não sabe nada, não, o Paulo Freire que fala, o professor ensina e aprende, o aluno também, não é esse tipo de confronto, mas tipo um confronto desse do livro, umas coisas, eu já não tenho tanta paciência, por causa, confronto desse tipo, ou o aluno te desrespeitar, falar mal de você de uma forma, é (pausa) não tao legal, sabe?

Renata: Agressivo assim...

Carla: É tipo no questionário do Extra às vezes tem assim, algumas coisas que o aluno fala, tipo aluno que não tem muita noção do trabalho do professor, fala, tipo teve uma aluna que escreveu assim no questionário “Eu acho que nos níveis iniciantes tinha que ter um professor mais experiente pra motivar a turma”. Peraí ne, você sabe a implicância do que você tá falando vai ter pra mim? Você sabe o esforço que eu fiz pra chegar até aqui? Você sabe que eu morei 2 anos em outro país, morando na casa dos meus patrões, pra melhorar a língua, pra ser uma professora melhor, que eu senti falta da minha família, que eu não podia tomar banho na hora que eu quisesse, que o quarto das crianças ficava do lado do banheiro, que eu podia acordar as crianças? Você sabia que com 26 anos eu tinha que chegar em casa as 11 horas da noite, enquanto eu morei lá nos EUA, você sabe o que eu fiz pra estar aqui? Você sabe que eu trabalhei muito ganhando muito pouco pra estar aqui? Então tem certas coisas que eu não tenho muita paciência com alguns tipos de confrontos de aluno, eu fico quieta, mas assim...[...] E eu achei relevante falar isso, porque me marcou muito então tem muito a ver com quem eu sou...

Renata: Com certeza, sempre que tiver um parênteses, você me fala, ta?

INTERVIEW WITH CARLA (20/08/2015, by skype)

Renata: E agora vamo...voltando um pouquinho no estágio, né, o ano passado. Eu fiz uma entrevista com você no começo e... e... E você falou das expectativas de dar aula, cê ainda não tinha dado

aula, né, você ficou mais pra dar no final do ano, né. E aí eu queria que você falasse então, primeiro assim, né, como que foi esse segundo semestre do estágio, como é que foi... como que você avalia as aulas que vocês deram, assim, em geral. Cê pode falar em geral, você e o David, as aulas dos dois, e depois cê pode focar na sua, falando da sua aula, o que é que você achou... os pontos positivos, né, da aula... os negativos, assim...

Carla: Ahan. É... deixa eu pensar. Eu.. uma coisa que eu pensei muito... bom, assim, foi uma primeira experiência, né, e a primeira experiência é sempre um teste, né?

Renata: Cê fala primeira experiência, como assim?

Carla: É... dando aula em colégio, em ensino regular. Porque é muito diferente de dar aula num cursinho de línguas, né. Então foi a minha experiência e isso foi um teste, né, e se eu fizesse depois eu já saberia, assim, que que eu tentaria... talvez, que que eu tentaria fazer pra ficar melhor, assim. Mas uma coisa que eu acho que eu não cumpri assim esse objetivo em... que foi ajudar os alunos a produzir, sabe? Porque assim, eu vi lá, as aulas foram legais, divertidas... desde a aula da Joana até a minha aula e o David, as minhas aulas eram legais, divertidas, entrava vestida de grego, o David é engraçado pra caramba, né, eu acho que se ele ficar lá na frente ele já tá sendo engraçado, né? É... mas assim, o que eu sinto é que parece que as nossa atividades do ano todo, não só... do ano inteiro, não só minha... parece que a gente não ajudou os alunos a melhorar a produção, né? E assim, quando você precisa usar a língua cê tem que produzir, né? E aí assim, se eu fosse dar aula de novo eu ia pensar como que eu posso dar uma atividade e fazer os alunos produzirem. E... e na época o Wellington incentivou muito a ensinar como usar o google tradutor, mas eu não, eu não... não gosto do google tradutor, assim, eu acho que eu ensinaria os alunos a usar o google tradutor pra pesquisar uma frase. Mas não escrever tudo e jogar no google, né, e depois editar. Não, né, a aula é pra fazer a pessoa poder ser autônoma, então... então assim, essa é a dificuldade, sabe, é isso que eu acho que se eu fosse dar aula de novo eu me critico nas aulas que eu dei, que... é... talvez foi um pouco ineficiente... foi ineficiente as aulas que eu dei, no sentido de fazer os alunos produzirem, assim. Não... é isso que eu penso, assim, os alunos entendiam, eles entendiam o que a gente falava, entendiam um texto, mas não produziam, não eram autônomos no inglês.... falando na média, né. Então...

Renata: Ahan, entendi. Peraí (risos).

Carla: Não, tranquilo.

Renata: Se você puder, as vezes, falar um pouquinho mais devagar, aí eu consigo pegar melhor...

Carla: Desculpa.

Renata: Não, não, que isso... Legal. Então tá Carla, você falou um pouquinho o que que você, avaliando né, você como professora, o que que deu certo, o que que não deu. É... eu queria que você falasse um pouquinho assim da tua relação com os alunos, como é que foi. Foi tranquila? Que você falasse um pouquinho disso, como é que foi com a turma em si.

Carla: Ahan. Ela não foi muito próxima, assim, eu fui lá, fiz o que eu tinha que fazer, mas não foi aquela relação próxima né, que eu já senti... quando eu dou aula particular eu sinto uma relação muito próxima com o aluno... no Extra também. Eu senti... eu fui fazer o meu papel e deu, assim.

Renata: Sim, entendi.

Carla: É que foi tudo a primeira vez, né, aí você nem sabe direito o que que você tem que fazer, o quê que é importante... é... eu acho muito importante uma relação boa com o aluno, né. Mas ali, sei lá, eu acho que não...

Renata: Ahan, sim, sim. Por que será que foi isso, você não se sentia muito professora deles ou não tem nada a ver? Porque você mesmo, acabou que a relação mesmo não...

Carla: É, talvez por ter encarado como estágio, e não como eu era professora, entendeu? Parece que você pega muito leve com você mesmo, assim, “ah, é o estágio, não sou professora”.

[...]

Renata: E qual foi a sua proposta, que que você trabalhou com eles?

Carla: Então.... isso é que ...isso que eu falei que o estágio foi um teste e que se fosse hoje eu faria muito diferente, justamente por isso. Porque no estágio eu tava...não sabia qual e a minha proposta.

Renata: Ahan, ahan, ahan. Você não sabia qual era a sua proposta... que que você queria trabalhar com eles, você fala?

Carla: Eu não sabia a minha proposta assim ó, o que que eles precisam e como é que eu vou fazer isso. Que que eles precisam e o que eu vou fazer pra ajudar eles a melhorar nessa dificuldade que eles tem com o inglês.

Renata: Mas no primeiro semestre você não ficou com eles pra... e fez uma análise da turma pra conhecê-los melhor e saber o que que eles precisavam? Ou essa análise não ajudou muito...

Carla: Ai, não sei, eu acho que... eu acho que como foi estágio e não é você a professora, então você fica muito sossegado...fica muito tranquilo. Você sente, assim, “ah, eu que tenho, eu que vou ter que... eu que sou a

responsável por eles”, sabe? Então você, eu acho, que no primeiro semestre, ah, é...é o que eu tô falando, essa primeira vez, assim, foi um teste, foi um primeiro contato, sabe? Se eu fizesse de novo, por exemplo, isso aqui eu for dar lá no colégio, eu já vou saber que eu vou ter que analisar eles, ver o que eles precisam e como eu vou fazer pra poder ajudar eles. Por exemplo, depois de terminar o estágio, eu vi... eu até conversei com o David... que eu vi que eles não conseguiam produzir em inglês sem o tradutor. Então essa era uma necessidade deles, vou planejar as minhas atividades pra eles pelo menos aprenderem a ser autônomos, pra planejar. Entendeu? Então, se eu fosse voltar no tempo e fosse planejar as minhas aulas de novo, eu ia considerar isso.

[...]

Renata: E teve algum momento que foi o momento mais crítico assim, que foi um momento de conflito? No estágio como um todo, tanto pode ser um momento de sala de aula, que foi conflituoso, quanto um momento de preparação, que você, né, da aquela... aquele friozinho assim.... aconteceu alguma coisa, preciso resolver. Você se lembra de algum momento assim?

Carla: Eu acho que é... conquistar a turma, assim, quebrar o gelo. Não é conflito assim, mas é um momento crítico, né.

Renata: Ahan, entendi. Ahan. E no final, eu me lembro, que até os estrangeiros foram lá, né, duas aulas, né? Como é que foi isso?

Carla: Ahan. Ah, isso foi uma atividade que ajudou eles a produzirem, porque eles queriam. Queriam falar. Até teve uma, a Carina, que foi falar com ele e falou uma frase muito perfeita, falou um inglês assim... desgraçada!

Renata: A Carina.... a de óculos, magrinha?

Carla: É. Assim, “desgraçada, vou torcer teu pescoço. Agora cê fala inglês?”.

Renata: Ahan. Você acha que eles não falavam... no caso, por exemplo, a Carina... alguns não falavam na aula porque não viam necessidade, assim?

Carla: Ahn... eu acho que... por não ter necessidade, claro, que na necessidade todo mundo faz o seu melhor. Ou faz o seu melhor ou foge, né, tem gente que foge. E... mas também... porque eu já estive no Ensino Médio né, então tem matérias que você não tá engajada, que você... tá pensando em outras coisas, no seu mundo. Então falta... é falta de interesse, assim. Que é normal, né.

Renata: Ahn....

Carla: Ela tá ali não porque ela... ela tá ali porque ela tem que fazer o Ensino Médio, né.

Renata: Ahn... ahan, entendi. E que.... você começou falando um pouquinho disso, né, mas...é... não, melhor, reformulando a pergunta: o que que voe aprendeu no estágio que você vai levar pra sua vida de professora? Alguma coisa que você vai levar pra sua vida como professora?

Carla: É, essa questão de que eu tenho que observar a turma, ver o que eles precisam... eu preciso ter um propósito e uma estratégia pra alcançar o propósito, né? E isso, isso eu não fiz no estágio, entendeu? É isso que eu tô dizendo que quando terminou o estágio eu percebi isso. E se eu fosse fazer de novo eu teria que...

Renata: Ahan... teria que pensar nisso...

Carla: Ah, e também assim, e também...é complicado né, porque a escola... meu... não chega a ser duas horas de aula de inglês por semana. Meu, assim, milagre é com Deus. Tipo, meu, vamo ser realista, né?

Renata: Hum, sim. Muito pouco tempo né...

Carla: É, e engraçado porque se você for pensar, qual matéria é mais importante pra um adulto? Inglês ou química? Inglês, né? E aí Química recebe vários créditos e... né, o que que, sei lá, o que que a pessoa vai fazer com Química na vida se ela não for dessa área? Sabe, sei lá, saber que a água ferve a 100 graus... E inglês, aqui né, hoje em dia inglês é muito importante. Então também... não tem também como querer fazer... é... ter um bom resultado na turma com menos de duas horas de aula por semana, assim.

Renata: Ahan, entendi. Impossível conseguir um resultado com tão poucas...

Carla: É, resultado se consegue né, mas não um resultado que deveria né?

[...]

Renata: Então, é... que mais Carla... ah, eu acho que é isso, queria mais fazer um balanço né, do estágio, com você. E... é eu acho que, assim, pra terminar de repente você poderia falar um pouquinho da professora Carla. Como é que é a professora Carla? Como que você se define, assim, que que você acha de você, assim, como professora, como que é assim...

Carla: Olha, eu gosto muito de lidar com gente, né. Eu gosto bastante, então talvez eu dando aula...esse seja um lado forte, assim, de sintonia com aluno, talvez...então...

Renata: Ahan, ahan.

Carla: Paciente...eu sei que eu sou paciente.

Renata: Ahan, ahan.

Carla: E outra característica minha.... até hoje, eu tenho o perfil mais de ensinar iniciante do que avança... do que alguém muito fluente... mesmo em português. Porque é o meu perfil, né, é um ritmo mais devagar... eu não sou muito *challenging*, sabe? Eu não sou essa professora, assim... é um perfil meu que várias pessoas já me falaram.

Renata: Ahan. Cê gosta de uma zona de conforto, assim, é isso Carla?

Carla: Não, por exemplo... eu acho que eu sou muito passo a passo, assim, sabe? Professora que quando dá aula dá muito passo a passo, por medo que fique muito difícil pro aluno. Então é bom, por exemplo, pra um aluno aprendendo uma língua, isso é bom. Mas aí quando eu vou dar aula pra um avançado... esse estilo já é ruim.

Renata: Entendi.

Carla: Ah, várias pessoas já... coordenador já falaram, assim, que eu tenho mais perfil pra iniciante.

Renata: Hum...entendi. Já falaram isso pra você.

Carla: Já.

Renata: Entendi, que você gosta, tipo assim, você explica bastante... nesse sentido?

Carla: É, por exemplo, uma coisa prática. Uma vez uma coordenadora de uma escola me falou....por exemplo, um aluno iniciante, né, então eu vou perguntar pra ele... vamo supor que eu tô trabalhando “presente”. Aí eu vou perguntar....ahn.... “*what is your casual life, what do you do everyday, what do you do at work, what do you like to do in your free time....*”. Essas coisas. Aí, por exemplo, o que que eu fazia, eu escrevia a pergunta... falava...falava e lia... não, desculpa, falava e mostrava a pergunta escrita porque eu queria que o aluno acompanhasse. E isso não é tão desafiador pro aluno, porque o que que é melhor? É melhor ele só ouvir... não, claro que tem o momento certo pra você escrever as coisas, tem que ter isso né, tem que ter. Mas assim, vamo supor uma parte da aula que você já introduziu o assunto, já deu a gramática, cê tá só produzindo. Aí por medo do aluno não se perder, eu... eu leio a pergunta e mostro ela escrita, que como é produção eu deveria só falar porque é mais desafiador. Então sempre caio nessa coisa assim, sabe..

Renata: Ahan, ahan. Pode falar Carla.

Carla: Não, é isso, várias pessoas já... eu tenho um perfil mais de iniciante, mesmo em português. Mesmo em português pra estrangeiro, é questão de perfil, assim.

Renata: Entendi. Carla, muuuuito obrigada!

APPENDIX III—TRANSCRIPTIONS OF PARTS OF MEETINGS

MEETING BETWEEN VANDA, BRUNA AND DEISE (07/11/2014)

[Vanda começa o encontro falando sobre suas preocupações com a aprendizagem da turma e por consequência, das alunas-professoras].

Vanda: Eu percebo muito pouca amarração das aulas de línguas com um projeto de ensino de línguas, parece que qualquer coisa cabe, qualquer coisa pode, qualquer coisa tá boa, desde que preenchem aqueles 50 minutos que os alunos fiquem em sala, deu, não era essa a impressão que eu tinha há um tempo atrás, não sei bem o que tá acontecendo, não sei se a Maria tá muito cheia de coisa e não tá focando e largou a gente, até porque sabe que pode largar, assim, tá todo mundo junto aqui, né? Mas eu não senti por exemplo, que tenha havido uma, assim vocês terminaram uma unidade por exemplo, quando vocês assistiram no primeiro semestre tinha todo um conteúdo xis, e depois tinha todo um conteúdo y, pro segundo semestre que vocês iam entrar aqui e preparar todo esse conteúdo y, que já fazia parte, por exemplo...o livro texto, que eles tem...nunca foi tocado! Nunca! Nem uma vez, sabe? Então o livro que, então assim a sensação assim de amarração né, não sinto, éeee, o que que eles aprenderam será esse ano? Que será que eles aprenderam de inglês? E tá numa sequência curricular porque é uma disciplina como qualquer outra, o que a gente faz é criar n situações de, de interesse pra ensinar a língua, filmes, contos, tudo que é estratégia que a gente usa, né, são as questões mais metodológicas, do como eu vou ensinar uma dada, éeee, um dado corpus linguístico, né, porque é um ano inteiro de aula, supõe-se que eles tem que chegar no final com alguma aquisição, não é? ...e aí fico me perguntando, que aquisição?

Bianca: sinceramente...

Vanda: tava marcada pra eles adquirirem entende? O livro deles certamente tem, as unidades bem claramente distribuídas...

Bianca: A gente contou no dedo as vezes que eles usaram o livro até com a Maria, assim...

Vanda: É, pois é, não tô falando...

Debora: Ela usou duas vezes, usou duas vezes.

Vanda: e quando fica tudo muito solto assim, o livro dá uma guia, ele coloca por exemplo, pra poder disputar com os outros livros o lugar enfim pra virar uma mercadoria super cara como ele é né, e ganhar uma espécie de licitação que não deixa de ser né? Só que os critérios não são econômicos, são técnicos, teóricos, metodológicos e tal, eles tem rebolar

pra fazer um bom curso, um bom livro didático, vocês acompanharam aquela experiência no primeiro semestre foi interessante e acabamos ajudando até a definir que livro eles vão ganhar o ano que vem, mas veja eu acho que tem uma incoerência grande aí na história, tudo isso, toda essa escolha, todos esses critérios super né? importantes e tal e de repente o livro vem e aí é uma despesa gigantesca pro governo e aí o livro não é usado, e no lugar dele não tem uma coisa tão organizada, tão boa e amarrada teórica e metodologicamente a ponto de dizer não, eu nem vou usar o livro porque aquilo que a gente vai fazer é melhor, acho que a gente...tá precisando se perguntar...que que eles tiveram o ano passado que deveriam ter esse ano, que vai continuar a ter o ano que vem pra quando eles saírem do colégio, depois de quantos anos de inglês, 5, 6, 7, 8, 9 ano né, agora são cinco anos de inglês antes de entrar no ensino médio, então eles tinham que ser quase fluentes, não é? Num curso de língua de cinco anos se for bem estruturado, bem organizado, e bem levado a sério, os alunos saem, tem que sair, obrigatoriamente com um conteúdo linguístico e de fluência muito grande, não é o que a gente observa, eu tava vendo hoje e não era nenhuma novidade o que vocês colocaram ali...

Bianca: não tinha nada de diferente...

Vanda: Era tudo muito parecido então a dificuldade era, eles nem dão conta que tem que tentar fazer algum esforço e tal, então por que eles estão assim? Por que não lhes é cobrado nenhum esforço, esse esforço não quero dizer que seja aquele esforço assim como fazem os professores de matemática aquela coisa autoritária e rígida, não, mesmo com prazer e o próprio prazer de aprender implica no esforço e esse esforço é compensado pelo prazer de aprender, percebe? Então eu fiquei me perguntando aqui. Quantas vezes eles fizeram algum tipo de atividade individual?

Bianca: É a primeira vez...

Debora: É a primeira vez. Individual..

Vanda: Pois é, tem momentos que a gente até pode fazer um pouco desse exercício né? Por que quando a gente quer que alguém foque em alguma coisa, você pode pedir uma tarefa individual, que é baseada em coisas que já foram altamente exploradas, coletiva e socialmente...

Debora: A gente tá, há um mês, em um texto de duas folhas. Um mês num texto de 2 folhas e fazendo atividade, atividade, atividade, toda aula tem atividade sobre o texto e parece que tipo...

Bianca: Tá estranho

Debora: Eles sabem de coisas básicas, tipo mechanical teacher, não tinha aluno, essas coisas eles até pegaram, mas tipo

Vanda: Eles pegam, o grande tema eles pegam e tal, mas de linguagem, de língua estrangeira mesmo, o que que a gente conseguiu amarrar com eles, desde a história, nós íamos trabalhar com o simple past, mas nos não trabalhamos efetivamente em momento algum, alguma coisa mais amarrada gramaticalmente, né? Como assim, uma, uma, uma focalizada assim no simple past, a gente meio que tentiou alguma coisa e acabou não fazendo eu acho que nem a tal lista a gente conseguiu dar sequência, nem fizemos atividades pra eles terem que usar as várias formas, as duas pelo menos, né? A forma original que é do infinitivo mais alguns verbos no passado, que é dos verbos irregulares, alguma coisa assim com alguma função mesmo da linguagem, no passado, uma narrative, falar da sua vida, como era a vida deles quando eles eram pequenos ou qualquer coisa assim, e mesmo as histórias todas eram narratives, todas tinham verbos no passado, não tinha um assunto mais adequado pra se tratar né? Do que esse ponto gramatical, o uso do verbo no passado, eu não sei se eles saíram dessas histórias todas sabendo que o verbo no passado em inglês tem algumas especificidades, por exemplo, ele tem uma forma diferente, e eles tem um jeito também diferente de se fazer pergunta ou de se fazer a negação, então coisinhas assim que são fundamentais pro conhecimento linguístico e que num dado momento a gente tem que ensinar, rapidinho, a única tentativa foi aquela aula da Deise que os meninos adoraram e que a gente ainda teve algumas discussões teóricas sobre ela né?

Debora: Aham

Vanda: Não sei, a sensação que eu tenho e tá chegando no fim do estágio né? É que tudo ficou muito desamarrado, eu não sei assim até que ponto todas as aulas de vocês assim, a Maria olhava e dava alguma sugestão e dava algum, não sei...

Bianca: É, eu acho que no começo algumas assim, mais duas ou três, mas depois ela foi ficando tão atarefada que acho que ela nem olhava mais...

Vanda: Nem olhava mais, deixava mais

Debora: Mas crítica, crítica mesmo, foi tipo duas atividades..

Bianca: É.

Debora: Geralmente ela concordava com as coisas que a gente ia fazer, ou concordava com os seus feedbacks.

Vanda: Com os meus feedbacks ahamm...Então que mais? E aí a minha pergunta é, será que a gente vai sair desse estágio sabendo o que fazer numa sala de aula, com toda essa imersão de um ano inteiro, mesmo assim eu fico preocupada assim, de, me perguntando será que eu fiz direito o meu trabalho? Eu acho que não, eu tinha que estar mais

próxima assim da atividade mesmo, da organização da aula, não dá pra ser só mandar pra mim, olhar, mandar corrigido e vocês arrumarem, sabe? Tinha que ter mais conversa como nós fizemos no início do estágio, aquele tipo de coisa eu acho que é o...tô fazendo uma avaliação

Bianca: Sim, é o ideal eu acho assim, eu acho que a gente sente falta disso às vezes, vamos fazer? Vamo, liga pra Vanda pra ver se é isso aí, sabe? Porque às vezes a gente também, aí tá você manda de volta, daí ah ta, mas...

Vanda: E eu mando dizendo que nada daquilo tava certo, né?

Bianca: Ah tá, o que? Da onde que a gente parte agora? E a gente fica também um pouco perdido..

Vanda: Sim

Bianca: Porque, querendo ou não, é a primeira vez que a gente tá entrando numa sala e fazendo as coisas pra alguém, as coisas lá no PIBID, querendo ou não, que eu fazia era um público alvo, que eu nem sabia se existia, eu fazia tava certo, eram alunos que nem existiam...

Vanda: Era tudo idealizado, aham...

Bianca: Então também se eu usasse poderia dar certo, mas também poderia dar muito errado...

Vanda: Sim, sim, sim

Bianca: Aqui não, tem um monte de dezesseis carinhas te olhando vendo se aquilo realmente vai funcionar...

Vanda: Não, e alunos que tem a maior confiança, tanto que eles ficaram completamente envolvidos e fizeram hoje, claro de um jeito que deu pra perceber que eles não tem o hábito de focar numa atividade desse tipo sozinhos, não trazem o material, porque nem consideram importante, porque talvez nem a escola considere a língua inglesa uma atividade...

Bianca: Eu acho que...

Vanda: Academicamente importante, ou cientificamente relevante, entende? É como se fosse assim mais uma atividade tipo....educação física, sabe?

Debora: É, É, É um extra, sabe?

Vanda: Uma coisa tipo extra e não parte integrante da formação dos meninos...

Bianca: A gente viu isso até no conselho de classe, professora de alemão falou que é uma coisa como que um plus da escola, mas não que aquilo ali seja realmente importante no currículo.

[...]

**MEETING BETWEEN VANDA, BRUNA, DEISE, MARCIA,
WELLINGTON AND MARIA IN 05/12/2014
(Field notes and transcriptions of some talks)**

In the beginning of the meeting, Vanda says that its objective is for student-teachers to talk about their experience in the student teaching so that the professors can improve it for the next student-teachers. She says that the idea is for the student teaching to be more demanding for the next group, for students to have more experience teaching before the second semester, that is, earlier. She also says that she thought there were too many reports and they were not much reflective.

Wellington says that he thinks he knows why the reports entered a non-reflective routine. He says that this is because after one month of observation, there is not almost anything new to write about; student-teachers already know how the class works. Therefore, he gives the idea for student-teachers to write their reports for about 1 month, after that, summarize what happened, problematize it and already think about the project they want to develop to 'solve' the problem found. After that, talking to the teacher of the school, the student-teachers would already do some interventions in the class, little by little, in the second month of student teaching. In the third month, they would already start the teaching, developing their project.

Deise asks about if they wouldn't have to write the report anymore. Wellington replies that he thinks we should spent our energy with something more meaningful, like looking for literature that would explain the phenomena they observed. He said that, in this student teaching, only Helen has done that. He said that there were important themes about education that did not appear.

Vanda says she thinks a bit differently. She says this conversation is for us to try to make the reports richer, creative, and less routine-like. She said this report scheme was created to verify if the student-teachers actually had been to the class and that the teacher of the school had to sign it. She said that this was a time in which the student teaching professors had 30, 40 student-teachers and couldn't work with them so closely. So, because of UF regulations, each student teaching professor can only have 8 student-teachers. With the passing of time, the reports were much more a reflection than a description, according to Vanda. For exemple "what called our attention in that class, or throughout the week of classes?" She gives the idea of students developing a weekly report or a biweekly report, something more problematizing. She gives examples of gender questions, inclusion, and

social problems in the school. She thinks about how high it is the early pregnancy rate and how there could be initiatives with sexual education. She also thinks we have problems in trying to collaborate with teachers from other disciplines, that we haven't been able to do it.

Wellington thinks it is difficult to find schedule to do that. He said that the university as an institution is not prepared to offer the school experience. He complains how some students doing the student teaching had classes in the same time. He said that it seems some student-teachers couldn't hold their breath. But that, he followed some works and really liked the work of the philosophy student-teacher; that he studied ethics with students and that it was wonderful. Wellington said it would be wonderful if they had shared experiences together. Vanda talks about the work of the Portuguese student-teachers. Deise says she saw the presentation of the Portuguese student-teachers and that she thought it was wonderful.

Vanda says that 13 and 14 credits should be enough for us to do plenty of things. Vanda said she worked a lot talking about the curriculum with the program to set aside Wednesdays for the student teaching and that this was a victory. She also talks about how we should transform the experiences of the student teaching in theoretical production, mentioning a book she lent to student-teachers. Marcia says that in this book that Vanda mentioned, the student-teacher wouldn't describe everything that happened in the class, but focus on a specific problem, each day a different problem. Vanda said she offered bibliography about how to write reports, but she doesn't know if student-teachers read.

Deise says they really entered in a routine and couldn't get out of it. She thinks it is much easier to write her own report about her own class than write about the classes of the other teachers. Vanda agrees. Vanda says that student-teachers should observe classes from other disciplines. Bruna said they tried to do it, but there was no time, the schedule would clash. I ask "How much time per week does the undergraduate program require them to do?" Bruna answers "minimum 23 and maximum 29".

Vanda thinks they should demand from student-teachers more reading and discussion of texts. Wellington says he is trying to convince the student-teachers that there are a lot of interesting things for them to read, but that it is difficult having to tell adults to read. Vanda thinks it is easier when we try to find a problem to solve and then reading makes more sense.

Wellington then says that the final product eventually happens, but that it takes longer for student-teachers to hit home (a *ficha cair*) “We’ve always wanted each student-teacher to have their own process, but maybe we will have to pressure more”

Deise: Yeah, you can pressure more, you want to give us freedom, but it is good to demand.

Vanda: We are all talking for ourselves; we are trying to think of what could shake things up a little, but maybe you have found the experience very rich, I hope you did and in fact it was, only watching you, the growth not only of you but also the group.

Deise: The thing is that when we get now, to the end, we see that we could have done better in the start, but it is only in the end, we cannot bring everything back. We were reading our reports in the beginning of the semester and Oh My, what a horrible thing, how could we hand this to Vanda, what a shame!

Vanda: Yeah, but I mean, but this perception is already the product of a trajectory; that we always worked, I think it was very interesting also to see how the students, the relationship between them is much more affective, of companionship, in the end, the thing that we want students, us all, right, being less individualistic and all...I don’t know what Maria thinks, she is a bit quiet.

Maria: The perception of growth in the group is big; some of them matured a lot due to group work. So the group I had in the beginning of the school year is not the group I have today. They were able to take decisions in a very responsible way. So these things are your accomplishments to get them to be more autonomous, more critical, more responsible.

Vanda: In the end, this is what we want from school, it is not only transmit a corpus of knowledge.

Maria: But, it would have been nice if you had the opportunity to see classes, get to know student-teachers from other disciplines.

Deise: We went to one geography class, but it was more possible to get to know them outside the classroom, in the Olympic games in the school.

Bruna: And so we understand why they behave the way they behave, their movement in relation to the colleagues.

Deise: Some of them sat with us to tell their life experiences, so we thought: It could be because of that that his person is like this and they trusted us much more after the Olympics.

Vanda: I think the Olympics was the turning point, right? And did you have other opportunities to do it before?

Deise: there was the Day of the Student, but only three of them participated.

Maria: but I don't think they would have been so much inserted in the group before the Olympics, because in the Family day and in the first semester everything was a bit crazy, the school was in a strange moment, changing its headmasters, but, from the 1st semester on I realized they trusted you, they opened up for you.

Deise: Yah, we found out how to bring Raquel [the leader of the group], and if she comes, the others come as well.

Vanda: Yes, because to teach is to find out how a group works, if we could anticipate that it would be better. Because it is no use to give a beautiful class and do not know the students, the school, at the same time it is no use to know the students, but don't have a pedagogical proposal. I think you could capture that.

Maria: I was reflecting when you were talking about the reports being routine-like without profound analysis and maybe the teacher of the group was not so close to you. We could have worked about these reports after the class, you know, the question of the time that I did not have much, at least once a week this conversation. [...] in the beginning, we were able to do it, and then it got lost.

Vanda: Yeah, but this year it was complicated, crises in school administration affects everybody, but our students they had capacity of self-guidance, autonomy, and we arrive full of prejudice really, that they are not going to do it and they were ready to do it.

Deise: Maria was telling us this week that she was impressed with the remedial work she did with Rebeca and Vinicius, that they know.

Maria: I only think they have some difficulties to consolidate vocabulary.

Deise: Dwarfs they know. [Everybody laughs].

Vanda takes the opportunity to say how the topic the student-teachers worked out with students are very up-to-date, reading a report news about the theme in the city's newspaper. So, this talk was for us to close the semester.

Marcia: I wanted to say something before, I want to talk about the second semester of the student teaching, I am feeling a paradox, because as we said, we have the 14 hours available but we also have the other disciplines at university and I didn't want it to be like that, but it's like that and I chose to finish the program now. I could not have taken these disciplines to dedicate more to the student teaching, but as the curriculum allows, I made this choice. But this made me distant from this experience. In the beginning, I was always here, and then I was

fading out, you know. And I had attitudes of distancing myself from the experience. And I think my colleagues, they were more present than me, I wanted to be here more, but I also know it was my choice.

Vanda: Besides that, do you feel prepared to face a teaching situation?

Marcia: I do. My regret is that it ended like that, you know, in the end I left more, I didn't want to

Vanda: Yes, I realized the two were more here. [Marcia cries]

Vanda: but I think it was ok, you made an effort to do the two things. You opened the student teaching, your class was the first.

Wellington: But this process in the end, I am really tired, physically tired, mentally tired. All classes I watched, I reported. I only got feedback from Helen, and the students said "but we did not think we were supposed to answer it"

Deise: It was not rhetoric.

Wellington: Yeah, but this exercise is complicated and when I insist that we have to start earlier is for us to be able to stop in November to breath, to enjoy, it is a year of very intense affective involvement.

Maria: Yeah, one week of Spring break.

Vanda: This year was atypical. The World Cup in the first semester, the crisis of governance in the school. For example, I would really like that we continued with the book.

Wellington: Yeah, for example, there was a moment in which I had to stop and teach. In the middle of the student teaching, I had to stop to discuss the relationship.

Deise: You didn't teach in our class, Vanda.

Wellington: But I think it has to start earlier, in the first trimester, maybe the time to do the teaching practice per se would be the second trimester, because from September on the classes are all broke down. We could do like the Portuguese student-teachers do, in the first trimester, the workshops for you to meet outside the classroom. The classroom is the cream la cream, it could be workshops of anything origami, craftwork, basketball, something outside the classroom for you to meet. I think it would be fun for this talk to happen with the methodology students, for them to talk to you, who have been through this experience.

Deise: For me it was fun, I did not think anything was boring. We just wanted to have time to do more things.

Maria lets the teacher educators know that she will only teach the primary students next year, so she may not work with the teacher educators. She says it was the first time she had researchers in her class, but that the researchers really got involved.

Vanda: It was really an action-research.

Renata: It is incredible, because we are here as students, we are learning from you, and we learn so much with each of you. It's incredible. Because we learn with the teachers, the student-teachers, the teacher educators, the students in classroom.

Deise: In the first semester, I had to do the report, but I wanted to participate in the classroom, I wanted to answer things.

José: I liked it so much that I wanted to do vestibular again in order for me to do the student teaching. But next year, I am going to try vestibular.

Deise: Then we are in the master and we are going to make a research to observe your classes.

José: I wanted to be in your shoes so much.

Renata: Exactly. Even though we see that you sometimes suffer from here, from there, but the experience itself one year at the school, I wanted to have had this experience. My experience in the student teaching was really good, but because I was in a project, but recently I was in a congress and heard people saying that they have 50 student-teachers.

Wellington: If you liked the experience, recommend it to your friends, if you did not like recommend it to your enemies. But I think the experience of having you here was wonderful, you really got involved, you didn't want to watch the world burn, I had more contact with Renata, but I am curious to know the results of your work, because it is a look. I think this is interesting, because something is what I do, another thing is what I think that I do. I may have a representation of what I do that doesn't correspond to reality. Our view that we are being very maternal with you maybe something that is only in our minds, maybe we are being stepmother and stepfather of you guys. But the premise I've been working with in the student teaching is that we are professionals at different moments in our formation and my idea is to make these different paths talk.

MEETING BETWEEN WELLINGTON, DAVID AND CARLA (09/09/2014)

[O encontro começa com Wellington pedindo para David os planos de aula, depois segue para uma análise da aula dada por David, até que Carla inicia a interação abaixo]

Carla: professor, tenho uma dúvida, parece que a habilidade que a gente menos trabalha é a produção oral neles, assim...

Wellington: sim, e quais são as razões possíveis pra isso?

Carla: na minha época, é porque era vestibular, preparar o aluno pra leitura, pra entrar na universidade, na universidade você tem que ler textos em inglês, seria isso?

Wellington: é, a questão de o sujeito estar se expressando oralmente em aula é onde mais pode aparecer dificuldades, porque eles não querem pagar mico, é um pouco disso também.

David: Pra mim um dos grandes problemas em relação a isso é o desnivelamento dentro da sala de aula, a gente tem alunos muito bons que falam a aula inteira, e alunos com uma dificuldade muito maior, se expor num grupo assim...

Wellington: mas se vocês abraçam teoricamente uma visão do sócio-interacionismo discursivo ao longo do curso, eu quero ver em sala de aula. Pra mim essa é a questão da consistência, né, cês são capazes de falar sobre sócio-interacionismo discursivo cuja base é que a gente aprende na interação e na diferença. Em tese, estas interações podem produzir crescimento. Agora eles têm capacidade de se expressar? É impossível? Não é! Agora as dinâmicas não são as mesmas, as dinâmicas de interação têm que ter atividades que induzem o sujeito a falar, talvez tem que partir de práticas mais controladas, por exemplo, fazer uma filmagem, começar com situações que eles tenham mais controle sobre o resultado final. Mas se tu vai olhar as estratégias efetivas que a gente usa pra se comunicar, vocês vão observar que o erro faz parte.

Carla: Essa menina aqui ó, Mireli, que eu falei.

Wellington: Quanto tu falou, eu já falei que era ela, não...mas, ãh, quem sabe vocês não queiram fazer algumas experiências de, com o que vocês tem pra fazer agora, por exemplo, com o material que eles vão fazer, que eles vão produzir agora, nem que seja uma pequena simulação, na votação eles vão ter umas expressões formulaicas, I hope for,

David: É porque o jeito que a enquete funciona no facebook é muito mais prático, e não permite um...

Wellington: mas se houver um empate, por exemplo, pode ter argumentação, cujo resultado pode ser, tão os dois igualmente bons e o prêmio vai pra todos.

Carla: É, esse negócio de conversação, o professor falou pra fazer algo que entre eles, eles se sintam mais a vontade pra falar, essas coisas?

Wellington: que o grupo não é grande. O grupo de vocês não é estupidamente grande, não é, dá pra ter...pra ter algumas atividades que os alunos tenham que se expressar. Tem que ver essas outras possibilidades, o que que dá pra fazer que seja significativo, se eles

entenderem que eles vão aprender alguma coisa que é significativo, eles tendem a investir mais na tarefa e em como eles se colocam nela.

Carla: É.

Wellington: Vocês podem sair de práticas que eles tenham mais controle pra devagarinho andar pra práticas que eles possam se arriscar mais.

Carla: porque eles vêm fazendo aula desde o sexto ano, né, tipo eles deveriam conseguir se expressar um pouco mais oralmente em inglês...

Wellington: Uhum

Carla: E não é um grupo grande, né...aí eu tenho uma dúvida ne, professor, porque assim o que eu aprendi até agora assim em curso de língua ne, não sei se é uma situação diferente em cursinho de língua,

Wellington: bem diferente...

Carla: é, é que dependendo, conversando com professores, é que dependendo do grau de fluência do aluno, você vai fazendo conversações mais controladas. Então por exemplo pessoas que fazem muito erro, você faz coisas mais controladas, tipo, como foi seu dia ontem? O que a pessoa vai ter que falar é algo mais simples, gramaticalmente, de estrutura...

Wellington: Carla, assim ó, se estamos falando em comunicação, temos que ver o que se faz com comunicação.

Carla: Ah, mas, como foi seu dia ontem é comunicação!

Wellington: tudo bem, pra mim é tu tá expressando como função, como é que o sujeito articula uma ideia, quando o foco teu tá só na estrutura, tu perde o foco na comunicação, que a situação pode parecer excessivamente artificial.

MEETING BETWEEN WELLINGTON, DAVID, CARLA AND MARIA (03/12/2014)

[Neste encontro, o grupo tenta avaliar a experiência de estágio como um todo. David começa falando sobre sua falta de engajamento com a experiência, e sobre o fato de Joana se tornar a nova diretora do colégio, que atrapalhou um pouco a experiência. Então Carla fala sobre sua falta de engajamento com o estágio I e como se tornou mais engajada no estágio II]

Carla: Eu me vi atrapalhada no primeiro semestre, no meu envolvimento com o estágio I, e aí quando eu vi que a água tava batendo no pescoço, eu cancelei um monte de aluno particular pra poder, é...me achar ali né e...realmente eu pedi desculpa pro professor né, pelo meu primeiro estágio todo atrapalhado, escrevi lá no meu, na minha auto-

avaliação sobre isso e tentei ser mais, é...participativa no segundo estágio, né?

Maria: Uhum

Carla: Então talvez isso reflita na percepção que você teve sobre a minha participação.

Wellington: Também...mas, você lidou com eles de uma forma mais...a palavra que eu vou usar é, severa, você foi mais firme com eles assim, tipo, menos tolerante com corpo mole, você foi mais, por exemplo, às vezes você fez algumas brincadeiras com eles, do tipo assim “ah, eu vim aqui”

Carla: aham, aham

Wellington: Tu conseguiu recolocar a questão e dar um chacoalhão neles, assim e rapidinho retomar, né?

Carla: Aham, aham

Wellington: Dá uma chamada né...acho que a Maria comentou num momento assim...

Maria: Sim.

Wellington: A tua presença em dados momentos na aula, ó, ó, parou com essa zona, então acho que isso foi uma coisa...

Carla: É, e assim agora da minha percepção do estágio, né, eu acho que foi interessante porque uma coisa que eu entendi é que quando a gente forma o aluno de escola regular, a gente tem que formar o aluno crítico também, né, então não é só ensinar a língua...não acho que eu foquei tanto nesse ponto, mas eu percebi isso, então se eu fosse no futuro trabalhar em escola regular eu ia tentar trabalhar mais com esse ponto né, ao mesmo tempo de você trabalhar o inglês, você pode trabalhar algumas questões, fazer as pessoas pensarem...sobre vários assuntos assim.

[...]

Maria: Na questão das aulas da Carla, o que me chamou muito a atenção foi exatamente o que o Wellington nos colocou agora, mas também eu lembro da tua preocupação em desenvolver uma estrutura...

Carla: De gramática?

Maria: Sim, desenvolver essa estrutura gramatical também, então você não se preocupou somente com a parte oral ou com a leitura...

Wellington: O mesmo roteiro de aula...

Maria: Exatamente, mas havia uma aula com uma função linguística determinada, definida e que as tuas atividades foram basicamente girando em torno disso, isso é interessante, é bem interessante num plano de ensino, bem interessante mesmo, tá?

Carla: É, assim, é...o método comunicativo mesmo, o método de hoje, não gosta muito de um enfoque na gramática e eu já tomei uns pito por aí, eu já tomei umas broncas de coordenador de escola, e aí eu tentei usar menos gramática e aí no final das contas, eu cheguei a conclusão que eu sou uma professora que tem um estilo que eu puxo muito pra gramática, e eu não consigo...

Maria: Mas eu vejo...

Carla: ..Não ser assim....

Maria: Aham, mas o que eu vi na tua forma de conduzir a aula, é que essa gramática tá presente, mas ela é aplicada...

Carla: É, sim, primeiro você dá um contexto.

Maria: Ela permeia a atividade, ela tá imbricada, mas ela não fica uma “hoje a gramática” e tal, não, não é isso, não é essa questão tradicional.

Carla: É, tem um contexto,

Wellington: não foi uma coisa com esqueminha, não foi isso que tu fez, tu trabalhou indutivamente com eles.

Maria: A gramática tava presente na aula toda sem que o aluno “ah, hoje vamos fazer tantos exercícios gramatical, vamos fazer tantos exercícios pra treinar tal estrutura”, não, não foi assim, foi de uma forma bem mais interessante, foi de uma forma bem mais dentro do que se propõe em uma abordagem comunicativa.

APPENDIX IV—NATURE, OBJECTIVES AND PHILOSOPHY OF THE PRACTICAL SCHOOL IN THE POLITICAL PEDAGOGICAL PROJECT (PPPS)

1. Natureza

O Colégio XXXXX da Universidade Federal XXXXX, autorizado pela Portaria XXX, de 17 de julho de 1961 da Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação, órgão integrante do Centro de Ciências da Educação, situado no Campus Universitário, é uma escola experimental mantida pela Universidade, integrada ao Sistema Federal de Ensino, objetivando o desenvolvimento de experiências pedagógicas e estágios supervisionados para os cursos de Licenciatura e Educação, segundo as exigências da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) e Resoluções exaradas pelo Conselho Nacional de Educação.

2. Finalidade

O Colégio XXXXX da Universidade Federal XXXXXX tem por finalidade:

a) Servir de campo de observação, pesquisa, experimentação, demonstração e aplicação de métodos e técnicas de ensino, de acordo com a legislação vigente;

b) Proporcionar a prática de ensino aos acadêmicos dos cursos de Licenciatura e Educação e os estágios supervisionados do Centro de Ciências da Educação, de acordo com a Resolução nº 061/CEPE/96, podendo ainda atender solicitações pertinentes ao ensino Fundamental e Médio dos demais centros da Universidade Federal XXXXXXXX;

c) Desenvolver práticas e produzir conhecimentos em função de uma melhor qualidade de ensino, estendendo-os à comunidade;

d) Formar cidadãos livres, conscientes e responsáveis;

e) Instrumentalizar o educando para uma atuação crítica e produtiva no processo de transformação e construção consciente de uma sociedade justa, humanitária e igualitária.

3. Filosofia

O Colégio XXXXXXXX, inserido que está na Universidade, se propõe a ser um Colégio Experimental onde se desenvolvem práticas e se produzem conhecimentos em função de uma melhor qualidade de ensino. O Colégio XXXXXXXX exerce também a função de campo de estágio supervisionado para acadêmicos dos cursos de Licenciatura e Educação da Universidade Federal XXXXX. Mas, acima de tudo, o

Colégio XXXXXX é uma Escola que se propõe à produção, transmissão e apropriação crítica do conhecimento com o fim de instrumentalizar a responsabilidade social e a afirmação histórica dos educandos, contribuindo também para a expansão de sua personalidade.

A filosofia norteadora da ação pedagógica do Colégio XXXXX tem sua origem e seu fim na prática social concreta. O contexto histórico-social no qual vivem docentes e educandos constitui o fundamento do trabalho do Colégio XXXXXXX.

4. Objetivos

O Colégio XXXXXX tem como objetivo geral proporcionar a transmissão, produção e apropriação crítica do conhecimento com o fim de instrumentalizar a responsabilidade social e a afirmação histórica dos educandos.

Os objetivos específicos visam:

a) Propiciar os conhecimentos necessários para instrumentalizar o educando na sua atuação, tornando-o crítico e produtivo no processo de transformação no mundo e na conseqüente construção de uma sociedade justa, humanitária e igualitária;

b) Possibilitar ao educando a vivência de práticas democráticas concretas para que este possa desenvolver-se como sujeito livre, consciente e responsável na construção coletiva de sua realidade histórica.

c) Proporcionar e desenvolver atividades de pesquisa e extensão que contribuam para a melhoria do ensino, como para formação continuada dos docentes.

Neste sentido, desencadear o processo de discussão e sistematização da reestruturação curricular, a partir dos princípios norteadores, implica em fazer a articulação entre as duas estruturas que compõem a organização escolar, ou seja, a pedagógica e a administrativa.

APPENDIX V—SYLLABUSES OF THE STUDENT TEACHING I AND II COURSES OF THE FEDERAL UNIVERSITY

Plano de Ensino – Estágio I

Disciplina: MEN 7071 – Estágio Supervisionado de Inglês I

Curso: Licenciatura em Língua Inglesa e Literatura Correspondente

Carga Horária: 234 horas-aula (13 créditos)

Pré-requisitos: LLE 7416 – Inglês VI: Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira

LLE 7496 – Compreensão e Produção Escrita em Língua Inglesa VI

MEN 7070 – Metodologia de Ensino de Inglês

Ementa: Vivências docentes na escola básica na forma de colaboração junto aos professores de Inglês. Participação em reuniões pedagógicas e conselhos de classe. Docência esporádica para a implantação e avaliação de atividades complementares e diferenciadas de aprendizagem. Elaboração de materiais didáticos. Desenvolvimento de atividades de ensino-aprendizagem com a utilização de TICs. Delineamento de um projeto de ensino.

Objetivos:

- ▶ Familiarizar-se com o trabalho pedagógico do professor de inglês no ensino fundamental e médio.
- ▶ Identificar características dos processos de ensino e de aprendizagem e propor estratégias para lidar com a diversidade de tais processos em termos do projeto pedagógico da escola.
- ▶ Contribuir com atividades de aprendizagem que possam enriquecer, complementar e solidificar o processo de aprendizagem de língua inglesa dos alunos.
- ▶ Analisar criticamente a docência de língua inglesa a partir de uma perspectiva dialógica, com base nas observações e reflexões realizadas e compartilhadas.
- ▶ Elaborar e defender um projeto de ensino a ser desenvolvido no Estágio Supervisionado II, levando em consideração o PPP da escola escolhida.

Conteúdos:

- ▶ Observação (crítica, participativa e proativa) do contexto escolar, incluindo a sala de aula, os espaços de atuação docente, os espaços de interação intersubjetiva, as atividades de preparação de aulas, as

reuniões pedagógicas e conselhos de classe e todos aspectos da vida escolar pertinentes à adequada inserção na profissão docente.

► Acompanhamento, colaboração e apoio à professora de inglês, em sala de aula e nos demais espaços de sua atuação profissional.

► Acompanhamento, orientação e apoio pedagógico a estudantes.

► Elaboração e implementação de atividades de ensino e de aprendizagem de língua inglesa.

► Elaboração de mapeamento detalhado do contexto educativo no qual atuarão nos estágios I e II ao longo de 2014, a partir de uma base etnográfica compreendendo o entorno da escola, o contexto escolar, as séries e turmas, as práticas culturais no contexto da escola e da sala de aula e as culturas de ensino e aprendizagem de estudantes e professores.

Metodologia:

As 13 horas-aula semanais da disciplina serão equacionadas através de:

- Aulas expositivas
- Apresentações orais e discussões das experiências vividas, bem como de leituras realizadas
- Participação em projetos da/na escola
- Observação participativa e trabalhos práticos na escola
- Elaboração de atividades de ensino-aprendizagem
- Apoio a atividades de ensino e de aprendizagem referidas à escola
- Elaboração e compartilhamento de reflexões críticas pautadas na experiência de inserção no campo da docência

Avaliação:

A avaliação será pautada em processo e produto das aprendizagens realizadas.

Na dimensão **processo** fazem parte os seguintes componentes:

- Assessoramento à docente da escola (**peso 3**)
- a participação colaborativa e proativa em atividades de mapeamento da série, disciplina e turma;
- a participação nas reuniões e encontros de planejamento e avaliação e demais compromissos agendados com a escola;
- a participação nas orientações individuais e/ou coletivos, bem como nas aulas da disciplina,
- o empenho na organização de um 'portfolio' formativo;
- o engajamento em atividades de apoio pedagógico;
- A presença em momentos específicos de avaliação e autoavaliação (**peso 1**)

Da dimensão **produto** farão parte:

- O Relatório Crítico de Contextualização do Estágio (de base etnográfica) (**peso 3**)
- A elaboração e defesa do Projeto para o Estágio 2 (2014.2) * (**peso 2**)
- A elaboração e implementação parcial de um Caderno de atividades – (**peso 1**)

*Favor observar que a elaboração e defesa do Projeto de Estágio (a ser realizada, preferencialmente, no espaço da escola) é exigência obrigatória para habilitação ao Estágio 2.

Bibliografia básica:

BURANT, Terry et al. (Eds) (2010) **The New Teacher Book: Finding purpose, balance and hope during your first years in the classroom.** Miwaulkee, WI: Rethinking Schools.

FREIRE, Paulo (1996). **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (2005) **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 2. ed. Petrópolis, RJ, Brasil: Vozes.

WAJNRYB, Ruth (1992) **Classroom observation tasks.** Cambridge: Cambridge University Press.

WIELEWICKI, Hamilton de Godoy. Estágio curricular supervisionado: concepções de supervisão. In: FREITAS, Deisi S. et al. **Enfrentando desafios formativos: Caderno do II Seminário sobre estágios curriculares supervisionados.** Santa Maria: UFSM, CE, PPGGE, 2005.

ZEICHNER, Kenneth; LISTON, Daniel P. (1996) **Reflective teaching: An introduction.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Plano de Ensino – Estágio II

Disciplina: MEN 7072 – Estágio Supervisionado de Inglês II (turmas 08425 / 08425B)

Curso: Licenciatura em Língua Inglesa e Literatura Correspondente

Carga Horária: 252 horas-aula (14 créditos)

Pré-requisitos: LLE 7417 – Inglês VII – Descrição Linguística

LLE 7497 – Inglês VII – Produção Textual Acadêmica

MEN 7071 – Estágio Supervisionado de Inglês I

Ementa: Experiência integral de docência – do planejamento à avaliação - em salas de aula de inglês em escola básica. Estruturação de

projeto de ensino. Elaboração de planos de aula, de atividades de ensino-aprendizagem e de avaliação.

Objetivos:

- ▶ **Vivenciar o cotidiano de uma escola de Educação Básica.**
- ▶ Assumir uma ou mais turmas do ensino básico para **desenvolver atividades regulares de ensino e aprendizagem.**
- ▶ **Reconhecer que a ação pedagógica requer planejamento e ajustes constantes ao longo do processo** como forma de assegurar a aprendizagem.
- ▶ **Refletir sobre sua abordagem de ensinar e de avaliar**, de modo a compreender o porquê de suas decisões metodológicas e da sua forma de interação com os alunos.
- ▶ **Desenvolver postura crítica** com relação ao seu trabalho pedagógico e ao da escola.
- ▶ **Trabalhar com alunos de vários níveis de desenvolvimento linguístico** (na língua inglesa), **cognitivo e afetivo, caracterizando essa diferenciação como fator a ser considerado nas decisões pedagógicas.**

Conteúdos:

- ▶ **Participação das atividades que compõem o cotidiano da escola**, inclusive as extraclasse, administrativas, de estudo e de avaliação, dentre outras.
- ▶ **Elaboração de planos de aula**, sequências didáticas e material instrucional.
- ▶ **Participação na avaliação da aprendizagem** (incluindo, dentre outras, elaboração de instrumentos, informação aos estudantes e atribuição de notas e médias).
- ▶ **Acompanhamento, orientação e apoio pedagógico** a estudantes.
- ▶ **Elaboração e implementação de atividades de ensino**, de aprendizagem e de avaliação de língua inglesa.
- ▶ **Reflexão e compartilhamento de aprendizagens docentes** realizadas.

Metodologia:

As 14 horas-aula semanais da disciplina serão equacionadas através de:

- ▶ Encontros de socialização das experiências /vivências docentes nos grupos (nas quartas-feiras à tarde) e sessões de orientação individuais ou em grupo (mediante agendamento, preferencialmente por equipe e na sequência das aulas ministradas).

- ▶ Apresentações orais e discussões das vivências de estágio e de leituras realizadas.
- ▶ Participação em projetos da/na escola.
- ▶ Elaboração de atividades de ensino e de aprendizagem.
- ▶ Apoio a atividades de ensino e de aprendizagem desenvolvidas na escola.
- ▶ Elaboração e compartilhamento de reflexões críticas pautadas na experiência de inserção no campo da docência.

Avaliação: ▶ A avaliação será pautada em **processo** e **produto** das aprendizagens realizadas.

Da dimensão processo fazem parte os seguintes componentes, a serem avaliados pel@s professor@s orientador@s e supervisoras:	peso
Atividades de docência, compreendendo:	5,0
<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento e replanejamento de aulas. • Participação nas orientações e atividades individuais e/ou coletivas da disciplina. • Aulas ministradas e acompanhamento integral das aulas constantes dos planos de intenções (projetos) de estágio. • Participação nas reuniões e encontros de planejamento, estudos, avaliação e demais compromissos agendados com os supervisores e a escola. • Engajamento em atividades de apoio pedagógico, inclusive nos contra-turnos, quando necessário. 	
Autoavaliação do estágio a partir de instrumento específico que resulte em texto crítico-reflexivo individual a ser agregado ao relatório final do grupo. Este texto deve evidenciar aprendizagens realizadas ao longo dessa etapa de construção de sua profissionalidade docente, sem descurar da identificação de lacunas e problemas de percurso da experiência, ao mesmo tempo em que indique possíveis espaços de melhora e inovação não apenas nas disciplinas de Estágio (MEN7071 e MEN7072), mas também no programa de formação do Curso de Letras – Inglês como um todo	1,0
Da dimensão produto farão parte os seguintes componentes:	peso
Elaboração do Relatório de Estágio da equipe, completo e fundamentado, conforme orientações, consubstanciando as aprendizagens construídas e todas as etapas do trabalho	4,0

pedagógico realizado (entrega até 04/12/2014)	
---	--

OBS : Estimulamos que a tarefa de autoavaliação conforme descrita acima possa ter a forma de um ensaio crítico e reflexivo, visando a uma possível publicação em eventos ou veículos de divulgação da área.	
---	--

Bibliografia básica:

ABRAÃO, Maria Helena Vieira (Org.). **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões**. Campinas: Pontes Editores e ArteLíngua. 2004.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Escolha e Produção de Material Didático para um Ensino Comunicativo de Línguas.

Contexturas. Vol 2, p.43-52, 1994.

NUNAN, D. **Designing Tasks for the Communicative Classroom**. Cambridge: CUP, 1989.

ROCHA, Cláudia H. e BASSO, Edcleia A. **Ensinar e Aprender língua estrangeira nas diferentes idades**. São Carlos: Editora Claraluz Ltda, 2008.

BURANT, Terry et al. (Eds) (2010) **The New Teacher Book: Finding purpose, balance and hope during your first years in the classroom**. Milwaukee, WI: Rethinking Schools.

FREIRE, Paulo (1996). **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (2005) **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 2. ed. Petrópolis, RJ, Brasil: Vozes.

WAJNRYB, Ruth (1992) **Classroom observation tasks**. Cambridge: Cambridge University Press.

WIELEWICKI, Hamilton de Godoy. Estágio curricular supervisionado: concepções de supervisão. In: FREITAS, Deisi S. et al. **Enfrentando desafios formativos: Caderno do II Seminário sobre estágios curriculares supervisionados**. Santa Maria: UFSM, CE, PPGE, 2005.

ZEICHNER, Kenneth; LISTON, Daniel P. (1996) **Reflective teaching: An introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

**APPENDIX VI—SYLLABUS OF THE 2nd GRADE GROUP IN
THE PRACTICAL SCHOOL**

EMENTA

A disciplina de LE busca desenvolver a dimensão cognitiva e cultural inerente à aprendizagem de línguas. Além disso, visa fomentar as discussões acerca das questões identitárias e interculturais contribuindo para a formação cidadã do educando.

Unidades/ Período	Conteúdo Programático – Tópicos	Recursos e Estruturas linguísticas
Unit 1 – School Days	Educação e acesso à Universidade Objetivos específicos: Trabalhar com os gêneros E-mail, caixa de voz e piada; Desenvolver vocabulário relacionado ao sistema de educação escolar; Refletir sobre o sistema educacional tanto no Brasil quanto em outros lugares do mundo	Revisão de tempos verbais do inglês: Presente e passado do verbo ser/estar; Presente contínuo Passado simples e Futuro com <i>Will</i> e <i>Be going to</i>
Unit 2 – In the eye of the beholder	A beleza do ponto de vista científico e literário Objetivos específicos: Trabalhar com os gêneros: artigo de revista, romance, peça de teatro, conto de fadas e música popular; Desenvolver trabalho interdisciplinar com Biologia e Literatura; Discutir e refletir sobre os conceitos de beleza atuais;	Prefixos e sufixos
Unit 3 – Music	Música, bandas e cantores Objetivos específicos: Trabalhar com os gêneros: seção de variedades de uma revista; definições em enciclopédias e quiz Desenvolver trabalho interdisciplinar com Artes	Comparações utilizando Comparativo e superlativo

	Desenvolver vocabulário sobre homônimos	
Unit 6 – Ethics in Science	Ética, Embriões humanos; pesquisa com células-tronco Objetivos específicos: Trabalhar com os gêneros: Carta ao editor e romance; Discutir e refletir sobre a ética na pesquisa; Desenvolver trabalho interdisciplinar com Biologia e Literatura;	Passado simples e presente perfeito Uso de: <i>for, since, during, ago, yet, already, still</i>
Unit 9 – The super-Natural	Eventos inexplicados e superstições Objetivos específicos: Discutir as diferenças entre <i>History</i> e <i>Story</i> ; Trabalhar com o gênero artigo Desenvolver vocabulário relacionado a superstição	Passado progressivo, passado simples e passado perfeito Used to
Unit 10 – People who need people	A necessidade da proximidade humana e a família moderna Objetivos específicos: Trabalhar com os gêneros Tirinha em quadrinhos, artigo de website e conversas pessoais Desenvolver vocabulário relacionado a membros da família	Conjunções e frases condicionais
Unit 11 – Escaping from Reality	Vícios e drogas Objetivos específicos: Trabalhar com os gêneros artigo de uma página da internet, poster e palestra. Desenvolver vocabulário relacionado a preferências.	Verbos seguidos de infinitivo ou –ing; Uso de Had better ou would rather.

AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A avaliação é entendida na disciplina de Línguas Estrangeiras (LE) como uma prática social que deve favorecer e ajudar tanto o desenvolvimento cognitivo como o desenvolvimento da formação cidadã do educando. Sendo assim, a avaliação é praticada como um processo contínuo que busca considerar o modo como o aluno utiliza as estruturas linguísticas e as habilidades comunicativas em diferentes contextos de uso da linguagem.

Além do progresso dos alunos em relação à proficiência almejada, para a série e nível ao qual pertencem, buscamos compreender suas ações de modo contextualizado, considerando suas características individuais e também levando em conta a situação específica de ensino/aprendizagem. Enfatizamos o conhecimento do aluno, respeitamos o erro como ponto construtivo para discussão, e procuramos, desse modo, proporcionar progressão, inclusão e, quando necessário, reinclusão.

Os procedimentos práticos, aplicados de forma sistemática na sala de aula, incluem:

- a) Observação, sistemática e contínua, em sala de aula - um dos instrumentos principais utilizados, cotidianamente, para identificar e corrigir problemas de aprendizagem e de ensino.
- b) Registros de observações, ou produções dos alunos - especialmente durante os trabalhos individuais e/ou em grupo, ou durante o desenvolvimento de projetos, procuramos levar em conta a pontualidade na entrega das tarefas, a adequação da linguagem no nível esperado pelos alunos, o envolvimento com a pesquisa e a interação com os colegas.
- c) Relatórios descritivos de desempenho individual;
- d) Testes objetivos e subjetivos, orais e escritos;
- e) Ditados;
- f) Compreensão oral em sala e no laboratório de LE;
- g) Produção oral (apresentação de trabalhos; encenações; leituras; exercícios de pronúncia) em sala e no laboratório de LE.
- h) Auto-avaliação dos alunos, do grupo, e dos educadores;
- i) Questionários e entrevistas.
- j) Projetos com temas transversais e/ou interdisciplinares

METODOLOGIA DE ENSINO

Nas aulas de LEs utilizamos, principalmente textos, de acordo não só com o conteúdo gramatical selecionado mas, também, textos que

apresentem situações que levem o aluno mais facilmente ao conhecimento da culturas dos diversos países estrangeiros. Utilizamos, também, materiais que capacitem o aluno a comunicar-se em algumas ocasiões da vida cotidiana, privilegiando o binômio leitura e escrita e enfatizando o aspecto lúdico da aprendizagem.

Para tanto, nas aulas de LEs temos momentos de comunicação livre, de comunicação padrão e de comunicação familiar para sensibilizar os alunos dos diferentes tipos de comunicação. Os conteúdos são desenvolvidos através do uso de: livro didático, textos, músicas, trabalho fonético, aulas dialogadas, exercícios orais e escritos, cartazes, apresentações em *power point*, livro de exercícios, CDs, DVDs, CD-ROM, filmes, jogos, trabalhos em duplas ou em grupos, representação de diálogos ou pequenas peças teatrais, uso da internet, projetos interdisciplinares e uso do laboratório de idiomas.

Bibliografia:

COSTA, Marcelo Baccarin (2010). **Globetrekker 2**. Inglês para o ensino médio Língua Estrangeira Moderna. 2ed. São Paulo: Editora Macmillan.