



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Sonia Mara Cardoso Borges

**“Porque eu queria realmente saber se eu queria ser professora”, o  
Programa de Estágio Docente na pandemia do COVID-19: reflexões,  
expectativas e vivências de professoras de inglês**

São Gonçalo

2022

Sonia Mara Cardoso Borges

**“Porque eu queria realmente saber se eu queria ser professora”, o Programa de Estágio Docente na pandemia do COVID-19: reflexões, expectativas e vivências de professoras de inglês**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos Linguísticos

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Fernanda Vieira da Rocha Silveira

São Gonçalo

2022

ATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

B732 Borges, Sonia Mara Cardoso.  
“Porque eu queria realmente saber se eu queria ser professora”, o Programa de Estágio Docente na pandemia do COVID-19: reflexões, expectativas e vivências de professoras de inglês / Sonia Mara Cardoso Borges. – 2022.  
90f.: il.

Orientador: Profª. Dra. Fernanda Vieira da Rocha Silveira.  
Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Professores de inglês – Formação – Teses. 2. Estágios supervisionados – Teses. 3. Professores – Narrativas pessoais – Teses I. Silveira, Fernanda Vieira da Rocha. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 - 4994 CDU 371.13

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Sonia Mara Cardoso Borges

**“Porque eu queria realmente saber se eu queria ser professora”, o Programa de Estágio Docente na pandemia do COVID-19: reflexões, expectativas e vivências de professoras de inglês**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos Linguísticos

Aprovada em 15 de setembro de 2022.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Fernanda Vieira da Rocha Silveira (Orientadora)

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof. Dra. Gysele da Silva Colombo Gomes

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Renata Lopes de Almeida Rodrigues

Colégio de Aplicação da UFRJ – Cap/UFRJ

São Gonçalo

2022

## DEDICATÓRIA

Para meus filhos, Nicolas e Levi.

Para meu amor, Pedro

Para meus pais, Jorge e Alda (*in memoriam*)

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, a quem eu deposito a minha fé.

Aos meus pais, principalmente a minha mãe (*in memoriam*) que eu lembro de cada esforço feito para que eu pudesse estudar no melhor que você poderia oferecer. Obrigada, por ter sido visionária, pelo amor. Cada conquista minha sempre vem com seu incentivo e amor.

Ao meu esposo, companheiro e parceiro. Obrigada por tudo e por tanto. Nem estaria aqui sem você!

Aos meus filhos, que são o grande incentivo para eu querer ser sempre mais. Vocês significaram tanto na minha escolha de fazer esse mestrado. Comecei com o Nicolas e no caminho veio o Levi, em um turbilhão de emoções, eu tinha o sorriso de vocês para amenizar tudo.

A minha tia Creilsa que sempre me ajudou e cuidava dos meus bens mais preciosos para que eu pudesse realizar essa pesquisa. Obrigada por me ajudar como se fosse minha mãe e por tanto amor aos meus filhos.

A minha orientadora Fernanda, pela orientação e me dar um suporte final para que tudo acontecesse. Obrigada pela dedicação e incentivo. Obrigada por ter aceitado o desafio.

A Gysele Colombo e Renata Rodrigues pela ajuda e por toparem fazer parte da banca.

A professora Isabel Moraes Bezerra que me acolheu de volta a essa Universidade e me orientou em boa parte da minha caminhada.

Aos amigos que o mestrado me deu. Emilly, por sua doçura e incentivo e por participar ativamente na minha pesquisa. Thaís, obrigada também por fazer pesquisa, por ser apoio. Por nos ensinar tanto sobre a Prática Exploratória. Você foi o frescor do mestrado e que tanto me auxiliou nesse meu retorno ao mundo acadêmico. Marta, por tanto carinho, por dividir experiências de vida. Pelo incentivo.

## RESUMO

BORGES, S. M. C. “*Porque eu queria realmente saber se eu queria ser professora*”, o Programa de Estágio Docente na pandemia do COVID-19: reflexões, expectativas e vivências de professoras de inglês. 2022. 90 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) –Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

Através desta pesquisa, tenho como objetivo buscar entendimentos sobre aspectos que contribuem para formação docente de professoras de inglês após completarem uma etapa obrigatória no programa do mestrado: o Estágio Docente, que ocorreu durante a pandemia provocada pelo Coronavírus em uma universidade pública localizada em São Gonçalo, RJ. Conduzi esta pesquisa através de um trabalho reflexivo e colaborativo balizado pelos princípios da Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 2001; MORAES BEZERRA, 2007), uma postura ético-reflexiva que busca compreender questões e inquietações que nos instiga de forma a gerar entendimentos e levar ao desenvolvimento mútuo dos envolvidos no processo. A pesquisa se insere na área da Linguística Aplicada contemporânea em sua concepção Interdisciplinar (MOITA LOPES, 2006, 2011). Configura-se como um estudo qualitativo (DENZIN, LINCOLN, 2006), interpretativista, cujos dados foram gerados durante uma conversa exploratória com outras duas colegas de mestrado da qual eu também participei em outubro de 2021. Os dados gerados na conversa exploratória foram analisados de acordo com três temas (MANEN, 1990): expectativas, experiências docentes e significação identitária. Assim, alinhada à proposta da Prática Exploratória no que diz respeito à condução de pesquisa assumo papel de pesquisadora e participante e envolvo colegas que participaram do estágio (PED-PPLIN) em turmas de graduação (Letras: Português-Inglês) durante a pandemia da Covid-19 para pensarmos sobre esse momento em nossa formação. Nossas narrativas mostram como e porque o estágio contribuiu para a nossa formação para a docência no ensino superior através de relatos sobre as nossas expectativas, vivências e sentido que construímos durante o processo. Por meio da Conversa Exploratória (MILLER, 2010), busco refletir sobre meus questionamentos: Por que as minhas expectativas em relação ao PED-PPLIN surpreenderam-me tanto positivamente como negativamente? Por que o PED-PPLIN contribuiu para a nossa construção identitária enquanto docentes? Será que eu realmente quero continuar sendo professora? Por que tenho de fazer Estágio no mestrado, mesmo sendo professora? Nossas narrativas nos propiciaram re-construir nossas identidades como professoras.

Palavras-chave: Programa de Estágio Docente (PED-PPLIN). Prática Exploratória. Narrativas. Identidades.

## ABSTRACT

BORGES, S. M. C. *“Because I really wanted to know if I wanted to be a teacher”, the Teaching Internship Program: expectations and experiences of English teachers in COVID-19 pandemic.* 2022. 90 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

Through this research, I aim to seek understandings about aspects that contribute to teacher training of English teachers after completing a mandatory step in the master's program: the Teaching Internship, which occurred during the pandemic caused by Coronavirus in a public university located in São Gonçalo, RJ. I conducted this research through a reflexive and collaborative work guided by the perspective of Exploratory Practice (ALLWRIGHT, 2001; MORAES BEZERRA, 2007), an ethical-reflexive posture that seeks to understand issues and concerns that instigate us in order to generate understandings and lead to the mutual development of those involved in the process. The research is part of the area of contemporary Applied Linguistics in its interdisciplinary conception (MOITA LOPES, 2006, 2011). It is a qualitative (DENZIN & LINCOLN, 2006) and interpretative study, whose data have been generated during a meeting with two other master's colleagues in which I also participated in October, 2021. Thus, in line with the proposal of the Exploratory Practice with regard to conducting research, the data were analyzed through three themes (MANEN, 1990): expectations, teaching experience and identity significance. Moreover, in alignment with the Exploratory Practice proposal, I assume the role of researcher and participant and involve colleagues who participated in the internship in undergraduate classes (Language: Portuguese-English) during the Covid-19 pandemic to reflect upon this moment in our formation. Our narratives show how and why the internship contributed to our development in higher education through reports about our expectations, experiences and meaning that we built during the process. Through the Exploratory Conversation (MILLER, 2010), I aim to reflect on my puzzles: Why did my expectations regarding the internship (PED-PPLIN) surprise me both positively and negatively? Do I really want to continue being a teacher? Why did PED-PPLIN contribute to our identity constructions as teachers? Why do I have to do an internship for a master's degree, even though I'm a teacher? Our narratives have led us to (re)create our identities as teachers.

Keywords: Teaching Internship Program. Exploratory Practice. Narratives. Identities.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Escolhas lexicais do tema 1 - Expectativas .....	52
Quadro 2 –	Escolhas lexicais do tema 1 - Construindo nossas identidades .....	54
Quadro 3 –	Sequência da construção identitária profissional de Thaís .....	60
Quadro 4 –	Sequência de Emilly sobre ser professora universitária .....	62

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

FFP	Faculdade de Formação de Professores
LA	Linguística Aplicada
PE	Prática Exploratória
PED-PPLIN	Programa de Estágio Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
1	<b>APORTE TEÓRICO</b> .....	15
1.1	<b>A Prática Exploratória</b> .....	15
1.2	<b>Professor(a), um(a) profissional que reflete sobre a sua prática</b> .....	19
1.3	<b>Narrativas</b> .....	20
1.3.1	<u>Narrativas pela concepção laboviana</u> .....	22
1.3.2	<u>Ampliações dos estudos sobre a narrativa: a concepção socioconstrucionista</u> .....	23
1.3.3	<u>A pesquisa com narrativas</u> .....	27
1.4	<b>Um percurso de re-construção identitária</b> .....	28
1.5	<b>PED-PPLIN: breve interpretação das normas e do Estágio Docente</b> .....	33
2	<b>METODOLOGIA</b> .....	37
2.1	<b>Linguística Aplicada e a natureza qualitativa da pesquisa</b> .....	37
2.2	<b>O contexto da pesquisa</b> .....	39
2.3	<b>As participantes</b> .....	41
2.4	<b>Instrumento de geração de análise dos dados</b> .....	42
3	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	46
3.1	<b>Tema I, nossas expectativas: “o sonho da minha vida é ser professora dos professores</b> .....	47
3.2	<b>Tema II, nossas vivências e experiências no PED- PPLIN: “Caraca, eu fiz isso! E foi muito legal!”</b> .....	55
3.3	<b>Tema III, significação identitária, possíveis contribuições do estágio: “Antes de ter participado do estágio, eu tinha um outro olhar para a graduação completamente diferente”</b> .....	61
	<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES</b> .....	66

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	70
<b>ANEXO A</b> – Transcrição do tema I, nossas expectativas: “o sonho da minha vida é ser professora dos professores” .....	73
<b>ANEXO B</b> – Transcrição do tema II, nossas vivências e experiências no PED-PPLIN: Caraca! Eu fiz isso! E foi muito legal! .....	75
<b>ANEXO C</b> – Transcrição do tema III, possíveis contribuições do estágio: “antes de ter participado do estágio, eu tinha um outro olhar para a graduação completamente diferente” .....	78
<b>ANEXO D</b> – Regimento Interno nº 05/2016 .....	80
<b>ANEXO E</b> – Deliberação nº 022/2000 .....	82
<b>ANEXO F</b> – Portaria 76/2010: Estágio de Docência .....	84
<b>ANEXO G</b> – Relatório: Programa de Estágio Docente (PED) .....	85
<b>ANEXO H</b> – Deliberação nº 09/2020 .....	87

## INTRODUÇÃO

*Eu me sinto confortável aqui<sup>1</sup>*

*(Aluno de graduação)*

Assim que entrei no mestrado, na aula inaugural, descobri que teria de fazer o Estágio Docente em uma turma de graduação e que dentro do estágio apresentaríamos uma aula para a turma de graduação. Desde então, fiquei tão nervosa com a situação. Para mim, apresentar uma aula para alunos da graduação era como um monstro enorme que teria de carregar comigo até o dia da apresentação. Além disso, saber que ministraria uma aula na graduação me causou um certo medo de ser algo muito maior e mais difícil do que lecionar em escolas, por exemplo. Ao mesmo tempo, me lembrava dos estágios realizados durante a graduação, nos quais eu ficava no fundo da sala em escolas públicas, só observando e vendo o professor naquele desconforto de ter-me como uma “intrusa” nas aulas que eram meio caóticas, e ali eu ficava de forma passiva, sem ao menos participar de alguma etapa, seja na elaboração do material didático, ou na aula propriamente dita. Ao chegar no mestrado, pensava: por que eu tenho de fazer estágio mesmo sendo professora? Além disso, seis meses após a aula inaugural, a pandemia provocada pelo Coronavírus se interpôs no meu caminho do mestrado e representou um momento de sofrimento e desconforto mental.

Nesse contexto pandêmico, em março de 2021 iniciei o Programa de Estágio Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (doravante, PED-PPLIN), e logo ao final da primeira aula que assisti, as professoras (que naquele momento era *online*), perguntavam para os alunos sobre como eles se sentiam e sobre as aulas e um aluno disse essa frase da epígrafe: “*Eu me sinto confortável aqui*”. A frase chamou-me atenção por alguns aspectos. Primeiramente, pelo fato de ser uma aula remota de uma universidade estadual que se adaptou de forma inusitada para trabalhar no formato síncrono e assíncrono durante a pandemia da Covid-19 que fechou a universidade desde o dia 13 de março de 2020, um contexto que foi, a priori, de grande estranhamento. Segundo, porque eu possuía uma expectativa negativa em relação ao Estágio Docente pelo fato de imaginar o estágio como realizei nas escolas durante a graduação e, logo na primeira aula, ouvir a palavra confortável

---

<sup>1</sup> Ao longo da dissertação, utilizarei as falas de envolvidos na pesquisa, das participantes que estão nas conversas que analiso. Nesse caso, utilizei a fala do aluno da graduação que não participou diretamente na pesquisa. Mas, durante as minhas observações, foi a fala que me afetou diretamente a pensar nesse trabalho. Além disso, utilizo a epígrafe para considerar as vozes dos que participaram e colaboraram no meu processo de pesquisa.

me confrontou diante de todo o meu desconforto. Entretanto, ao longo da minha participação no Programa do Estágio Docente, a vivência dessa experiência foi transformando não somente a maneira como eu me sentia no Estágio, mas, toda a minha perspectiva profissional, uma vez que participei efetivamente e pude perceber que poderia contribuir para a formação de outros professores.

Desta maneira, mudei o rumo desta pesquisa, e coloquei o meu olhar para este trabalho. O meu desconforto transformou-se em interesse de buscar entendimentos sobre como nossas expectativas e experiências nos fazem entender a nossa vida profissional, como professores em um momento de formação continuada. Escrevo, nossa pesquisa, pois não queria estar sozinha, e busquei com outras duas colegas de mestrado, que também participaram do PED-PLIN, coconstruir nossas compreensões acerca da experiência no estágio e como isso afetou a nossa formação docente. Para tanto, a investigação aconteceu a partir das nossas narrativas sobre nossa experiência no PED-PPLIN. Como mencionado, esta pesquisa foi atravessada pelo período pandêmico e toda a investigação foi realizada de acordo com o protocolo do distanciamento social que o período exigia. Embora meu foco não seja essa nova sala de aula, este foi meu contexto.

A vista disso, busquei, nesta pesquisa, refletir com minhas colegas sobre um processo através do qual pudesse unir a nossa trajetória e a vida acadêmica em uma pesquisa que aconteceu durante um período de isolamento. Moita Lopes (2006, p. 104) pontua que “todo conhecimento em ciências sociais e humanas é uma forma de conhecer a nós mesmos e de criar possibilidades para compreender a vida social”. Sendo assim, com a presente pesquisa, pretendo construir entendimentos sobre a minha prática docente e refletir sobre a influência do PED-PPLIN no meu desejo em continuar (ou não) lecionando.

A pesquisa alinha-se com a Linguística Aplicada (doravante, LA) contemporânea, interdisciplinar e a ideia de “reinvenção de formas de produzir conhecimento” (MOITA LOPES, 2006, p. 85), uma vez que foi necessário para a universidade adaptar-se à modalidade de ensino remoto. Destarte, as práticas sociais em que vivemos na pandemia nos levou a adequar uma universidade 100% presencial em uma que naquele momento histórico só podia funcionar em suporte *online*. Essa perspectiva da LA possibilita problematizar situações e experiências para construir conhecimento sobre elas, sem vê-las como problemas para os quais buscam-se soluções. Além disso, essa LA permite re-pensar novas formas de conhecimento que surgem deste período pandêmico.

Outra perspectiva a guiar a investigação é a Prática Exploratória, uma abordagem de pesquisa inclusiva na qual os praticantes envolvidos trabalham para o entendimento de

questões que os instigam e afetam (c.f. *Practitioner Research*, ALLWRIGHT, 2001; MILLER, 2008). Destaco que a Prática Exploratória é um posicionamento, uma lente através da qual os processos de ensino-aprendizagem, formação docente e vida em sala de aula coabitam em um movimento de reflexão constante que encoraja os praticantes para a busca por entendimentos sobre questões e inquietações que vivenciam, gerando entendimentos os quais podem levar ao desenvolvimento mútuo dos envolvidos no processo.

A pesquisa se configura como um estudo qualitativo, interpretativista que volta o foco sobre “a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 23). Para desenvolver a pesquisa, convidei duas colegas do mesmo programa de mestrado do qual participo para uma conversa *online*. Essas praticantes colaboraram ativamente na pesquisa para possibilitar uma reflexão ampla sobre o assunto.

Os dados que integram esta pesquisa foram gerados através de uma conversa exploratória (MILLER, 2012, SILVA, 2022) realizada no dia 15 de outubro de 2021 com perguntas iniciais para conduzir uma conversa reflexiva com o objetivo de compartilhar experiências e aprendizados com as mestrandas participantes. Trabalhamos para entender por que e de que forma o período de estágio pôde contribuir para a nossa preparação para a atividade profissional de docentes do ensino superior por meio de questionamentos sobre as nossas expectativas e experiências vividas no processo de estágio.

Utilizo, nesta dissertação, o texto em primeira pessoa, mas confesso que foi um processo lentamente construído. Por vezes, utilizei o discurso indireto até reconhecer o caráter narrativo (LINDE, 1993) desta pesquisa, em que me senti tão envolvida com a experiência sobre o Estágio que será relatada neste trabalho.

Para organizar a dissertação, inicio o capítulo 1 com a fundamentação teórica. Para fundamentar a atitude reflexiva, primeiramente discorro sobre a Prática Exploratória, uma perspectiva ético-inclusiva de fazer pesquisa de maneira colaborativa (ALLWRIGHT, 2001; MORAES BEZERRA, 2007). Abordo também a Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006) e apresento um breve histórico do PED-PPLIN no qual fundamento os objetivos do estágio segundo o Regimento Interno do Programa e sua relação com a formação continuada do professor de inglês (MILLER e MORAES BEZERRA 2004). Além disso, busco nos estudos de narrativas (BASTOS, 2004, 2005; BIAR, 2012; LABOV, 1972, LINDE, 1993) traçar entendimentos sobre expectativas e experiências presentes nas narrativas não somente minhas, mas também de duas colegas desse percurso formativo no mestrado. Destaco também a Pesquisa (de) Narrativas através de um estudo de Barcellos (2020) que se baseia em

trabalhos de Barkhuizen *et. al.* (2014) para embasar a Pesquisa Narrativa como uma forma de utilizar as narrativas como dados de pesquisa. Em seguida, incluo questões referentes a identidades através de estudos acerca de identidades na contemporaneidade com Hall (2011). Acrescento estudos que auxiliam na investigação de identidades profissionais (ROMERO, 2020) e identidades de grupo ou identidades coletivas (MORAES BEZERRA, 2011; SNOW, 2001; DUSZACK, 2002).

O capítulo 2 estabelece os aspectos metodológicos do estudo. Início apresentando a Pesquisa Qualitativa (DENZIN e LINCOLN, 2006). As três seções subsequentes abordam: o contexto da pesquisa, no qual explico a configuração do estágio na pandemia e como o mesmo ocorreu durante o período atípico de formação acadêmica e profissional; o perfil das participantes, em que descrevo minhas duas colegas e participantes da pesquisa, assim como coloco-me como participante igualmente no processo de descrição. Finalmente descrevo os instrumentos de geração e análise dos dados.

O capítulo 3 é dedicado à análise e discussão dos dados. Neste capítulo, optei por focar na análise das narrativas apresentadas por mim (Sonia), Thaís e Emilly categorizadas em temas (MANEN, 1990). O tema I inclui as nossas expectativas, o tema II diz respeito às nossas vivências e o tema III versa sobre possíveis contribuições do estágio para a nossa identidade e prática profissional. Nas considerações finais apresento os entendimentos que construímos e destaco possíveis contribuições deste trabalho para a Prática Exploratória e formação de professores, bem como para a Linguística Aplicada.



## 1 APORTE TEÓRICO

Inauguro este capítulo com a Prática Exploratória, por entendê-la como uma postura reflexiva que me guiou ao entendimento dos objetivos desta pesquisa. Uma postura que trabalha na busca por entendimentos que levam os envolvidos a refletir de maneira conjunta em um processo de desenvolvimento mútuo. Para guiar minha pesquisa, me apoio nos estudos de (ALLWRIGHT, 2001; EWALD, 2015; MILLER, 2012; ALLWRIGHT e HANKS, 2009; MORAES BEZERRA, 2007, COLOMBO GOMES, 2014). Abordo os princípios da Prática Exploratória através dos apontamentos de Moraes Bezerra (2007) e apresento um recente refinamento dos princípios elaborados por Colombo Gomes e Miller (no prelo).

Dando continuidade, discorro sobre o professor como um profissional que reflete a sua prática. Bartlet (1990) aponta como se tornar um professor criticamente reflexivo para transcender as técnicas de ensino e mudar o modo de perguntar do “como fazer” para “o que” e “por quê?”. Na seção 1.3, dedicada aos estudos narrativos, abordarei duas perspectivas dos estudos sobre narrativas: a teoria de LABOV (LABOV, 1972) e a concepção socioconstrucionista de narrativa como prática social (BASTOS, 2005; LINDE, 1993). Em seguida, apresento o estudo de Pesquisa (de) Narrativa, fazendo uma diferenciação entre Pesquisa Narrativa e Pesquisa com Narrativa (BARCELOS, 2020).

Na seção 1.4 trago os processos identitários que embasam este estudo. A primeira parte inclui a concepção de identidades “fragmentadas” (HALL, 2011), na qual disserto brevemente sobre o processo identitário na perspectiva discursiva e social (MOITA LOPES, 2003, 2009), asserto sobre identidades profissionais (ROMERO, 2020) e acrescento estudos que envolvem identidades coletivas (SNOW, 2011; DUSZAK, 2002). Na última seção do capítulo 1, discorro sobre a formação continuada e faço uma breve interpretação das normas que regem o PED-PPLIN, explicando como o Estágio funciona e suas normas do Regimento Interno do programa.

### 1.1 A Prática Exploratória

Em busca de compreender meus questionamentos, alinho o meu trabalho à perspectiva ética inclusiva de fazer pesquisa da Prática Exploratória, na qual o praticante (c.f. *Practitioner*

*Researcher*, ALLWRIGHT, 2001) em colaboração com os participantes envolvidos trabalham para entender questões que os afetam (EWALD, 2015, p. 36). É a “pesquisa inclusiva do praticante” (MILLER, 2012; ALLWRIGHT e HANKS, 2009), pois envolve a todos no trabalho investigativo que é construído com os praticantes em sala de aula e em outros ambientes pedagógicos ou em outros contextos. Como pontua Miller (2012, p. 320): “a Prática Exploratória vem sendo recontextualizada por profissionais inseridos em momentos de educação continuada em cursos de pós-graduação”, como é o caso desta pesquisa.

A Prática Exploratória surge no Brasil na década de 1990, com a visita do professor Dick Allwright para iniciar um processo de consultoria e promover desenvolvimento profissional de professores (professor-pesquisador) em uma determinada instituição de ensino. No entanto, Allwright percebe que aqueles docentes já dominavam o conceito de pesquisa-ação, porém, os professores, intuitivamente, investigavam os seus *puzzles* e ensinavam ao mesmo tempo. Allwright encorajou os professores a identificarem as questões instigantes com o objetivo de entendê-las sem buscar resolver ou mudar os problemas relativos à sala de aula. Essa forma de pesquisa foi intitulada *Exploratory Teaching* (ALLWRIGHT e BALLEY, 1991), uma prática que a princípio objetivava entender a vida em sala de aula.

Allwright (1991, 2003) considera como parasítica (cf. *Parasitic Research*) as pesquisas realizadas por pesquisadores externos, aqueles que apenas observam uma aula para coletar dados que serão analisados em contextos acadêmicos, visto que essa forma de pesquisa não envolve todos os participantes em todas as fases do estudo. Segundo Miller, “a Prática Exploratória surgiu com o intuito de evitar pesquisa acadêmica de natureza parasítica, almejando manter o princípio ético da inclusão no trabalho exploratório bem como tornar sustentável o trabalho investigativo e integrado dos participantes” (2012, p. 327).

Para construir uma pesquisa reflexiva a partir da abordagem proposta pela Prática Exploratória, costuma-se iniciar com um *puzzle*. O *puzzle* é uma questão instigante, um questionamento que inicia um processo de busca por entendimentos de uma questão que provoca o pesquisador. Esses questionamentos são trazidos pelos praticantes acerca de questões que os intrigam, preocupam e inquietam. Nas subseções 3.1 e 3.2, faço a análise de temas, em que situo a aula inaugural do mestrado como o local em que me deparei com a notícia de que iria cumprir um estágio no mestrado, foi também o local onde surgiu o meu *puzzle*: Por que tenho de fazer Estágio no mestrado, mesmo sendo professora?

Sendo assim, a Prática Exploratória é uma modalidade de pesquisa que trabalha de forma reflexiva a partir de questionamentos do pesquisador em colaboração com os outros envolvidos (os praticantes), ou vice-versa, que atuam de forma reflexiva e coletiva para

entender questões que os intrigam, que os levam à pesquisa dentro do contexto pedagógico, acadêmico, como formação continuada (MILLER, 2012; MORAES BEZERRA, 2007, COLOMBO GOMES, 2014). Destarte, a Prática Exploratória se desenha como uma forma colaborativa desenvolvida pelos praticantes (professores, alunos, famílias ou outros profissionais) em um trabalho para entender de maneira colaborativa. Conforme aponta Miller (2012, p. 325) “na Prática Exploratória, a investigação é considerada um amplo ‘trabalho para entender’ as questões relevantes para os próprios agentes e que se realiza de forma integrada à própria prática profissional e de forma conjunta, com outros praticantes envolvidos”. Nesta pesquisa, as participantes dialogam sobre seu processo no PED-PPLIN no qual as nossas questões nos conduzem a entender nosso processo no estágio e como ele colaborou para a nossa formação docente.

Moraes Bezerra (2007) disserta sobre a Prática Exploratória e aborda o trabalho de reflexão docente ao apresentar os princípios que orientam a Prática Exploratória. A Esses mesmos princípios a autora atribui “o aspecto ‘multicolorido’ por permitir uma miríade de possibilidades de se lidar com as cores e os desenhos que podem representar a vida em sala de aula e no grupo reflexão: afetividade, cognição, relação com o outro, crenças, poder, etc” (MORAES BEZERRA, 2007, p. 45). Sendo assim representada, a Prática Exploratória como uma miríade de possibilidades, nos revela múltiplas perspectivas de pesquisa, já que questões que envolvem práticas pedagógicas acompanham uma infinidade de possibilidades, de imprevisibilidades, de necessidades, de sentimentos, entre outros aspectos. Desta maneira, a Prática Exploratória possibilita a pesquisa dessa multiplicidade que está envolvida nas experiências humanas em um trabalho de olhar, entender e refletir com o outro. Assim como permite que cada praticante busque em seus entendimentos contribuição e desenvolvimento da sua vida pessoal e profissional.

Orientada por princípios que direcionam para o envolvimento de todos e um trabalho reflexivo, apresento-os como encontrados em Moraes Bezerra (2007, p. 47). Saliento que não há ordem de importância entre os princípios:

- ☒ Priorizar a qualidade de vida vivenciada no grupo de reflexão.
- ☒ Trabalhar para entender a vida no grupo de reflexão.
- ☒ Envolver todos os participantes das sessões neste trabalho.
- ☒ Trabalhar para união de todos os participantes do grupo reflexivo.
- ☒ Trabalhar para o desenvolvimento mútuo.
- ☒ A fim de evitar que o trabalho esgote seus participantes, integrar esse trabalho para o entendimento com reflexão feita pelo grupo.

☐ Fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração seja contínuo dentro do grupo, e não uma atividade dentro de um projeto.

Os princípios, conforme sinalizado por Moraes Bezerra (2007), são orientadores e não são prescrições a serem seguidas como uma receita em que no primeiro momento o pesquisador tenha de ‘priorizar a qualidade de vida’, segundo passo: ‘trabalhar o desenvolvimento mútuo’ e assim por diante. Os princípios são conectados e nos permitem passar por eles em um processo de coconstrução da pesquisa numa ‘miríade de possibilidades’ (MORAES BEZERRA, 2007) que envolve as relações humanas no contexto pedagógico. Os princípios permitem os entendimentos conforme citados por Moraes Bezerra e Miller (2006, p. 261), como “uma ação conjunta em que professores e coconstructores de reflexão profissional buscam entender a vida nas sessões reflexivas enquanto se processa a reflexão profissional”.

Em reflexões recentes com foco nos princípios da Prática Exploratória, alguns de nossos princípios orientadores têm sido transformados e ressignificados por meio das discussões decoloniais, por exemplo. O princípio de ‘Priorizar a qualidade de vida em sala de aula’, desde quando foi traduzido para o português, nunca teve como intenção evidenciar que praticantes exploratórios colocassem em primeiro lugar a qualidade e assim resolver problemas ao invés de entendê-los. Mesmo porque “a Prática Exploratória não se ocupa em ‘resolver’ conflitos ou ‘melhorar’ as relações interpessoais, mas, sim de ‘falar’, de ‘dialogar’ a respeito delas” (COLOMBO GOMES e MILLER, no prelo).

É nesse sentido que o princípio de ‘Priorizar a qualidade de vida’ vem sendo entendido e performado por praticantes exploratórios, passando a ser enquadrado como uma maneira de “ênfatisar a pluralidade e a diversidade das vivências dos participantes” (COLOMBO GOMES e MILLER, no prelo, p. 7).

Assim sendo, “a Prática Exploratória exige um olhar com amorosidade (FREIRE, 1996; BARCELOS, 2020) para as diferenças e idiosincrasias dos outros” (COLOMBO GOMES e MILLER, no prelo, p. 13). Para a comunidade de praticantes exploratórios, “a ideia seminal [de ‘Priorizar a qualidade de vida’] referia-se à constatação de que professores e alunos percebem a ‘natureza’ das vidas que vivenciam em sala de aula, na escola e, também, fora do ambiente escolar” (COLOMBO GOMES e MILLER, no prelo). As autoras reforçam que o foco da Prática Exploratória está no ‘trabalho para entender’ e que este deve ser para ‘entender’ e não ‘melhorar’, como se refere a “melhorar a qualidade de vida”.

Ao ‘trabalhar para entender a vida no grupo de reflexão’, atuamos com o outro, em conjunto, pensamos com o outro em um processo inclusivo de investigação, e oportunizamos

o ‘trabalhar para entender’ em um dinâmica que nos permite desenvolvermo-nos pessoalmente e profissionalmente. Ao conversar com outras colegas mestrandas e refletirmos de maneira conjunta, neste processo, trabalhamos para o desenvolvimento mútuo. Ao ouvirmos umas às outras, examinamos nossa prática docente e entendemos como o estágio contribui para nossa carreira. Conforme Moraes Bezerra:

O ‘trabalho para entender’ a vida no grupo de reflexão, é operacionalizado quando os praticantes entendem o processo de reflexão, quando observam suas crenças e seus saberes, quando analisam suas decisões pedagógicas. Isto pode acontecer quando contam uma estória acontecida no contexto de trabalho (ou fora) ou ainda argumentam a favor ou contra uma dada questão que envolva a prática docente (MORAES BEZERRA, 2007, p. 48).

O trabalho colaborativo com outras colegas exploratórias em contexto acadêmico permitiu um processo inclusivo e uma atitude reflexiva da minha pesquisa. A Prática Exploratória ofereceu pressupostos para que eu pudesse entender com as outras praticantes de que maneira as aulas e a nossa participação ativa no estágio ajudaram para construção de um apoio na nossa prática docente.

## **1.2 Professor(a), um(a) profissional que reflete sobre a sua prática**

O(a) professor(a) reflete o tempo todo, sobre as suas inquietações, sobre o mundo, sobre a sua sala de aula, sobre metodologias e outras questões. Ao longo da minha experiência como docente na área do ensino de inglês, tenho observado que tanto eu quanto os outros professores nos surpreendemos com as situações que a vida em sala de aula nos proporciona. Embora os professores conheçam as técnicas e a preocupação para que as mesmas sejam efetivas, a realidade e a complexidade de cada sala de aula podem gerar inquietações na prática. Observo que, uma atitude reflexiva nos instiga a entender a prática pedagógica.

De acordo com Bartlett (1990, p. 204) “a melhoria do ensino pode ser alcançada através da reflexão”. Para o autor, refletir é mais do que “pensar” e enfoca o processo cotidiano entre o ensino que acontece em sala de aula e a instituição onde os envolvidos se encontram. O autor discorre sobre como tornar-se um professor criticamente reflexivo e nesse processo, o professor deve transcender as técnicas de ensino e mudar o modo de perguntar do “como fazer” para “o que” e “por quê?”. Assim, ao fazer este tipo de pergunta, o profissional

pratica um exercício de controle e abre possibilidades para investigar a vida da sala de aula cotidianamente. O autor propõe um encaminhamento no processo de reflexão, visto que quando pensamos no “como”, isso implica em direcionamentos, em mudanças que nem sempre serão possíveis. Contudo, quando pensamos no “por quê?” tentamos entender os envolvidos e assim ampliam-se as possibilidades de investigação e entendimentos e percebemos que nem todas as situações serão mudadas e transformadas.

Para guiar meu processo reflexivo, alinho-me à Prática Exploratória “uma proposta de conduzir professores a reflexão, não apenas sobre as suas práticas, mas também sobre qualquer questão que envolve afetividade, aprendizagem, sucessos e insucessos” (MORAES BEZERRA, 2003, p. 58). Sendo assim, adoto uma atitude reflexiva que envolve a todos no processo, que se preocupa com o outro, que busca trabalhar para entender, considerando as questões que nos afetam tanto positivamente ou negativamente.

A Prática Exploratória proporciona um processo reflexivo com os outros envolvidos para investigarem questões que surgem das práticas cotidianas e que os instiguem a buscar um entendimento mais profundo. É um processo balizado por princípios que orientam o fazer reflexivo. Dessa forma, oferece bases para a prática reflexiva em um trabalho conjunto realizado pelos praticantes (MORAES BEZERRA, 2007, p. 74).

Acredito que construir discursivamente com outras colegas do mesmo programa me ajudaria a refletir sobre a minha expectativa, sobre a experiência e sobre os encaminhamentos para o nosso futuro que aconteceria nesse processo. Durante a nossa conversa Thaís apresentou um *puzzle*: “por que eu queria realmente saber se eu queria ser professora?”. Esta pergunta me levou a ter questionamentos que também nos levam à reflexão, e que, muitas vezes, permeiam a vida profissional do professor. Assim, os princípios da Prática Exploratória guiaram meu caminhar como pesquisadora para que pudesse registrar as nossas narrativas através de um processo reflexivo, com olhar e a escuta atenta ao outro também. Na próxima seção, abordarei os estudos sobre narrativas.

### 1.3 Narrativas

Contar histórias é um dos modos significativos dos indivíduos construírem e expressarem sentidos

Vivemos permeados de histórias, ao contá-las ou ouvi-las podemos nos divertir, chorar e sofrer e até construir sentido sobre si mesmo ao ouvir as histórias do outro. Contamos histórias em todos os lugares, nos ambientes mais informais até em contexto institucional e acadêmico. Nas últimas décadas, tem sido crescente o interesse pelo estudo dessas histórias, o estudo de narrativas, como contemplado neste trabalho em que ouvimos e contamos nossas histórias sobre a experiência no PED-PPLIN.

Os estudos pioneiros sobre narrativas foram desenvolvidos por Labov e Waletzky, (1967) que, com dados gerados a partir de entrevista, definiram construtos em que a narrativa é estabelecida por orações ligadas a eventos temporais do discurso relatado. Labov (1972) define narrativas como um método de recapitular experiências passadas. O autor estabeleceu uma forma estrutural de organizar as narrativas, categorizando-a em seis componentes (subseção 1.3.1): **resumo, orientação, ação complicadora, avaliação e coda**). Labov (1972) também contemplou em seus estudos a relevância da reportabilidade da narrativa, ou seja, um relato que vale para ser contado. O autor destaca que a narrativa deve ter um “ponto”, ou seja, o porquê de estar sendo contada. Esses construtos são importantes para o estudo de narrativas, no entanto, os conceitos foram se ampliando com o passar do tempo.

Bastos (2005) aponta que, atualmente, o interesse não se pauta somente nas estruturas da narrativa, e sim em buscar significados nela, em enxergá-la como uma prática social que integra cultura e discurso como forma de interpretar a sociedade (BASTOS, 2005). Dessa forma, o indivíduo e sua subjetividade são levados em consideração, dentro de uma abordagem humanística de pessoas, grupos e comunidades. Por conseguinte, passa-se a entender a narrativa como prática social, que considera histórias contadas em contextos sociais e institucionais diversos (BASTOS, 2005; RODRIGUES, 2013).

Outro construto importante dentro do estudo de narrativas é o conceito de Histórias de Vida (*Life Stories*) proposto por Linde (1993), que expressa o sentido de quem nós somos e como nós nos tornamos quem somos. Histórias de vida são unidades orais, sociais e descontínuas, compartilhadas entre as pessoas, que podem ser contadas em partes ao longo do tempo.

Nas seções seguintes, abordo duas perspectivas relacionadas à prática narrativa: a concepção laboviana (LABOV, 1972) e uma ampliação dos estudos sobre a narrativa: a concepção socioconstrucionista (BASTOS, 2005; LINDE, 1993).

### 1.3.1 Narrativas pela concepção laboviana

O modelo de narrativa elaborado por Labov (1972) é desenvolvido por uma visão estrutural e seu método é definido como “um método de “recapitular uma experiência passada, combinando uma sequência oral de orações à sequência de eventos que (podemos inferir) realmente aconteceu”<sup>2</sup> (LABOV, 1972, p. 359-360). Conforme o autor, para uma narrativa ser completa deve conter seis elementos estruturais: **resumo**, **orientação**, **ação complicadora**, **resolução**, **avaliação** e **coda**. A seguir busco descrever cada elemento da estrutura da narrativa, tendo como base os estudos labovianos (1972), a saber:

- [a] **Resumo**: breve resumo da história que se apresentará a seguir. Pode identificar o tópico da narrativa e o motivo de estar sendo contada;
- [b] **Orientação**: contextualização da história narrada, onde é identificado onde e o que aconteceu. Onde é estabelecido o tempo, personagens, lugares que orientam a sequência de eventos;
- [c] **Ação complicadora**: São orações no pretérito perfeito que apresentam a sequência do evento narrado. As orações são independentes e contêm a narrativa propriamente dita;
- [d] **Resolução**: parte que apresenta a consequência da ação complicadora da narrativa, o desfecho;
- [e] **Coda**: marca o final da narrativa e o autor afirma que ela pode “conter observações gerais ou mostrar os efeitos dos eventos sobre o narrador” (LABOV, 1972, p. 365);
- [f] **Avaliação**: Indica o assunto da narrativa, onde o narrador quer chegar. Assim relata Labov que a avaliação é “o meio usado pelo narrador para indicar **o ponto** da narrativa, sua razão de ser: por que foi contada e onde o narrador está (querendo) chegar” (LABOV, 1972, p. 366). O autor apresenta os seguintes tipos de avaliação:
  - **Avaliação externa**: o narrador interrompe a narrativa para introduzir uma observação avaliativa ‘**o ponto**’, ou seja, uma opinião.
  - **Avaliação encaixada**: o narrador apresenta as suas avaliações durante a narrativa, sem interrompê-la. A ação descrita não é suspensa. O narrador utiliza estratégias

---

<sup>2</sup> Todas as traduções escritas em inglês e utilizadas neste estudo são de minha autoria e responsabilidade. “One method of recapitulating past experience by matching a verbal sequence of clauses to the sequences of events which (it is inferred) actually occurred” (LABOV, 1972, p. 359-360).



para não interromper as narrativas como, por exemplo: utilizar o discurso direto; o narrador cita um sentimento que ocorreu no momento da história; o narrador insere uma terceira pessoa; o narrador diz o que as pessoas fizeram, em vez do que elas disseram. Também podem aparecer outros elementos avaliativos, como gestos ou fonologia expressiva, de intensificadores lexicais – advérbios e adjetivos -, entre outras possibilidades.

Dessa maneira, se uma narrativa apresenta todos esses seis componentes ela pode ser considerada um modelo laboviano. No entanto, uma narrativa não precisa apresentar todos os elementos, somente a ação complicadora é um constituinte obrigatório na narração. O esquema narrativo proposto por Labov (1972), apesar de focar em uma base estrutural da narrativa, ainda é referência em muitos estudos hoje em dia. Entretanto, a perspectiva interacional amplia a narrativa pela concepção socioconstrucionista, que será abordada na próxima subseção.

### 1.3.2 Ampliações dos estudos sobre a narrativa: a concepção socioconstrucionista

Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972) desenvolveram trabalhos pioneiros envolvendo narrativas. Labov apontou a narrativa como representação de eventos passados, com uma estrutura autônoma e descontextualizada. No entanto, os estudos sobre narrativas vêm sendo ampliados no sentido de concebê-las como construção e prática social. Neste trabalho, apresento alguns autores contemporâneos que versam sobre o estudo de narrativas como Bastos (2005), Mishler (2002) e Linde (1993).

Bastos (2005) reforça que os estudos recentes de narrativas não apenas focaram nesse modelo canônico de identificação de elementos estruturais, mas passaram a incluir outras dimensões da construção da narrativa. Conforme enfatiza Bastos (2005),

As narrativas não são mais consideradas como representações diretas e transparentes de eventos passados, mas sim como recontagens seletivas e contextualizadas de lembranças de eventos. (...) Podemos dessa forma compreender o relato da narrativa mais como uma construção social do que como uma representação do que aconteceu, no sentido de que construímos as histórias que contamos em função da situação de comunicação (quando, onde e para quem contamos) de filtros afetivos e culturais, e do que estamos fazendo ao contar uma história (BASTOS, 2005, p. 80).

O trabalho de Bastos (2005) contribui para o presente estudo no que tange à compreensão da narrativa como uma construção social para nos entendermos como indivíduos

e, na relação com o outro, coconstruirmos sentido na sociedade. A autora destaca a ação que ocorre no ato de narrar: “do que estamos fazendo ao contar uma história” que está relacionada ao ato de comunicação “quando, onde e para quem contamos”, além de considerar os filtros afetivos e culturais na construção da narrativa. Bastos (2005, p. 80) salienta que ao recontar uma história, esta é conduzida pelo nosso filtro emocional que geralmente pode recriar ou modificar a experiência. Dentro dessa perspectiva de construção social, a narrativa evidencia a dicotomia entre a representação do que aconteceu em oposição à interpretação do que aconteceu e reforça que ao contar e recontar uma história podemos transformá-la em lembranças, solidificando determinadas interpretações que podem se tornar nossa memória do que aconteceu. Sendo assim, a veracidade é passível de recriações que se solidificaram em nossa memória.

Os estudos de narrativas são relacionados ao processo de construção identitária (MISHLER, 1999, 2002). O autor assevera que, através do discurso, discorremos sobre objetos e eventos, especificamos como algo funciona ou como e porque aconteceu, ou até mesmo, persuadimos o outro a acreditar como foi o curso de uma experiência narrativa: “nós expressamos, mostramos, declaramos o que somos – e o que gostaríamos de ser – nas histórias que contamos e como as contamos. Em suma, nós desempenhamos nossas identidades” (MISHLER, 1999, p. 19). Sendo assim, contamos a nossa versão dos fatos, da nossa maneira.

Mishler (2002, p. 106-107) traz à baila um enfoque sobre **o ponto de virada**, que contempla uma situação inusitada, um incidente, algo que muda a compreensão do indivíduo sobre as experiências passadas. Segundo o autor (2002, p. 108), esses “pontos de virada levam a uma re-historização do passado e a adoção de uma nova identidade que muda o significado das relações passadas.”

Os pontos de virada são episódios significativos que acontecem durante o percurso de nossas vidas. Correspondem a um processo de envolvimento de reconstrução de significados de experiências vividas, com potencial para “refazer a nós mesmos de modos grandes e pequenos” (2002, p. 110). Mishler leva em consideração que o processo de re-historização, de revisitação às experiências passadas reverbera em nossa construção identitária, que é a capacidade de ser, de re-interpretar-se como sujeito ao longo de sua vida. Sendo assim, o ponto de virada é comum em narrativas de histórias de vida.

Acrescento aos estudos de narrativa o conceito de histórias de vida, apresentado por Linde (1993). A autora (1993, p. 3), defende que as narrativas de histórias de vida expressam o sentido de nós mesmos, quem somos e como nos tornamos quem somos, nos construindo socialmente. Assim, a história de vida é uma unidade social, oral e descontínua compartilhada

entre as pessoas, sendo contadas, em partes, ao longo do tempo. Linde (1993, p. 4) destaca que as escolhas profissionais, e como chegamos àquela profissão podem ser mecanismos de compreensão de nossas vidas.

A estrutura das histórias de vida divide-se em: **narrativa**, **crônica** e **explicação**. Linde se apoia no modelo canônico de Labov (1972) para arquitetar a estrutura da narrativa, que deve conter:

- **Resumo**
- **Orientação**
- **Ações complicadoras**
- **Avaliação**
- **Coda**

Linde (1993, p. 21) aponta que histórias de vida integram as unidades discursivas que são contadas pelo indivíduo durante a sua vida. Portanto, as histórias de vida são baseadas em orientações pessoais e devem incluir dois critérios: um ponto de avaliação e reportabilidade estendida. O ponto de avaliação considera a posição do falante em relação a um determinado evento. Rollemberg (2008, p. 31), afirma que a “avaliação posiciona o narrador emocionalmente e moralmente em relação ao ponto que ele está narrando e indica o valor ou sentido social de algo, pessoa, evento ou relacionamento”. A reportabilidade estendida consiste na noção do potencial que uma história tem para ser contada e faz parte da avaliação. Há histórias que possuem mais chances de serem recontadas do que outras, como por exemplo fatos marcantes na vida do indivíduo como eventos na carreira, casamento, divórcio, doenças graves, religião e conversões ideológicas (2008, p. 22). A autora (1993, p. 21) acrescenta que “um evento não será reportável se for algo rotineiro, um evento precisa ser incomum ou ser contrário às expectativas e às normas”.

Linde também acrescenta a noção de coerência, considerando que as histórias de vida são unidades descontínuas, um conjunto de histórias que se relacionam coerentemente entre si. Para ser uma história de vida, um evento precisa seguir uma ordem, uma sequência coerente na qual o falante e o ouvinte construam sentido do que está sendo narrado. Linde (1993, p. 127) classifica os princípios da coerência em causalidade e continuidade ou sequencialidade. Estes princípios não coincidem com uma sequência temporal cronológica em que as situações aconteceram, mas podem ser negociadas durante a interação.

Causalidade se refere à organização dos fatos para definir uma coerência contínua da história dentro de uma ordem esperada. A causalidade adequada é entendida como "uma sequência de causalidades que podem ser aceitas pelos interlocutores como uma boa razão

para um evento particular ou uma sequência de eventos” (LINDE, 1993, p. 127). A autora aponta como exemplo de causalidade adequada a escolha profissional do indivíduo, que estabelece um bom motivo para ter tomado sua decisão, e mesmo que esse motivo não seja bom, ainda há alguma razão para ser aceita.

Outro princípio da coerência proposto pela autora é o da continuidade e do gerenciamento da descontinuidade. A continuidade tem relação com a progressão natural dos eventos em uma história e a descontinuidade é a causalidade inadequada.

Os estudos de LINDE (1997) dão ênfase à questão da avaliação em narrativas. A autora amplia a noção de avaliação proposta por Labov (1972). Araújo (2014, p. 47), alicerçada às teorias de LINDE (1997), destaca que avaliação é a afirmação de um julgamento do narrador, sendo parte relevante da dimensão moral da linguagem. A autora (2014, p. 48) aponta que Linde (1997) considera a avaliação como uma prática social que não somente expressa os significados morais de um indivíduo, mas representa um processo de coconstrução de convicções negociados entre os envolvidos no ato interacional.

Rolleberg (2008, p. 31), em consonância com Lira (1987), aponta a relevância da avaliação nos estudos narrativos, pois colabora para destacar e construir o ponto da narrativa. Entendo avaliação na narrativa como um construto que permite nos posicionarmos dentro do ato interacional, indicando significados sobre posicionamentos que consideramos adequados, nossos valores morais. Por isso, quando avaliamos, estamos permitindo uma coconstrução identitária entre os participantes da interação.

Nóbrega (2009) discute a relação de interdependência entre avaliação e reportabilidade em atividades narrativas. A autora salienta que é no momento de avaliação que a narrativa pode ser considerada contável ou relevante. Apoiada nos estudos de Linde (1997), Nóbrega (2009) destaca o estudo da narrativa e a relação entre avaliação e prática social. Nesta concepção, o contexto é essencial para entender a avaliação, que funciona como elemento de negociação em interações sociais. Para Linde (1997, *apud* NÓBREGA, 2009, p. 85), é considerada avaliação “qualquer instanciamento produzida pelo falante que tenha sentido social ou indique o valor de uma pessoa, coisa, evento ou relacionamento”. Sendo o valor moral considerado pela autora.

Continuando pelo caminho narrativo, na próxima subseção discorro sobre os estudos com narrativas como ferramenta de geração de dados nas pesquisas sociais.

### 1.3.3 A pesquisa com narrativas

Narrativas fazem parte de quem somos e contamos histórias o tempo todo. “Nessa atividade de narrar, não apenas transmitimos o sentido de quem somos, mas também construímos relações com os outros e com o mundo que nos cerca” (BASTOS, 2005, p. 14). Nesta seção, apresentarei a Pesquisa (de) Narrativa considerando um contexto educacional. A concepção acerca de estudos baseados em experiências vividas é contemplada em Pesquisas Narrativas.

Barcelos (2020, p. 22) propõe uma distinção entre Pesquisa Narrativa e Pesquisa com Narrativa. Para elucidar a primeira, a autora (2020) se baseia em Telles (1999) que aponta que a pesquisa narrativa propicia espaços para desenvolvimento do professor e para desdobramento da sua identidade profissional, propiciando a investigação do conhecimento prático e pessoal dos professores, suas crenças e emoções. A autora ainda salienta que neste tipo de Pesquisa há uma interposição entre o ponto de vista pessoal do pesquisador e o processo de composição de significados. Na Pesquisa narrativa o pesquisador não é apenas um pesquisador-observador. Ele atua como pesquisador-observador e como pesquisador-participante.

Para endossar a distinção, Barkhuizen *et. al.* (2014, p. 3, *apud* BARCELOS, 2020, p. 23) defende que “a Pesquisa Narrativa é uma pesquisa em que contar histórias ‘*storytelling*’ é uma forma de analisar os dados e apresentar resultados”, enquanto nos estudos com narrativas, “as histórias são usadas como dados”. As pesquisas com narrativas também podem ser conhecidas como: auto narrativas, histórias de vida, autobiografias e histórias de aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2020, p. 23). Este tipo de Pesquisa consiste em utilizar as narrativas como coletas de dados em pesquisas qualitativas. Além disso, elas não são organizadas necessariamente nos moldes da pesquisa narrativa.

Apoiada nos estudos de Barkhuizen, Benson e Chick (2014), Barcelos (2020) ressalta quatro razões sobre a virada da narrativa na pesquisa qualitativa. Para os referidos autores, a virada da narrativa:

1. Contemplou os pesquisadores que estavam descontentes com as metodologias tradicionais (pesquisa quantitativa e positivista);
2. Possibilitou a reflexão sobre questões relevantes para a pós-modernidade, como conceitos do eu, da individualidade e da identidade em contraste às teorias gerais sobre o comportamento humano;

3. Contribuiu enquanto um recurso para as pessoas na construção de suas identidades e possibilitou aos pesquisadores entender esse construto.

Assim sendo, a narrativa é importante para historicizar a vida social e profissional, já que oportuniza “estudar como as histórias são construídas ou “costuradas” na interação”, numa forma de compreender a vida em sociedade (RODRIGUES, 2013, p. 282).

Este estudo se configura como uma pesquisa com narrativas, na qual as nossas histórias de vida são utilizadas como dados da pesquisa. Como explícito no capítulo referente à metodologia, pesquiso narrativas orais e tomo como base a análise temática (MANEN, 1990). As narrativas utilizadas para fins de análise de dados possibilitam um olhar reflexivo sobre as formas de construirmos nossas identidades profissionais. Na próxima seção construo um percurso sobre o estudo de identidade para ampliar o entendimento sobre o tema.

#### **1.4 Um percurso de re-construção identitária**

Ao longo de nossa existência, participamos de diversos grupos, como família, escola, profissão. Em cada espaço, estabelece-se uma relação mediada pelo discurso e dessa interação discursiva, construímos nossas identidades. Afirmamos, nesses espaços, relações de pertencimento e ocupamos nosso papel social. Fabrício e Moita Lopes (2002, p. 18) enfatizam que “a experiência de vida narrativizada teria, então, o potencial de constituir um sentido de identidade, entretecido em nossas histórias”. Neste trabalho procuro investigar o processo de re-construção identitária de estagiárias do mestrado, que constroem suas identidades através de narrativas.

No campo das ciências sociais, mais estudos sobre identidades têm emergido na contemporaneidade. Segundo Hall (2011), as mudanças provocadas no final do século XX transformaram a sociedade contemporânea. Essas mudanças estruturais tornaram instáveis os conceitos de sexualidade, gênero, classe, nacionalidade, etnia, moldando a maneira através da qual nos vemos, como sujeitos integrados, fazendo emergir, na modernidade, identidades “fragmentadas”, “descentradas”, “deslocadas” do sujeito. Conforme salienta Hall (2011, p. 9), a perda do “sentido de si” constitui, para o indivíduo, uma “crise de identidade”, colocando a questão da identidade como objeto de estudo no contexto contemporâneo.

Hall (2011) elucida as transformações acerca da noção de identidade atravessada através dos tempos marcada em três concepções: a) sujeito do Iluminismo; b) sujeito

sociológico e sujeito pós-moderno. O sujeito iluminista era visto como um indivíduo centrado e unificado. Possuía um núcleo desde o nascimento que permanecia o mesmo ao longo da vida, uma elaboração contínua e individualista do sujeito e de sua identidade. O sujeito sociológico manifestava a crescente complexidade do mundo moderno, por conseguinte, a formação da identidade era entendida de forma mais interativa. Seu núcleo seria o seu “eu real” (que não era autônomo e autossuficiente) formado e modificado num diálogo incessante entre o “eu” e as condições exteriores do meio social em que vive. Por conseguinte, o sujeito pós-moderno não possui uma identidade fixa, essencial ou permanente. Conforme descreve Hall (2011, p. 13):

A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). É definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente.

O autor aponta a fragmentação do sujeito e sua identidade. Essa identidade fragmentada, descentrada e inacabada apresentada por Hall (2011) vem sendo ampliada pelos estudos sobre o referido tema, embora sua conceituação seja complexa.

Considerando uma perspectiva socioconstrucionista, destacam-se os estudos sobre identidade construída através do discurso. Moita Lopes (2003, p. 19) enfatiza que: “uma concepção que coloca como central o fato de que todo uso de linguagem envolve ação humana em relação a alguém em um contexto interacional específico”. Sendo assim, a identidade é construída nas práticas discursivas através da interação com o outro em um determinado momento histórico. Neste trabalho relatamos narrativas pessoais ao contarmos nossa experiência durante o PED-PPLIN. Também refletimos e construímos nossas identidades como professoras de inglês em formação continuada para lecionar no Ensino Superior. Temos nossa identidade fragmentada, somos estagiárias e mestrandas do PPLIN, somos professoras de inglês e praticantes exploratórias.

Moita Lopes esclarece que “contadores no momento de narrar suas histórias estão não só relatando os eventos de uma narrativa - os eventos narrados -, mas estão também envolvidos na performance de quem são na experiência de contar a narrativa - o evento de narrar-” (MOITA LOPES, 2009, p. 135).

No presente trabalho, somos professoras atravessadas pelo momento histórico provocado pela pandemia, em contexto acadêmico em um processo de construção profissional. Hall (2011) argumenta que a identidade é construída continuamente,

consequentemente entendo que o processo de construção profissional do(a) professor(a) é um processo de construção constante.

Voltando o olhar para a questão do docente e sua identidade e a construção de suas identidades profissionais, Romero (2020) fala sobre um estudo realizado por Zembylas e Chubbuck (1988, 2000) no qual identificou quatro características que são comuns nas identidades profissionais e são baseadas em qualidades relacionais, apresentadas a seguir:

1. As identidades não são fixas, resultam de um processo contínuo de reinterpretação de vivências;
2. A identidade é entendida do ponto de vista de comunidades de prática, no qual o foco é a interação de uma pessoa e seu contexto em um processo contínuo;
3. O conceito de agência, que são as atitudes condicionadas socialmente efetuadas direcionadas ao próprio desenvolvimento focando em seus objetivos, é destacado;
4. As subidentidades, que se relacionam a questões de raça, classe, gênero, e outras experiências significativas ao sujeito e o que é relacionado com suas identidades profissionais são consideradas.

A partir dos pressupostos mencionados, é possível afirmar que alguns fatores corroboram o processo de construção da identidade, um processo de desenvolvimento contínuo e dinâmico, que também considera nossas questões pessoais, que são chamadas de subidentidades.

Romero (2020, p. 98) argumenta que o embate sobre a questão de identidades é “inerente ao intrincado jogo sociocultural, político e psicológico que nos compõe”. Por consequência, a autora ressalta que é necessário que o docente se instrumentalize e tenha consciência sobre os princípios que orientam sua prática e os efeitos que resultam disso. Para reforçar a questão identitária que é construída ao longo de uma trajetória profissional, Romero (2020, p. 98) discorre:

Argumento, em suma, que a função do educador é trazer para a centralidade da formação docente – seja ela inicial, seja continuada – o debate crítico sobre a trajetória de constituição docente dos educandos, em especial sobre os significados desenvolvidos a partir dela, uma vez que aí residem traços identitários que, por sua vez, têm desdobramento nas práticas educativas. Somente, então, teria efeito a consideração de outras formas de se estar na profissão, calcadas em vertentes teórico-práticas vistas como mais pertinentes para os desafios enfrentados em nossos dias.

A identidade profissional é construída durante o percurso docente. O professor deve avaliar a sua formação em todas as suas etapas, entendendo de maneira crítica que suas



escolhas, ideologias, vivências culturais, local de trabalho reverberam na constituição de sua identidade.

Nossas narrativas são atravessadas por nossas avaliações e afetos que demonstram nossa opinião e sentimentos com a experiência no estágio, contribuindo para expressar nossa identidade como professoras. Ao conversarmos, assumimos nossa postura com o interlocutor para negociar sentido sobre nós, com quem interagimos e com o assunto envolvido na narrativa. Portanto, Bastos (2005, p. 21) esclarece que:

Construímos quem somos sinalizando e interpretando tanto afiliações a categorias sociais (classe social, gênero, profissão, religião, etc) e posições na hierarquia da interação (status e papéis), quanto a atribuições de qualidade de qualificação de ordem mais pessoal. Ao contar estórias, situamos os outros e a nós mesmos numa rede de relações sociais, crenças, valores, ou seja, ao contar estórias, estamos construindo identidades.

Nesta investigação, apresentamos as diversas identidades das participantes, fragmentadas e construídas através do discurso. Somos professoras, mulheres, trabalhadoras e estagiárias. Como profissionais, nos posicionamos em relação à realidade à qual pertencemos.

Destaco que este trabalho não se pauta somente na construção identitária do indivíduo, foca em uma postura colaborativa, no processo de entender nossas experiências, nos nossos engajamentos, por meio do discurso para entendermos e reconstruirmos nossas identidades como professoras. Segundo Snow (2001), a noção de pertencimento existe quando dividimos interesses, opiniões ou atitudes em comum, se relaciona à noção de identidade coletiva, sobre às quais Moraes Bezerra (2011, p. 1) enfatiza que:

Segundo essa visão, tanto a construção do indivíduo como da coletividade está imbricada e é construída por meio do discurso. Entende-se que uma ou outra identidade, ou ainda mais de uma, pode estar em evidência ou em conflito em determinados momentos em que as pessoas se engajam em uma interação face-a-face, uma vez que esse tipo de interação é caracterizado por fluidez e dinamicidade, que são também aspectos fundamentais do processo de construção identitária.

Snow (2001, p. 1-3) argumenta que há, pelo menos, três tipos distintos de identidades: a pessoal, a social e a coletiva. O autor define cada tipo e esclarece que embora elas se articulem, uma não pode ser inferida da outra. As *identidades sociais* são atribuídas a outros para situá-las em um espaço social. O autor exemplifica o papel de “mãe” e “professora” como modelo de papéis socialmente estabelecidos. As identidades sociais também podem ser amplas e inclusivas como as categorias de gênero, etnia e de nacionalidade. As identidades pessoais são significados atribuídos a si mesmo, elas são auto designações e autoatribuições que nos distinguem como indivíduos.

Sobre as identidades coletivas, Snow (2001, p. 2) discorre que apesar de não haver um conceito convencionalizado, as discussões sobre o assunto sugerem uma noção compartilhada de “*one-ness*”, em um sentido de “unicidade” ou “*we-ness*”, sentido de “nós”. Portanto, somos únicos nos papéis que ocupamos na sociedade e através do nosso discurso compartilhamos traços identitários sociais, pessoais e coletivos. Neste trabalho, identificamos as participantes como estagiárias, como professoras e como possíveis professoras universitárias, que dividem suas expectativas, angústias e alegrias no processo do estágio. Snow (2001, p. 3) faz a distinção entre identidades coletivas, pessoais e sociais:

1. As identidades coletivas podem ou não estar inseridas em identidades sociais, não são um processo enraizado, e sim, dinâmico e estão sempre em desenvolvimento;
2. O coletivo “senso de nós” é animado e mobilizado cognitivamente, emocionalmente e, às vezes, moralmente;
3. A emergência das identidades coletivas revela que outras identidades sociais diminuem sua relevância em algum momento;
4. Embora as identidades sociais e coletivas sejam diferentes, elas são interconectadas;
5. As identidades coletivas tendem a ser mais fluidas, transitórias do que as identidades sociais e pessoais.

Snow (2001) pontua que as identidades sociais são construídas em um espaço social e interacional. O autor contempla a noção de pertencimento à ideia de identidade coletiva e acrescenta um sentido de “nós” atrelado a uma agentividade coletiva. Dessa forma, há um interesse comum aos envolvidos no processo de reconstrução coletiva de identidade coletivas. Outro ponto destacado por Snow, é que as identidades coletivas emergem em um processo dinâmico e estão sempre em desenvolvimento. Assim, a construção identitária profissional do professor é um processo sempre em desenvolvimento, dinâmico e fluido.

Outro aspecto relevante ao estudo sobre identidades é a perspectiva de Duszak (2002, p. 2) que reporta questões de pertencimento estabelecidas pelo indivíduo em relação ao grupo com o qual interage que, desse modo, satisfaz o desejo humano de solidariedade, de relacionar-se com o outro, de possuir segurança e conforto psicológico advindos do nosso compartilhamento de experiências. Segundo a autora (2002), costumamos nos aproximar de pessoas que são parecidas conosco e nos afastar das que são diferentes de “nós”. Há, no sentido de “nós”, uma construção de características e experiências compartilhadas em oposição ao sentido de “outros”, diferenciando e contrastando os que não pertencem àquele grupo. Essas relações de aproximação-afastamento “desenvolvem-se com base em nossos valores, crenças, estilos de vida, experiências e expectativas” (DUSZAK, 2002, p. 2). A vista

disso, quando nos comparamos com os outros, estabelecemos nossos alinhamentos e não alinhamentos.

Questões concernentes ao afeto são conectadas à construção identitária. Tajfel e Turner 1986, (*apud* DUSZACK, p. 2), pontuam: “identidade social é vista como parte do autoconceito do indivíduo que veio do conhecimento da qualidade de membro em um grupo social, juntamente com o significado emocional atrelado a ele”. Sendo assim, como indivíduos, nos relacionamos com determinado grupo social em relação ao qual temos uma relação afetiva e emocional.

Essas discussões sobre a noção de pertencimento e filiação são relevantes para esta pesquisa no que tange à reconstrução das identidades profissionais que as professoras desenvolveram na conversa exploratória. Com as contribuições dos autores acima sobre identidades, busco entender questões que delineiam nossas identidades profissionais e coletivas através das práticas discursivas de narrar, relatar e avaliar reconstruímos noções de pertencimento, de nos enxergar como aprendizes e nos posicionarmos profissionalmente.

Na próxima seção, descrevo o funcionamento do Estágio Docente e faço uma breve interpretação das leis que normatizam o PED-PPLIN.

### **1.5 PED-PPLIN: breve interpretação das normas e do Estágio Docente**

A formação continuada, para o professor, é uma maneira de alinhar a teoria com a prática, que não se esgota em suas possibilidades. Ser professor é poder transitar dentro da sua própria carreira, trabalhar com crianças, jovens e adultos em diversos lugares ou até estar em um lugar alcançando estudantes que estão em diferentes localidades, como no sistema *online*. Mesmo em situações em que atuamos no mesmo ambiente de trabalho, as pessoas mudam, a vida cotidiana muda, o processo de conhecimento é vivo e contínuo. Ser professor envolve um conjunto de saberes de técnicas, habilidades e uma busca constante de conhecimento e aperfeiçoamento. A profissão é uma trajetória de vida em que emergem uma dimensão profissional e pessoal.

Miller e Moraes Bezerra (2004) defendem que o professor é um profissional em construção permanente, que vai construindo seus conhecimentos como em uma história sem fim. Elas destacam que o professor de línguas, além de trabalhar na construção de conhecimentos teóricos, também deve focar na construção de uma atitude reflexiva na busca

por entendimentos para que o profissional deixe de ser consumidor de teorias e passe a “re-significar as práticas pedagógicas como construção sócio-históricas ao entendê-los como práticas com potencial investigativo e reflexivo” (MILLER e MORAES BEZERRA, 2004, p.7).

O PED-PPLIN enquanto um instrumento formativo para o nível superior proporciona experiências que abordam tanto dimensões pessoais como profissionais como aponta Buss (2000):

A trajetória docente integra tanto a dimensão pessoal quanto a profissional. Sendo que a dimensão pessoal traz a perspectiva subjetiva do professor no decorrer do seu ciclo de vida, em que as marcas pessoais e da profissão se entrelaçam e interpenetram, mas mantêm sua especificidade própria. A imersão profissional envolve os percursos dos professores em uma ou em várias instituições de ensino, nas quais estão ou estiveram atuando. É um processo complexo em que fases da vida e da profissão se entrecruzam, sendo únicas em muitos aspectos (BUSS, 2000).

Neste trabalho, especificamente, a formação continuada acontece com professoras de inglês se posicionando como estagiárias durante o mestrado que tem como objetivo a preparação para a docência no Ensino Superior. Embora professoras por formação, precisamos trilhar esse percurso, e neste processo refletir sobre o que aprendemos com nossas observações e como isso afeta a nossa prática profissional.

Nesta etapa, quando o estágio acontece no mestrado, o mestrando se ocupa com a sala de aula da graduação como um profissional em formação para lançar um olhar observador e reflexivo sobre as situações que ali acontecem. Quando os estagiários já são professores, eles também trazem suas experiências, suas histórias e suas observações e lançam um olhar para acrescentar estas vivências a sua prática em construção.

O Estágio Docente iniciou-se em 1999, quando a CAPES publicou um Ofício Circular nº28/99/PR/CAPES e passou a requerer o estágio dos Programas de Pós-Graduação. Este estágio era restrito aos bolsistas do Programa de Demanda Social (PDS) da CAPES. Na Portaria CAPES 52, de 26 de setembro de 2002, no Artigo 17 o Estágio de Docência torna-se parte da formação da Pós-Graduação com o objetivo de preparar o aluno para a docência do ensino superior. Em 14 de abril de 2010, a Portaria da MEC/CAPES nº76/2010 torna o Estágio obrigatório para alunos bolsistas da CAPES/DS e opcional para os demais alunos.

O PED-PPLIN, segundo o Regimento Interno<sup>3</sup> do Programa de Mestrado em que se realiza esta pesquisa, foi definido e escrito pelo Colegiado do Programa e tem como objetivo a preparação para a docência dos alunos matriculados nos cursos de Mestrado da Instituição.

---

<sup>3</sup> Todos os documentos aqui referidos encontram-se no anexo deste trabalho.

Além disso, o estágio docente é uma atividade obrigatória para todos os discentes do Programa, um fato que coaduna com a natureza do Campus que é a Faculdade de Formação de Professores (FFP).

Em linhas gerais, o Estágio Docente do PPLIN é uma disciplina obrigatória do mestrado, com créditos de quinze horas e o(a) estagiário(a) (estudante do mestrado) deve cumprir juntamente com um professor(a) em exercício à docência, seja ele(a) de português, inglês, filosofia, desde que seja membro da instituição em que o mestrado ocorre. Após quinze horas de estágio, o(a) aluno(a) deverá apresentar uma aula, preferencialmente, sobre o que ela(e) assistiu, para que o(a) professor(a) consiga avaliar o que o(a) aluno(a) percebeu do que estagiou.

Ressalto, que os documentos oficiais que regulam o PED-PPLIN são: o Regimento Interno Nº 05/2016, a Portaria 76/2010 e a Deliberação 22/2000, dentre os quais o Regimento Interno normatiza os procedimentos relativos ao cumprimento do Estágio Docente no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPLIN). A Portaria esclarece os procedimentos relativos ao cumprimento das obrigações durante o percurso de Estágio e, por último, a Deliberação que altera e pondera o Programa de Estágio Docente e aponta as atividades que são exigidas para a sua realização, assim como as atribuições a serem desempenhadas pelos professores (as) supervisores (as) e os (as) estudantes de Pós-Graduação.

Sobre o tempo investido no estágio, segundo o Art. 1º do Regimento Interno Nº 05/2016, “o estágio deveria ser cumprido em uma carga horária mínima de 15 horas, incluindo 50% para preparação das aulas”, sendo que, de acordo com a Portaria 76/2010, Art. 18. Parágrafo X, “a carga horária máxima do estágio docência será de 4 horas semanais”.

O Art. 2º refere-se ao objetivo proposto pelo Estágio: “o estágio docente é parte integrante da formação do pós-graduando e tem como objetivo a preparação para a docência, por meio da participação em atividades de ensino”. Nesse sentido, acredito que o Estágio referido neste trabalho proporcionou tais objetivos. Além disso, nos preparou para um olhar mais sensível, para entender como o afeto reverberado em sala de aula, nos transforma, nos ajuda a re-construir nossas identidades.

No Art. 3 - “o estágio docente é atividade obrigatória para todos os discentes do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – PPLIN”, podemos constatar a obrigatoriedade do Estágio na referida instituição em que foi realizada este trabalho.

Os documentos também descrevem as obrigações dos(as) mestrandos(as), assim como de professores-supervisores. Como no caso do Art. 4º - “compete ao Professor-supervisor do

PED: a) estabelecer o plano de atividades de cada aluno; b) acompanhar o desenvolvimento das atividades de cada aluno; c) apreciar os relatórios finais e decidir sobre o conceito a ser atribuído à atividade de docência” (Deliberação Nº 022/ 2000). O Art. 5º salienta: “compete ao aluno: a) assumir, exclusivamente, os encargos estabelecidos no seu plano de trabalho; b) apresentar relatório final ao Professor Supervisor” (Deliberação Nº 022/2000).

Primeiramente, o(a) aluno(a) se inscreve no PED-PPLIN e, posteriormente, requisita ao(à) professor(a) de uma disciplina da graduação relacionada à sua área de formação e pesquisa para ser estagiário(a) e participar em atividades de ensino com uma carga horária mínima de quinze horas. O(a) discente deverá apresentar uma atividade para a turma da qual estiver participando.

Dessa forma, o(a) aluno(a) tem o período de duração do mestrado para cumprir o PED-PPLIN. Ao final do estágio, o(a) discente deve entregar à Secretaria do Programa:

1. Relatório Final de Estágio Docente – preenchido e assinado pelo(a) professor(a) em cuja turma o mestrando desenvolveu o seu estágio;
2. Relatório Final de Estágio Discente – preenchido e assinado pelo mestrando.

Dessa maneira, o estágio docente possibilita ao(à) mestrando(a) observar os(as) professores(as) e suas práticas e apresentar uma atividade em uma turma de graduação. Além disso, o(a) mestrando(a) produz um relatório final que permite um exercício de reflexão sobre a sua experiência e atividade desenvolvida durante o estágio.

No referido Estágio, tanto o papel das professoras e das estagiárias estavam em conformidade com os dispositivos. Saliento que o acolhimento das professoras-supervisoras foi muito humano, trazendo uma experiência de estágio muito significativa de aprendizados e afetos.

O Art. 8º aponta que “cada turma do curso de graduação só poderá receber um único estagiário por disciplina”. Esse artigo precisou ser discutido durante o período de estágio que ocorreu durante a pandemia. No entanto, ter mais alguém no estágio possibilitou um apoio mútuo e emocional no momento da pandemia.

Os apontamentos aqui descritos revelam que os dispositivos legais tiveram de ser repensados durante o período pandêmico. Os limites legais foram rompidos por meio do bom senso, considerando que o período pandêmico foi um sofrimento em escala mundial. Como exemplo, o Art. 8 foi revisto e possibilitou um trabalho coletivo, das professoras-supervisoras e das estagiárias, que promoveu qualidade de vida naquele ambiente virtual, apoiando a todos os envolvidos, incluindo os licenciados(as).

## 2 METODOLOGIA

Neste capítulo tenho como foco apresentar as escolhas metodológicas do presente estudo de natureza qualitativa interpretativista (DENZIN e LINCOLN, 2006) que se insere na área da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006, 2011) e adota a perspectiva ético-metodológica da Prática Exploratória (MILLER, 2012) através da Conversa Exploratória (MILLER, 2010; SILVA, 2022) e construção de entendimentos acerca de *puzzles*. Ademais, destaco que esta é uma pesquisa com narrativas, que utiliza as narrativas como instrumento de geração de dados. Em seguida, trago informações sobre o contexto da pesquisa, o perfil das participantes e os instrumentos de geração e análise dos dados.

### 2.1 Linguística Aplicada e a natureza qualitativa da pesquisa

Na década de 1960, a Linguística Aplicada tinha como foco questões vinculadas à área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (MOITA LOPES, 2011). Dessa forma, o autor destaca que se tinha a compreensão de Linguística Aplicada como aplicação de Linguística, debruçando-se sobre questões pertinentes à descrição de línguas, ao ensino de línguas. No fim dos anos 1970, Moita Lopes (2011) descreve que foi proposto por Widdowson (1979) que a Linguística Aplicada fosse uma área entre a linguística e o ensino de línguas. Passa-se a perceber a Linguística Aplicada como “área mediadora, reconhecendo ainda que os tipos de conhecimentos que podem ser relevantes para a investigação dos processos de ensino de línguas necessitam ir além daqueles formulados pela Linguística - tanto da Linguística do sistema como da do discurso - (MOITA LOPES, 2011, p. 16).

Nos anos 1990, ocorre mais uma virada na Linguística Aplicada e a ideia de restringi-la aos contextos educacionais é abandonada. Moita Lopes (2011) acrescenta que essa mudança ocorreu por conta da relevância de entender “a linguagem como instrumento de construção do conhecimento e da vida social” (MOITA LOPES, 2011, p. 18) trazidas pelas teorias socioculturais, como as de Vygotsky e Bakhtin. Passa-se a ter uma Linguística para além da sala de aula e em outros contextos institucionais.

Com as transformações e inovações tecnológicas que marcaram o fim do século XX e no início do século XXI refletem nas Ciências Sociais e na Linguística Aplicada, marcando

uma nova virada, uma Linguística Aplicada Indisciplinar que é “uma LA que deseja, sobremodo, falar ao mundo em que vivemos, no qual muitas das questões que nos interessavam mudaram de natureza ou se complexificar ou deixaram de existir” (MOITA LOPES, 2011, p. 19).

Um aspecto de destaque é a imprescindibilidade de uma Linguística Aplicada híbrida ou mestiça, na qual Moita Lopes (2006) ressalta o caráter Indisciplinar da Linguística Aplicada contemporânea e seu papel híbrido que se integra a diferentes áreas de conhecimento para que uma questão possa ser vista de diferentes formas, para uma compreensão mais completa. A Linguística Aplicada contemporânea Indisciplinar reforça ao que Klein (1990 *apud* MOITA LOPES, 2006, p. 98) pontua ser uma reestruturação do conhecimento com a criação de "campos híbridos", “com cada vez mais empréstimos entre as disciplinas” e "com uma permeabilidade crescente entre as fronteiras”.

Este trabalho alinha-se à Linguística Aplicada contemporânea e sua perspectiva sobre “reinventar formas de produzir conhecimento” (MOITA LOPES, 2006, p. 85). Devido ao fato do momento e do cenário pandêmico ter se interposto no meio de meu percurso no mestrado, foi necessário procurar toda uma dinâmica na forma de viver em suporte *online*. Para além de apenas utilizar as plataformas digitais, de inserir o modo remoto de ensino de ter um aparato tecnológico eficiente. Tivemos que nos preocupar com o outro, onde estava, como estava e de inserir o outro - os alunos - neste ambiente virtual. Ensinar de maneira remota, aprender de maneira remota e estagiar de maneira remota. Foi necessário, neste contexto, reinventar formas de produzir conhecimento, uma readaptação das instituições de ensino que atuavam de maneira presencial para aquele momento específico.

Segundo Moita Lopes (2006, p. 30), “o grande desafio para a epistemologia de nossos dias é construir uma forma de produzir conhecimento que, ao compreender as contingências do mundo em que vivemos, possibilita criar alternativas sociais para aqueles que sofrem às margens da sociedade”. Em outras palavras, precisei enquanto estagiária e pesquisadora refletir não somente sobre o que eu poderia aprender no estágio sobre o mundo que já conhecemos, a sala de aula que já conhecemos, mas a sala de aula remota no período pandêmico.

A Linguística Aplicada é uma ciência social que se dedica à reflexão sobre situações reais do uso da linguagem, buscando compreensão da sua complexidade, problematiza sobre a vida social e não apenas produz teorias (MOITA LOPES, 2006). A metodologia da pesquisa em Linguística Aplicada pode ser de natureza positivista ou interpretativista. Sendo a segunda natureza foco deste estudo. Além de Interpretativista considero também esse estudo de cunho



qualitativo. Moita Lopes (2006) afirma que pesquisa social contemporânea aponta para a natureza interpretativista e de “modos de construir conhecimento sobre a vida social” (2006, p. 25). Nesta pesquisa não quantifico nossas narrativas, mas sim, busco refletir sobre a experiência do estágio na nossa vida profissional. Desta forma, apresento uma pesquisa qualitativa que interage com “a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 23).

Minayo (2002, p. 15) destaca que “a realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela”. Neste trabalho aponto para a construção identitária das estagiárias que destaca aspectos individuais e coletivos das nossas experiências vividas. Através de um processo de reflexão, entendemos e nos posicionamos de maneira individual e nos entendemos coletivamente como professoras e como estagiárias. Revelamos, afetos, emoções e o que a experiência no estágio nos proporcionou.

Por meio de nossas conversas da experiência no PED-PPLIN procuro construir significados para entender aspectos relacionados à nossa vida profissional, sendo contar histórias fundamentais nesse processo. Além disso, como Denzin (1997, p. 95) aponta: “Se performance é interpretação, então os textos da performance têm a habilidade de criticar e desconstruir as compreensões naturalizadas em relação a como as experiências vividas devem ser representadas” (DENZIN, 1997, p. 95 *apud* MOITA LOPES, 2006, p. 25).

Articulada à Linguística Aplicada encontra-se a Prática Exploratória, que reinventa formas de produzir conhecimento através da busca de entendimentos de vivências dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (MILLER, 2012). Sendo assim, relaciono este trabalho às questões humanas, incluindo o uso da linguagem no contexto de formação continuada.

## **2.2 O contexto da pesquisa**

Nesta seção abordarei a configuração do estágio durante a pandemia, experiência dos semestres 2020.1 e 2020.2. Durante a pandemia, os discentes da UERJ inicialmente tiveram suas aulas suspensas como em muitas outras universidades. Talvez as autoridades

acreditassem que a quarentena não se estenderia por tanto tempo. Contudo, à medida que o tempo avançava, viu-se que o retorno não seria possível. Assim, segundo as professoras de estágio, a instituição começou a movimentar-se no sentido de utilizar alguma plataforma para que atividades dos cursos de graduação pudessem ser minimamente retomadas. Ainda segundo as professoras, foi disponibilizado o ambiente virtual de aprendizagem cuja plataforma é o *Moodle*. Além disso, foi utilizada a plataforma Conferência *Web RNP* que congrega várias universidades públicas estaduais e federais, bem como algumas universidades particulares. Nesse ambiente, os(as) professores(as) dispõem de salas de aulas virtuais nas quais é possível fazer aulas telepresenciais, encontros síncronos.

As alunas e os alunos de graduação participaram de maneira remota, em aulas que podiam ser síncronas (*RNP*) ou assíncronas (*Moodle*) com as devidas adaptações para este novo período emergencial. As adaptações seguiram o que era mais viável e possível no momento, tanto para os alunos quanto para os professores. O intuito era de que as disciplinas fossem ofertadas de maneira que permitisse a maior participação dos alunos. Visando à inclusão digital para que os alunos pudessem efetivamente participar, houve um programa da instituição que distribuiu *chips* com pacotes de dados e *tablets* para alunos em situação de vulnerabilidade, mas, ainda assim, muitos tinham dificuldade em se conectar.

A princípio, os alunos do mestrado deveriam realizar seus estágios com seus orientadores, seguindo o que estava na Deliberação 09/2020<sup>4</sup> que estipulava normas temporárias para os Programas de Pós-Graduação em tempos de Pandemia de COVID-19. De acordo com o documento:

Art. 2º - Fica autorizado que a carga horária do estágio docente dos mestrandos e doutorandos seja cumprida sob forma de:

- a) Atividades, sob supervisão de seu orientador, em atendimento a alunos de Graduação pela Plataforma AVA;
- b) Elaboração de material didático, sob supervisão de seu orientador, para uso atual ou futuro em turmas de graduação da UERJ.

Dessa forma, professoras e professores da graduação em Letras da Faculdade de Formação de Professores-UERJ organizaram o planejamento de disciplinas que também acolheu mestrandos(as) que necessitavam desenvolver suas atividades de estágio. Este

---

<sup>4</sup> A DELIBERAÇÃO 09/2020 que regulamenta normas temporárias para os Programas de Pós-graduação em tempos de pandemia de COVID-19 encontra-se no anexo deste trabalho.

trabalho contemplou mestradas em dois períodos: 2020.1 e 2020.2, sob a supervisão da mesma orientadora. No primeiro período que foi a fase inicial de adaptação a mestranda Thaís teve uma participação ativa com os alunos através de atividades e discussões que aconteciam nos fóruns da plataforma utilizada. No segundo período, as mestradas Emilly e eu tivemos uma participação ativa nas aulas síncronas que aconteciam semanalmente. O primeiro semestre de adaptação ao novo formato de aula foi a primeira tentativa de manter a continuidade de ensino que migrou do presencial para o ensino remoto. No entanto, essa mudança foi desafiadora, tudo aconteceu em um curto período de tempo, tanto a adaptação de todos e a preparação das professoras para aderir a esta modalidade de ensino.

### **2.3 As participantes**

Participaram desta pesquisa três integrantes. Incluo-me no meu papel híbrido de pesquisadora-participante. Somos alunas do mesmo programa de mestrado e entramos no mesmo processo seletivo de 2019/2. Nós nos conhecemos durante este mesmo processo enquanto aguardávamos a ordem de chamada para a entrevista de arguição de projetos, etapa avaliativa de nossa proposta e classificatória para ingressar no mestrado. Desde então, nutrimos laços de apoio, suporte e amizade, fato que motivou a escolha das participantes para colaborarem nesta pesquisa que preza pelo envolvimento e desenvolvimento mútuo (princípios da Prática Exploratória) e elas já estavam inseridas nessa linha de pesquisa. Além do fato das mesmas terem participado da etapa do Estágio Docente que aconteceu durante o período pandêmico. Mantive os nossos nomes na pesquisa com o consentimento de todas as envolvidas. Temos idades variadas entre 29 e 39 anos. Somos professoras de inglês, pesquisamos e nos alinhamos à Prática Exploratória. As envolvidas atenderam-me com prontidão e mostraram-se mais dispostas a colaborar.

Emilly concluiu a faculdade de Letras Português-Inglês em 2013, possui especialização em Educação Básica no Ensino de Língua Inglesa (2015) na mesma instituição em que realiza o mestrado e atua como professora da rede estadual do Rio de Janeiro e do município de Maricá. Já atua como educadora há 13 anos, tendo experiência no setor público e privado, bem como em cursos de idiomas.

Thaís formou-se em Letras Português-Inglês em 2015, cursou a especialização em Educação Básica no Ensino de Língua Inglesa (2017) e realizou o mestrado seguindo o seu

percurso acadêmico todo na mesma universidade. Foi bolsista pela CAPES e atua ativamente no Núcleo de Estudos e Pesquisa de Prática Exploratória (NEPPE FFP-UERJ) e no grupo de pesquisa Formação de Professores, Linguagens e Justiça Social (PROFJUS FFP-UERJ).

Eu terminei a graduação em Letras Português-Inglês (2008), tenho especialização em Ensino de Língua Inglesa (2017) e retorno para a mesma universidade em que fiz a graduação para o mestrado depois de mais de 10 anos. Atuo como professora no município do Rio de Janeiro desde 2012, tendo atuado em outros municípios e cursos de idiomas nos últimos 15 anos.

#### **2.4 Instrumentos de geração de análise dos dados**

Esta pesquisa utiliza as nossas narrativas como instrumento de geração de dados que foram analisados para interpretar as nossas expectativas, experiências e as contribuições do PED-PPLIN em nossa vida profissional e de que forma nossas experiências como estagiárias reconstruíram nossas identidades como professoras. Para os fins desta pesquisa, convidei as participantes para uma reunião que aconteceu no dia 15 de outubro de 2021, através da plataforma *online* “Zoom”, em respeito aos protocolos de segurança em relação a COVID-19 que exigia o distanciamento social no referido momento de interação.

Preparei um roteiro com perguntas para me auxiliar ou utilizá-lo caso a conversa gerasse pouca interação. De maneira descontraída, iniciamos nossa conversa, até que abordei o assunto ao falar sobre o Estágio Docente. Compartilhei as minhas expectativas e perguntei: “quais eram as expectativas de vocês?” (Perguntando sobre o Estágio Docente do mestrado). Apesar da pergunta ser feita da maneira mais aberta possível, era um instrumento de controle. No entanto, a partir dali minhas colegas se engajaram, começaram a tomar os turnos e a narrar as suas experiências em uma conversa natural, fluida e dinâmica que durou cerca de duas horas. Ressalto que as participantes são praticantes exploratórias e foram colaboradoras, participativas o que viabilizou a fluidez da conversa. Nós mantemos uma relação de afeto, de amizade, somos professoras exploratórias que priorizam as relações interacionais, afetivas e sociais em nossa prática profissional.

Considero a produção de sentido enquanto parte de nossas vidas. Destarte, a conversa oportunizou às participantes um momento para falar, debater, expor suas ideias, de fazer

sentido e analisar seu papel enquanto professoras. Enfatizo que os dados foram gerados através de uma Conversa Exploratória que, para Miller, (2010), é um:

Investimento interacional conjunto e integrado às práticas diárias, típicos da Prática Exploratória, abre espaços discursivos que promovem a coconstrução do que denominamos de ‘conversar exploratório’. De forma discursiva, então os praticantes se engajam em atividades pedagógicas ou profissionais que se caracterizam por acrescentar o foco no entendimento de suas questões ao foco no trabalho (MILLER, 2010, p. 120).

Ressalto que a Conversa Exploratória não seguiu um roteiro com rigidez formal, mas os princípios da Prática Exploratória que encorajam a reflexão em grupo. Silva (2022), endossa que a Conversa Exploratória é:

Rizomática: ela depende da relação estabelecida entre o engajamento nos sentidos de colegialidade e relevância. Logo, pensando em uma sequencialidade, a Conversa Exploratória tem como gatilho o questionamento e os afetos que nos afetam, a reflexão seguida de mais reflexão (SILVA, 2022, p. 75).

Busco, com nossas narrativas, reflexões que nos façam pensar sobre nossas identidades profissionais e coletivas em uma conversa que envolve solidariedade, humanidade, emoção, afeto, avaliação e reflexão. Silva (2022, p. 76) salienta que “há um percurso reflexivo interposto entre escutar e falar nas Conversas Exploratórias”. Para gerar dados, precisava de uma escuta atenta das minhas participantes, e que elas refletissem durante a conversa, em um processo que precisava envolver a todas. Como pesquisadora, buscava respostas, mas também reflexão para minhas perguntas. Para Silva (2022), as perguntas nas Conversas Exploratórias:

- São instrumentos para promover reflexão;
- São reformuladas e formadas no curso da interação;
- Não controlam o conteúdo;
- São guiadas por interesses pessoais;
- Enfatizam a coconstrução de significados e experiência dos participantes.

A Conversa Exploratória é um meio de promover a reflexão. As perguntas partem de *puzzles*, que são entendidos como questionamentos instigantes (MORAES BEZERRA, 2007; MILLER, 2001; SILVA, 2022), ou seja, um processo que estimula a reflexão.

Neste estudo, optei por conduzir a análise de dados a partir das narrativas produzidas na conversa exploratória, tendo como base a estrutura formal da narrativa laboviana (LABOV, 1972), aliada à perspectiva socioconstrucionista das narrativas para análise de histórias de vida proposta por Linde (1993). Considero os elementos semânticos e lexicais presentes na

estrutura da narrativa, bem como destaco a importância da avaliação das categorias de expectativas e vivências do PED-PPLIN na visão das participantes da pesquisa. Sendo assim, percebemos como enxergamos o estágio através de nossos monstros, sonhos e naturalidades de encarar o magistério. Dessa forma, repartimos as nossas experiências e as confirmamos, construindo assim, nossas histórias de vida e identidades profissionais e coletivas.

Após ouvir a conversa, selecionei para transcrição as partes referentes às expectativas em relação à participação no PED-PPLIN, às experiências de docência nas turmas da graduação e aos entendimentos acerca das instâncias de significação identitária gerados na interação. As narrativas de experiência vivida foram organizadas em três temas (MANEN, 1990): expectativas, experiências docentes e significação identitária. Segundo o autor, o tema constitui uma forma de capturar o fenômeno que buscamos entender, já que descreve um aspecto da estrutura da experiência vivida. Em suas palavras, “*Theme is the sense we are able to make of something*” (1990, p. 88). Ao realizar a análise temática, Manen (1990) propõe três abordagens. A primeira considera o “todo” (*wholistic*), na qual o texto é analisado em sua totalidade, a segunda é descrita como seletiva e dessa forma partes relevantes do texto são destacadas para análise e a terceira abordagem inclui a leitura e análise detalhada de cada sentença do texto. Saliento que o meu trabalho espelha a segunda e a terceira abordagem, visto que os dados foram selecionados e organizados em excertos que, por sua vez, foram analisados a nível micro, ao considerarem-se aspectos semânticos e lexicais referentes à construção de entendimentos a partir da experiência vivida.

Na primeira parte, voltamos o nosso foco para falar sobre as expectativas de participar do estágio e de apresentar uma aula na graduação durante o percurso do mestrado, em um momento que envolveu avaliação, sentimentos e emoções sobre como seria participar do estágio e ministrar uma aula em uma turma da graduação. Na segunda parte, relatamos as nossas experiências de atuar no ensino superior em um processo de reconstrução de nossas identidades como professoras. A terceira parte mostrou possíveis desdobramentos na nossa vida profissional a partir da experiência no PED-PPLIN.

Para proporcionar uma leitura mais amena, apresentarei os excertos selecionados em relação a cada tema (expectativas, experiências docentes e significação identitária), que serão analisados considerando-se a estrutura narrativa laboviana (1972) em consonância com a perspectiva de Linde (1993) por tratar-se da análise de histórias de vida. Linde (1993) apresenta em seus estudos diversas categorias de análise envolvendo narrativas, dentre elas, para os propósitos desta pesquisa, abordarei a reportabilidade e o conceito de coerência

(causalidade e continuidade), com foco na avaliação. Incluo na análise o conceito de ponto de virada, proposto por Mishler (2002).

A análise dos dados gerados nos temas busca responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Por que as minhas expectativas em relação ao PED-PPLIN surpreenderam-me tanto positivamente como negativamente?
2. Por que o PED-PPLIN contribuiu para a nossa construção identitária enquanto docentes?
3. Será que eu realmente quero continuar sendo professora?

No próximo capítulo, passarei à apresentação, análise e discussão dos dados gerados na Conversa Exploratória.

### 3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Tudo aquilo que dizemos reflete a posição que ocupamos na interação

*Rodrigues*

Este capítulo compreende a análise das Conversas Exploratória (MILLER, 2010) realizada com as três participantes: Thaís, Emilly e eu (Sonia). Nossas identidades fragmentadas (HALL, 2011) nos posicionam como estagiárias em um processo de formação continuada no mestrado acadêmico do PED-PPLIN. Somos professoras com um grau de experiência diversificado. Temos uma relação de pertencimento com a Universidade (DUZSAK, 2002), pois todas nós estudamos na mesma instituição de ensino superior em ciclos anteriores ao mestrado, seja na graduação (Sonia e Thaís), na pós-graduação (Emilly e Thaís) e todas no mestrado.

Abordarei os dados selecionados de uma Conversa Exploratória pelo viés da Prática Exploratória que leva em consideração todos os envolvidos no contexto como praticantes de uma ação conjunta, para buscar entendimentos sobre a nossa participação no estágio (MORAES BEZERRA, 2007; MILLER, 2012; COLOMBO GOMES e MILLER, no prelo).

A Conversa Exploratória (MILLER, 2010; SILVA, 2022) ocorreu através do aplicativo *online* “Zoom”, pois seguimos o protocolo de distanciamento social durante a pandemia. Ressalto que percebi algumas diferenças nessa forma de interação. Primeiro, a troca de turnos tem de ser feita de maneira mais clara. Não há tanta interrupção entre as falas, uma pessoa espera a outra terminar, quando acontece uma pausa, a outra inicia. Os turnos da conversa, por vezes, ficam longos. A linguagem corporal fica mais limitada, devido ao fato de que vemos somente uma pequena parte umas das outras, a parte do rosto fica em evidência. Olhamos para as telas, e às vezes, para a câmera, não há interação do olhar. Não há como dirigir um olhar específico a alguém. No entanto, o uso de uma plataforma digital nos possibilitou um encontro em um período de distanciamento e uma conversa que nos levou a reflexões profundas, uma conversa permeada pelo afeto.

A análise de dados foi dividida em três temas. No tema 1, as participantes conversam sobre suas expectativas em relação ao estágio. Thaís, por exemplo, expressa seu interesse em ser professora universitária, dando ênfase a como o PED-PPLIN ajudou-a a entender como seria ser professora na formação de professores.



Na parte 2, as participantes falaram sobre as experiências vividas no estágio e a sua possível contribuição para a formação docente de cada uma das colegas de profissão. Nesse sentido, Thaís novamente aponta para o porquê de querer realmente saber se gostaria de ser professora para o público universitário. Esse questionamento presente na narrativa de Thaís acabou gerando mais um *puzzle* que irá conduzir este estudo: por que eu queria realmente saber se eu queria ser professora?

Nas próximas seções de análise, relato como coconstruímos significados e afetos com a nossa experiência no PED-PPLIN.

### **3.1 TEMA I, nossas expectativas: “o sonho da minha vida é ser professora dos professores”**

O primeiro tema da conversa abordou nossas expectativas em relação ao Programa de Estágio Docente (PED-PPLIN). Assim, compartilhamos o que nós acreditávamos ser o nosso papel no estágio, uma vez que tínhamos o conhecimento de que lecionaríamos em uma turma de graduação. A conversa aconteceu no dia dos professores em 2021. Thaís, Emily e eu participamos da conversa. Abri a reunião de vídeo-chamada e depois de conversarmos a respeito do andamento das nossas pesquisas, eu expliquei um pouco sobre a minha e pedi para que elas falassem quais eram as expectativas delas em relação ao PED-PPLIN.

Para o estudo, não segui nenhuma convenção de transcrição tradicional, só utilizei o texto para analisar o discurso, sublinhei e destaquei algumas palavras em negrito com aspectos importantes em nossas falas. O trecho completo encontra-se nos anexos A (Tema I), B (Tema II) e C (Tema III). Para fins de análise, apresentarei recortes específicos desse trecho para pontuar os elementos da narrativa e questões referentes à identidade pessoal e profissional.

Podemos observar que no primeiro tema da conversa, relatamos nossas expectativas em relação ao PED-PPLIN. Em primeiro lugar, resalto minha participação e das colaboradoras de pesquisa Emily e Thaís como personagens. As três participantes utilizam a 1ª pessoa do singular para relatar as suas expectativas. Além disso, outras pessoas também são citadas no trecho. Emily menciona as professoras do estágio nas linhas (13; 22) e os alunos da turma onde o estágio foi realizado nas linhas (27; 38; 39). No início, a conversa era guiada

por mim, que reiterava as conversas e conduzia os turnos, assumindo meu papel de pesquisadora.

Eu, Sonia, inicio a conversa me posicionando como narradora. Introduzo o tema da conversa sobre a minha opinião a respeito do que seria o PED-PLIN:

<b>Excerto 1 - O meu monstro era o tal vou apresentar</b>		
Sonia	1	Eu vou falar um pouco do que eu achava... E <u>eu entendi que</u>
	2	<u>quando a gente entrou fosse uma coisa até <b>mais complexa</b></u>
	3	(risos) e que a gente teria que dar uma aula e eu já fiquei
	4	<b>nervosa</b> ali naquela sala da aula inaugural e... <u>eu nem tinha</u>
	5	<u>expectativa assim de aprender, o meu <b>monstro</b> era o tal vou</u>
	6	<u>apresentar</u> e... quais eram as expectativas a de vocês?

Neste fragmento, é possível identificar elementos que alinham essa narrativa ao modelo laboviano (LABOV, 1972). No entanto, nem todos os elementos são apresentados, como **coda**, por exemplo. Os elementos identificados são os seguintes:

**Resumo:** “*E eu entendi que quando a gente entrou fosse uma coisa até mais complexa que a gente teria que dar uma aula*” (linhas 1-3). Faça um resumo acerca da minha opinião sobre as expectativas em relação ao estágio.

**Ação complicadora:** “*E que a gente teria que dar uma aula e eu já fiquei nervosa ali naquela sala da aula inaugural...*” (linhas 3-4); “*O meu monstro era o tal vou apresentar e...*” (linhas 5-6).

**Orientação:** (sequência de orações narrativas) Na linha 3, eu faço uma alusão de lugar: “*E eu já fiquei nervosa ali naquela sala da aula inaugural*”, ao lembrar quando descobri que iria apresentar uma aula na graduação durante o PED. A aula inaugural do mestrado reunia os alunos que ingressaram no mestrado no auditório da Universidade onde realiza-se a pesquisa. A partir daquela reunião, eu criei uma expectativa sobre o dia em que apresentaria a aula na graduação, sem ter a noção que a mesma não iria ser presencial, mas sim, remota.

**Avaliação:** “*E eu já fiquei nervosa ali naquela sala da aula inaugural e... eu nem tinha expectativa assim de aprender, o meu monstro era o tal vou apresentar*”. Aqui expesso meu sentimento no curso da narrativa em um exemplo de avaliação encaixada onde compartilho os meus sentimentos utilizando a figura do monstro. Ao evocar a imagem do monstro eu corporifico meu medo, que ilustra uma dificuldade em apresentar uma aula em uma turma de graduação.

Nas orações narrativas, observo nas linhas 1 e 2 **o ponto** da narrativa, a primeira impressão sobre o estágio e o que eu pensava que seria: “*E eu entendi que quando a gente entrou fosse uma coisa até mais complexa*”. Na linha 5, estabeleço uma comparação ao apresentar uma aula na graduação como um “monstro”. Assim, descrevo minha primeira expectativa sobre o estágio através da escolha lexical “monstro”, um substantivo comum abstrato com conotação negativa e ameaçadora.

Apesar de ter preparado um *script* com 10 perguntas para orientar a conversa, busquei seguir um curso mais aberto possível para abordar as questões experienciais relacionadas às expectativas das participantes com relação ao estágio. Todavia, eu fiz uma pergunta específica na linha 6 e, desta maneira, percebo que assumi meu papel de pesquisadora, introduzindo o tópico da conversa com a seguinte pergunta: “*Quais eram as expectativas a de vocês?*” Isso fez com que as participantes focassem no tópico de expectativa. Além disso, eu fui afetada negativamente ao receber a notícia do estágio, mais especificamente, pelo fato de os estagiários terem de apresentar uma aula na graduação. Para mim, a apresentação de uma aula na graduação foi comparada a um monstro. A figura do monstro como algo difícil de ser enfrentado, no caso, foi acionada pelo medo como emoção central da minha expectativa.

Após lançar um olhar avaliativo sobre o estágio, passo o turno da conversa para uma das participantes e lanço uma pergunta (linha 6): “*Quais eram as expectativas de vocês?*”. Há um efeito narrativo no próximo turno de Emilly que é impulsionada a contar a sua história (LINDE, 1993), a sua opinião e toma o turno ao iniciar a segunda narrativa. O tópico se assemelha, Emilly estende o tema e faz suas escolhas lexicais positivas. A seguir, destaco o trecho em que Emilly toma o turno e se torna a narradora.

<b>Excerto 2 - Foi bem natural. Foi muito bacana ter participado!</b>		
Emilly	7	Eu <b>tava</b> tipo você, assim. Até porque a gente <b>conversou</b>
	8	antes até de começar, né? <u>A expectativa <b>era</b> alta</u> no sentido
	9	de porque quando você fala assim: <b>Vou</b> estagiar numa turma
	10	de graduação, eu acho que é natural que a gente pense que
	11	vai ser um estágio diferente daquele que os estagiários fazem
	12	comigo na escola. Mas, eu acho que, eu não <b>sei</b> se <b>foi</b> o
	13	semestre, se <b>foi</b> o grupo ou se <b>foram</b> as professoras, né? <u>A</u>
	14	<u>gente <b>deve</b> chegar lá em alguma pergunta</u> , mas eu acho que
	15	tudo aconteceu bem <b>natural</b> né, Sonia. Pelo menos na nossa
	16	turma. <b>Foi bem natural. Foi muito bacana ter participado.</b>
	17	<b>Embora</b> sim, <u>nossa carga de trabalho e de atividades do</u>
	18	<u>mestrado e tudo <b>tenha sido</b> muito intensa, <b>mas</b> ao mesmo</u>
	19	tempo <b>foi bom</b> a gente ter participado toda semana porque ai
	20	<u>a gente <b>conseguiu</b> ter esse vínculo mesmo que pelo modo</u>
	21	<u>remoto</u> né. Mas, a gente <b>conseguiu</b> ter esse <b>vínculo</b> maior,

	22	tanto com as professoras, tanto com a turma.
--	----	--

Em relação ao tempo, a participante Emilly ancora o estágio no semestre remoto nas linhas (21; 36). Destaco que o diferencial desse estágio foi o fato de as atividades serem realizadas de forma *online* devido à pandemia do COVID-19. Explico que a turma na qual Emilly e eu realizamos o estágio pertence ao segundo período de aulas remotas, enquanto Thais realizou seu estágio em uma turma pertencente ao primeiro período acadêmico emergencial. Emilly estava entusiasmada com a nova experiência e a sua expectativa é de que o estágio no PED-PPLIN fosse ser diferente de sua experiência enquanto professora regente ao receber os estagiários nas escolas em que trabalha no Ensino Fundamental e Médio. Ela relata as suas expectativas utilizando a conjunção ‘se’ indicando possibilidade e condição quando afirma não saber se o que deixou o estágio natural foi o semestre em período pandêmico, o grupo de alunos ou as professoras (linhas 12-13). Mesmo que ela expresse dúvida sobre qual elemento fez com que o estágio da graduação fosse diferente, ela diz que o mesmo ocorreu de forma natural e que foi “*bacana*” ter participado (linhas 15-16).

A escolha lexical ‘natural’ recorrente na fala de Emilly (linhas 10; 15;16) reforça a ideia de que se sente segura como professora. Emilly apresenta, na linha 17, uma **avaliação encaixada** expressando uma ideia negativa pelo fato da carga de trabalho no estágio e no mestrado ser alta. Mesmo que o estágio tenha sido intenso, para Emilly, foi bom ter participado e ela conseguiu criar vínculos com a turma e as professoras apesar de o estágio ter ocorrido de forma remota (linhas 18-20).

Em seguida, retomo o turno da conversa, depois das palavras de Emilly e suas escolhas lexicais mais positivas também faço um comentário concordante:

<b>Excerto 3 - Mas, foi até mais leve</b>		
Sonia	23	Para mim foi <u>mais leve do que eu achava</u> , eu acho que eu carregava a ideia de que iria ser <b>mais pesado</b> , <b>mas</b> foi até <b>mais leve</b> .
	24	
	25	

Mais uma vez, aparece uma avaliação encaixada, destaco entre as linhas 23 e 25 a ideia de oposição entre minha expectativa de antes e depois do estágio com o antônimo “pesado” e “leve”, a primeira palavra para referir-se ao momento anterior ao estágio, em contraste à “leve”, entendimento que eu construo depois do estágio. Neste trecho, eu destaco o meu ponto de virada da narrativa (MISHLER, 2002) após ouvir a colocação de Emilly,

quando fui impulsionada a enxergar o estágio de forma positiva e, dessa forma, meu monstro se transformou em algo mais leve após eu ter realizado o estágio.

Emilly continua a conversa fazendo uma avaliação sobre o estágio:

<b>Excerto 4 - Avaliações de Emilly</b>		
Emilly	26	Mas, eu acho que muitas coisas <b>colaboraram</b> no nosso caso,
	27	<u>o fato de ser uma turma de inglês I</u> , né? Que são alunos que
	28	querendo ou não estão, a maioria, alguns ali já estavam num
	29	semestre mais avançado e estavam puxando agora. Mas, <u>a</u>
	30	<u>maioria estava de fato entrando</u> , né? Então, ainda com uma
	31	mentalidade <u>eu acho que diferente de ainda com aquele</u>
	32	<u>resquício de ensino médio</u> , talvez, né? Então, <u>eu acho talvez,</u>
	33	<u>esses fatores também colaboraram pro nosso estágio ter sido</u>
	34	<u>de uma forma mais leve. O fato das aulas acontecerem de</u>
	35	<u>fato toda semana</u> . Num ter aquela coisa de ah, uma semana
	36	uma aula, na outra não tem, vai ser só no <i>online</i> . Isso com a
	37	gente não aconteceu. Então toda semana a gente conhecia
	38	um pouquinho das características de alguns, <u>os que</u>
	39	<u>participavam mais, os que participavam menos</u> . O tipo de
40	atividade que eles abraçavam melhor. Acho que esses	
41	<b>fatores</b> também ajudavam a deixar as coisas mais leves.	

Neste excerto, encontra-se mais um exemplo de avaliação encaixada, que transmite o ponto de vista da narradora, uma visão positiva, marcada pelo verbo ‘colaboraram’ na linha 26. Emilly enfatiza o significado positivo ao enumerar alguns fatores favoráveis. O estágio ocorreu em uma turma de Inglês I na qual, segundo Emilly, os alunos ainda apresentam um certo ‘resquício de ensino médio’, ou seja, comportamento e atitudes da faixa etária de alunos que ela está habituada a lecionar nas escolas em que trabalha. Outro fator foram as aulas síncronas ocorrerem semanalmente, pois permitiam conhecer um pouco das características da turma e as atividades em que os alunos apresentavam mais engajamento no período pandêmico.

No tema I, nossas expectativas revelam condições de afeto. Para mim, como algo difícil de ser enfrentado, para Emilly algo mais natural e Thais expressa seu sonho em atuar como professora universitária. Em um trabalho colaborativo, busquei ouvir as outras participantes de forma a “envolver todos os participantes das sessões neste trabalho” (MORAES BEZERRA, 2007), ao ouvirmos uma à outra podemos perceber o olhar da outra, os afetos envolvidos.

Uma estratégia que lancei mão para reivindicar intuitivamente meu papel de pesquisadora foi passar o turno para Thaís como em: “*Verdade! Concordo Emilly, também*

não consigo identificar o que foi... Thais, e para você?” (linhas 37-38). Thaís toma o turno com suas observações:

<b>Excerto 5 - O sonho da minha vida é ser professora dos professores</b>		
Thaís	44	As <b>expectativas</b> eu acho que vai um pouco do que a Sonia
	45	estava falando de que eu tava..., para mim, era <u>o sonho da</u>
	46	<u>minha vida dar aula na graduação, ainda é... o sonho da</u>
	47	<u>minha vida é ser professora dos professores, né. Eu acho que</u>
	48	vai ficar muito marcado para mim essa geração de dados
	49	porque é justamente no <b>nosso dia</b> que está sendo e...
	50	projetado. E aí, <u>eu tinha uma expectativa muito alta também</u>
	51	<u>porque ia ser a minha primeira vez, porque está no programa</u>
	52	que o Estágio Docente o PED, ele tem um <b>regimento</b>
	53	próprio, né? Tá lá inclusive no site do PPLIN <u>o que se espera</u>
54	<u>do estagiário no nível de pós-graduação</u> e uma dessas coisas	
55	né... que a Sonia falou é <u>dar uma aula na graduação</u> , e eu	
56	também estava nessa <b>expectativa</b> de que <u>vai ser a minha</u>	
57	<u>primeira aula na graduação</u> e tudo mais...	

Em suas orações narrativas, Thaís alinha a sua expectativa com seu sonho ao comentar: “*Para mim, era o sonho da minha vida dar aula na graduação*” (linhas 45-46). A perspectiva em relação ao estágio é positiva, envolvendo afetos e emoções de atuar como professora universitária que é reforçado nas linhas 56 e 57 quando ela declara: “*E eu também estava nessa expectativa de que vai ser a minha primeira aula na graduação e tudo mais...*”.

A conclusão de Thaís mostra o estágio como a realização de um sonho enquanto profissional, como podemos observar em: “*E eu também estava nessa expectativa de que vai ser a minha primeira aula na graduação e tudo mais...*” (linhas 55-57).

Nossas escolhas lexicais afirmam nosso posicionamento em relação ao estágio. Na tabela a seguir selecionei nossas impressões em nossos primeiros turnos de fala:

Quadro 1 - Escolhas lexicais do tema 1- Expectativas

<b>Escolhas lexicais do tema 1</b>		
<b>Sonia</b>	<b>Emilly</b>	<b>Thaís</b>
- “eu entendi que quando a gente entrou fosse uma coisa até <b>mais complexa</b> ” (linha 2)	- “A expectativa era <b>alta</b> ” (linha 8)	- “para mim, era <u>o sonho da minha vida dar aula na graduação, ainda é... o sonho da minha vida é ser professora dos professores, né.</u> (linhas 45-47)
- “e eu já fiquei <b>nervosa</b> ali...” (linhas 3,4)	- “eu acho que tudo aconteceu bem <b>natural</b> . Foi muito <b>bacana</b> ter participado” (linhas 15,16)	

<p>- “o meu <b>monstro</b> era o tal vou apresentar” (linhas 5,6)</p> <p>- “Eu acho que eu carregava a ideia de que iria ser <b>mais pesado, mas</b> foi até <b>mais leve.</b>” (linhas 24, 25)</p>	<p>- “A gente conseguiu ter esse <b>vínculo maior</b>” (linha 21)</p> <p>- “esses fatores também <b>colaboraram</b> pro nosso estágio ter sido de uma forma mais <b>leve</b>” (linhas 33,34)</p>	<p>- “eu tinha uma expectativa <u> muito <b>alta</b> também porque ia ser a <b>minha primeira vez</b>” (linhas 50,51)</u></p> <p>- “vai ser a <b>minha primeira aula na graduação</b> e tudo mais...”</p>
---	--	---

Destaco aqui elementos que contemplam avaliação quando Emilly faz uma avaliação externa encaixada ao dizer: “*Eu acho que tudo aconteceu bem natural. Foi muito bacana ter participado*” (linhas 15-16).

Falamos brevemente sobre as nossas expectativas e através das escolhas lexicais apresentadas na tabela 1, pode-se inferir como nos posicionamos como estagiárias no discurso. Eu utilizei palavras negativas para relatar a minha expectativa, consequentemente palavras como “mais complexa”, “nervosa”, “monstro” e “pesado” permeiam o meu discurso. Emilly constrói a sua narrativa de maneira positiva, mostrando que sua experiência foi favorável através de suas escolhas lexicais: “natural”, “bacana” e “leve”. Thaís revela sua vontade de lecionar na graduação com o uso da palavra “sonho”. Ela possuía uma expectativa “alta”, pois lecionar na graduação significava a materialização de um sonho.

Outras questões acerca do primeiro tema são relevantes e merecem destaque. Nesse tema sobre expectativas encontra-se com recorrência o verbo ‘achar’ (linhas 1; 10; 12; 14; 23; 26), geralmente em 1ª pessoa do singular. Este é um verbo que implica uma relação estreita com nossas avaliações, crenças e conhecimento sobre o que nós esperávamos ao realizarmos o estágio na graduação. São ideias preconcebidas com base no que vivenciamos em estágios anteriores. A escolha lexical ‘mais complexa’ faz parte dessa ideia projetada nas experiências anteriores, trazendo uma carga negativa. Dessa forma, através das nossas escolhas, nossas identidades vão sendo projetadas como professoras.

Nossas escolhas lexicais destacam aspectos relacionados às nossas identidades, construídas no discurso ao longo da nossa interação em que refletimos sobre o estágio e nosso papel como estagiárias e como professoras. Pode ser percebido que eu demonstro insegurança e medo através das escolhas das palavras: “*mais complexa*”, “*nervosa*” e “*monstro*”. Em contrapartida, Emilly reforça a sua segurança em lecionar e ser professora com a escolha das palavras “*natural*”, “*bacana*” e “*leve*” para relatar as suas expectativas. Thaís demonstra uma relação mais distante com a prática docente, observada através da escolha lexical “*sonho*”.

Nossas narrativas não só relatam os eventos, mas também envolvem a performance de nossas experiências (MOITA LOPES, 2009). Desta forma, nossas narrativas destacam a nossa performance, onde utilizamos nosso discurso para reforçar quem somos como estagiárias do mestrado e profissionais em nossas áreas de atuação.

Construímos nossas identidades profissionais nos posicionando como somos, ou como gostaríamos de ser, ou até como acreditamos ser. Eu, Sonia, não me posiciono de maneira confortável, o que é percebido nas minhas escolhas lexicais. Emilly exhibe uma certa naturalidade com o magistério. Thaís reforça o fato de ser professora universitária como o sonho da vida dela. Moita Lopes (2009, p. 135) esclarece que “contadores no momento de narrar suas histórias estão não só relatando os eventos de uma narrativa (os eventos narrados), mas estão também envolvidos na performance de quem são na experiência de contar a narrativa (o evento de narrar)”.

Destaco na tabela 2, nossas principais escolhas lexicais:

Quadro 2 - Escolhas lexicais do tema 1- Construindo nossas identidades

<b>Sonia</b>	<b>Emilly</b>	<b>Thaís</b>
MONSTRO	NATURAL	SONHO

Nos posicionamos em relação ao estágio, conforme Bastos (2005, p. 82) que, alicerçada em Giddens (1991), enfatiza que “a identidade pessoal é o eu compreendido pelo indivíduo em termos de sua biografia, sendo sua estabilidade dada por um sentido de continuidade biográfica que o indivíduo comunica aos outros”.

Destarte, emergem também nossas identidades como professoras que, ao longo da conversa, vão se construindo. Em nossas expectativas, refletimos sobre medo, insegurança e sonho. Para Thaís, um sonho, pois, apesar de não ser professora universitária, ela expressa o desejo de ser. Para mim, Sonia, um monstro, que revela o medo e a insegurança em apresentar uma aula na graduação e para Emilly, natural, que transmite uma ideia de segurança ao se referir ao processo do estágio.

Na próxima seção, analisarei o segundo tema, referente às nossas experiências e às contribuições do estágio em nossa carreira. Investigo as nossas narrativas e aponto nossas conclusões sobre o PED-PPLIN.



### 3.2 Tema II: nossas vivências e experiências no PED-PPLIN: Caraca! Eu fiz isso! E foi muito legal!

No segundo tema, apresento e analiso as nossas experiências no PED-PPLIN. Emilly inicia um turno longo no qual revela a importância daquele momento. Nessa fase da conversa, já tínhamos percebido o “protagonismo” de Emilly na interação. Ela parecia a mais confortável em falar sobre ser professora, sobre lecionar. Apesar da minha experiência no magistério ter algumas similaridades com a dela (trabalhamos em escolas públicas, lecionamos em curso de idiomas, temos mais de 10 anos de experiência no magistério), a sua posição como professora era mais fluida e natural, através da avaliação realizada por ela no primeiro tema. Emilly transmite uma doçura no seu jeito de falar, mas sua fala é firme e expressa segurança, demonstrando propriedade do que está dizendo. Dessa forma, Emilly constrói sua imagem como professora:

<b>Excerto 6 - Eu me vi muito ali dando aula pros aluno de uma graduação</b>		
Emilly	1	Pra minha formação <u>foi</u> muito importante sim, principalmente por
	2	conta da expectativa que eu <u>tinha</u> em ser professora de graduação,
	3	né? E ter vivido esta experiência <u>foi</u> muito interessante. E eu acho
	4	que para além disso... E ver que embora as responsabilidades
	5	sejam diferentes porque em cada ambiente de trabalho que você
	6	esteja. Seja ele presencial, remoto, educação infantil, fundamental,
	7	médio, graduação, enfim.... Você vai ter responsabilidades
	8	diferentes e aí você vai adequar o seu trabalho. Mas, eu acho que o
	9	principal é que o modo, a sua dinâmica de aula ela não precisa ser
	10	diferente. Então, eu me vi muito ali dando aula pros aluno de uma
	11	graduação <u>da mesma forma que eu dou aulas para os meus alunos</u>
	12	<u>no Estado, na prefeitura e no curso, entendeu?</u> Se aproxima do
	13	curso o fato de eu poder falar inglês o tempo inteiro em sala, né?
14	Se aproxima dos outros ambientes o fato de eu estar sempre indo	
15	além do que está ali só no <u>conteúdo com eles</u> . Então, eu acho que	
16	é isso que me <u>marcou</u> mais assim... <u>Que eu não preciso ser</u>	
17	<u>diferente</u> , eu preciso ter responsabilidades e atribuições <u>diferentes</u>	
18	por eu estar em um local <u>diferente</u> , estar como professora numa	
19	graduação. Mas, eu não preciso que a minha aula e... seja... eu não	
20	preciso pensar numa coisa totalmente <u>diferente da minha vivência,</u>	
21	<u>da minha experiência</u> só por se tratar em um ambiente de	
22	graduação. Mas, eu acho que isso vem muito do nosso olhar da	
23	Prática Exploratória também, né? Esse olhar...	

A narrativa de Emilly pode ser identificada com base nos critérios laboavianos (LABOV, 1972). A história se inicia com uma **orientação** que contextualiza o tópico da

conversa, sua experiência no estágio docente: *“Pra minha formação foi muito importante sim, principalmente por conta da expectativa que eu tinha em ser professora de graduação, né? E ter vivido esta experiência foi muito interessante”* (linhas 1-3). A **ação complicadora** é observada quando ela relata o que aconteceu com sentenças marcadas com verbos no passado: *“Foi muito importante”* (linha 1); *“Por conta da expectativa que eu tinha em ser professora de graduação”* (linha 2).

Nas primeiras linhas do excerto 6, Emilly faz uma **avaliação encaixada** positiva sobre a sua participação no estágio e a relevância do mesmo na sua formação através das escolhas lexicais *“muito importante”* e *“muito interessante”* (linha 3). Emilly estabelece **reportabilidade** (LINDE, 1993) de sua narrativa e revela às demais participantes que seu turno será mais longo ao dizer: *“E eu acho que para além disso”* (linha 4). A partir deste momento, Emilly vai se construindo como professora, sua identidade profissional vai se estabelecendo. Ela demonstra ser uma professora capaz de lecionar no ensino superior: *“Então, eu me vi muito ali dando aula pros alunos de uma graduação da mesma forma que eu dou aulas para os meus alunos no Estado, na prefeitura e no curso, entendeu?”* (linhas 10-12). Ela faz uma avaliação entendendo que a sua trajetória, sua experiência contribuiu para a construção da sua identidade profissional: uma professora habilidosa, com atribuições para se posicionar como professora em diversos ambientes: *“Então, eu acho que é isso que me marcou mais assim... Que eu não preciso ser diferente, eu preciso ter responsabilidades e atribuições diferentes por eu estar em um local diferente, estar como professora numa graduação. Mas, eu não preciso que a minha aula e... seja... eu não preciso pensar numa coisa totalmente diferente da minha vivência, da minha experiência só por se tratar em um ambiente de graduação”* (linhas 15-20). Ela enfatiza que ela não precisa ser uma professora diferente, ou seja, ela já é, ela está pronta para lecionar no ensino superior.

Através da história de vida (LINDE, 1993), Emilly faz sentido sobre ela mesma e sobre o que ela se tornou, caracterizando o ponto da narrativa: uma professora capacitada para atuar no ensino superior. A história de Emilly segue os princípios da coerência em causalidade e continuidade. Uma sequência de fatos que são aceitos pelas participantes da conversa. Emily constrói sua trajetória de maneira clara e objetiva. Narra os fatos numa progressão natural.

Em seguida, eu tento tomar o turno, retomando o assunto Emilly. No entanto, eu não consigo me engajar na conversa, não consigo me reportar como professora, me construir como professora.

<b>Excerto 7 - Eu me vi muito ali dando aula pros aluno de uma graduação</b>		
Sonia	24 25 26 27 28 29	Fui pensando em um monte de coisas com que você disse. Se a gente é professora... não existe... não é que não tenha uma hierarquia maior. Existe assim que... que... eh. Mas, <u>a responsabilidade é a mesma</u> porque você tem pessoas ali, que você tem que fazer o que é para eles. <u>O público que vai determinar.</u> Você é o professor, né? E... e...você vai trabalhar para <b>aquele público.</b>
Emilly	30	Não só trabalhar para <u>aquele público</u> , mas com <u>aquele público</u>
Sonia	31	É... isso
Emilly	32 33 34 35 36 37	A gente <u>ficou</u> à vontade em produzir uma aula, porque a gente estava <u>à vontade naquele ambiente</u> fazendo parte <u>daquele grupo</u> , né? A gente não era as estagiárias e elas as professoras e eles os alunos. <b>Não</b> houve essa <u>diferença</u> . <b>Não</b> houve essa <u>divisão</u> em momento algum. Tava todo mundo participando. Então, claro que alguém conduzia né? Mas...

Eu tento retornar ao assunto que Emilly estava abordando, mas não consigo manter meu turno de forma sequencial. Não consigo me conectar como professora e provooco um distanciamento quando não falo em primeira pessoa: “*Se a gente é professora*” (linha 25); “*Você tem pessoas ali, que você tem que fazer o que é para eles*” (linhas 27-28). Minha fala não tem reportabilidade, não segue uma ordem coerente e dessa forma não consigo apresentar traços identitários na minha narrativa.

Na linha 30, Emilly faz uma ponderação sobre a preposição que eu havia utilizado, em vez de “*para aquele público*”, substitui para “*com aquele público*”. Ao trocar a preposição, Emilly faz uma referência ao envolvimento em oposição ao afastamento, o que corresponde a uma postura defendida pela Prática Exploratória que versa sobre um trabalho conjunto e colaborativo.

Quando Emilly toma o turno (linha 32), ela une a todos no processo, reforçando nossas identidades coletivas (DUZSAK, 2002). Ela utiliza a primeira pessoa do singular (nós, a gente) para me aproximar da experiência do estágio que foi realizado com ela: “*A gente ficou à vontade em produzir uma aula, porque a gente estava à vontade naquele ambiente fazendo parte daquele grupo, né?*” (linhas 32-34). Além de me envolver, Emilly aproxima todos os envolvidos no estágio (estagiários, professores e alunos): “*A gente não era as estagiárias e elas as professoras e eles os alunos*” (linhas 34-35). Emilly reforça uma relação de pertencimento (*ibidem*), que estabelecemos com o grupo que interagimos, que dividimos nossa experiência em uma relação de suporte e solidariedade.

Após a fala da Emilly, eu retomo o turno, e passo para Thaís. Nesta pesquisa, como mencionado, temos o protagonismo de Emilly, eu sou a pesquisadora, então é natural que eu

conduza os turnos e temos a Thaís, que embora seja muito engajada, assume uma postura mais observadora quando falamos das experiências profissionais. Thaís possui uma questão sobre ser professora que ela até revela neste excerto que foi seu tema de pesquisa que ela conduziu no mestrado. Em suas falas, ela se posiciona dentro da experiência do mestrado, mas não como experiência profissional atual.

<b>Excerto 8 - Porque eu queria realmente saber se eu queria ser professora</b>		
Thaís	46	Eu não tenho exatamente a mesma visão que vocês porque eu
	47	acho que eu tenho uma dimensão afetiva muito grande com essa
	48	questão da importância no mestrado. Porque o meu <u>tema de</u>
	49	<u>pesquisa é evasão docente</u> . Porque eu queria realmente saber se
	50	<u>eu queria ser professora</u> e eu me dei esse tempo do mestrado para
	51	descobrir se eu queria continuar ou ir para uma outra área, né. Que
	52	eu usasse a minha formação ou não. Então, <u>para mim estar no</u>
	53	<u>estágio foi uma forma de eu perceber na prática se eu realmente</u>
	54	<u>iria continuar</u> . Para mim, foi realmente a prova dos nove. E a
	55	forma como foi conduzido pelas professoras de não <u>deixar a gente</u>
	56	<u>no canto da sala só observando... a gente fez observação</u>
57	<u>participativa</u> . <u>A gente observou participando</u> . Isso afetivamente	
58	me trouxe outras coisas assim... <u>de eu perceber se eu realmente</u>	
59	<u>voltaria ou não</u> . Ou se, por ser de nível de graduação... foi um	
60	estágio que eu percebi se eu poderia ser uma <b>professora</b>	
61	<b>universitária</b> ou não... que para mim era... vocês falaram, que	
62	tipo, a Emilly falou que era a mesma coisa...	

Quanto aos elementos da narrativa de Thaís, destaco os seguintes:

**Orientação:** *“Eu não tenho exatamente a mesma visão que vocês porque eu acho que eu tenho uma dimensão afetiva muito grande com essa questão da importância no mestrado”* (linhas 46-47). A colaboradora de pesquisa, nos orienta sobre sua situação profissional, que é diferente das outras participantes.

**Ação complicadora:** *“Porque eu queria realmente saber se eu queria ser professora e eu me dei esse tempo do mestrado para descobrir se eu queria continuar ou ir para uma outra área né”* (linhas 49-51); *“Para mim estar no estágio foi uma forma de eu perceber na prática se eu realmente iria continuar”* (linhas 52-54); *“A gente observou participando”* (linha 57).

O turno de Thaís possui reportabilidade e faz alusão a um acontecimento marcante da sua vida, o Estágio docente, que é um evento importante para a sua permanência no magistério. **O ponto** da narrativa é saber se ela continuaria sendo professora depois dessa experiência com o mestrado. Thaís levanta a questão do afeto em sua fala: *“Eu acho que eu tenho uma dimensão afetiva...”*, *“Isso afetivamente me trouxe coisas assim... de eu perceber*

*se eu realmente voltaria ou não*” (linhas 46-47). Podemos relacionar a sua fala à experiência do estágio no mestrado e com o fato dela querer permanecer ou não no magistério. Isso sinaliza que Thaís reflete sobre a sua identidade profissional, que vem sendo construída em um processo contínuo. Rodrigues (2013, p. 297), destaca que a narrativa é uma forma de organizar as experiências, um mecanismo de construção de identidades sociais e profissionais a partir daquilo que experienciamos.

Após passar o turno para Emilly, Thaís retoma o piso conversacional (ELDESKI, 1981) e descreve sua experiência e participação no PED-PPLIN.

<b>Excerto 9 - O meu objetivo desde da primeira vez que eu pisei na FFP era ser professora universitária da FFP</b>		
Thaís	68	Então é... e para mim <u>foi</u> se eu <u>daria</u> conta de dar aula numa
	69	universidade. Porque, como eu <u>falei</u> , eu <u>participei</u> de todo o
	70	processo. Desde a escolha do texto pra como <u>iria</u> ser articulado.
	71	Tudo que elas <u>fizeram</u> , elas <u>fizeram</u> questão de que <u>a gente</u>
	72	<u>participasse</u> ativamente de <u>todos os processos</u> . Então, <u>pra mim foi</u>
	73	<u>importante</u> nessa direção de que eu tô pensando... <u>eu vou ali vou</u>
	74	<u>pensar se quero ser professora</u> e eu faço um estágio onde <u>eu fui</u>
	75	<u>abraçada</u> . <u>Não só pelas professoras, mas pelas colegas também em</u>
	76	<u>todo o processo</u> . Então, fazer aquele estágio daquela forma... De
	77	repente, se fosse com outro professor que não tivesse o
	78	engajamento que a gente tem e tudo mais... eu não ficaria com
	79	essa <b>expectativa</b> de que <u>caramba!</u> <u>Eu posso dar aula na</u>
	80	<u>graduação!</u> É uma coisa que <u>eu consigo voltar a dar aula</u> . Então, e
81	vem muito, é <u>muito ligado ao meu sonho...</u> né... <b>O meu objetivo</b>	
82	<b>desde da primeira vez que eu pisei na FFP era ser professora</b>	
83	<b>universitária da FFP</b> . Eu <u>entrei</u> com isso na cabeça e tô	
84	trabalhando até hoje para isso. Então, para mim, <u>foi</u> um momento	
85	muito relacionado a questões de afeto porque <u>foi</u> a primeira vez	
86	que eu <u>dei</u> uma aula no meu sonho... E não <u>foi</u> uma vez só, <u>eu</u>	
87	<u>participei</u> de todas as aulas em vários momento. Então <u>para mim</u>	
		<u>foi importante</u> .

Os elementos da narrativa que eu evidencio neste fragmento são:

**Resumo:** “*E para mim foi se eu daria conta de dar aula numa universidade*” (linha 68).

**Orientação:** “*Porque, como eu falei, eu participei de todo o processo*” (linhas 69-70).

**Ação complicadora:** “*Como eu falei, eu participei de todo o processo*”; “*Tudo que elas fizeram, elas fizeram questão de que a gente participasse ativamente de todos os processos. Então, pra mim foi importante*” (linhas 71-73).

**Avaliação:** “Então, pra mim foi importante nessa direção de que eu tô pensando...” (linhas 72-73).

**Resultado:** “Eu posso dar aula na graduação!” (linha 79).

Este trecho da história de vida de Thaís é reportável e o ponto da narrativa consiste em continuar relatando sobre a sua experiência no mestrado. O excerto segue o princípio da causalidade e continuidade (LINDE, 1993), pois há uma lógica sequencial, que demonstrarei no quadro a seguir:

Quadro 3 - Sequência da construção identitária profissional de Thaís

<b>Continuidade ou Sequencialidade</b>	<b>TRECHOS</b>
1. Thaís reflete sobre querer ser professora	“Então é... e para mim foi se eu daria conta de dar aula numa universidade” (linhas 68-69). “E vou ali pensar se quero ser professora” (linha 73-74).
2. Thaís vive sua experiência no estágio	“e eu faço um estágio onde eu fui abraçada. Não só pelas professoras, mas pelas colegas também em todo o processo. Então, <u>fazer aquele estágio daquela forma...</u> De repente, se fosse com outro professor que não tivesse o engajamento que a gente tem e tudo mais...” (linhas 74-78).
3. Thaís se enxerga como professora	<u>Eu posso dar aula na graduação!</u> (linhas 79-80).

Thaís construiu nessa narrativa uma sequência até concluir que pode se tornar uma professora da graduação. Em seu estágio, ela sente que foi acolhida, que fez parte de todo o processo, sendo uma participante ativa e atenta. Dessa forma, ela constrói sua identidade através da sua experiência. Thaís retoma a questão do sonho em sua experiência (o sonho de dar aula na graduação) ao dizer: “É muito ligado ao meu sonho..né” (linha 81). O sonho expressa seu desejo de ser professora na mesma universidade em que ela realizou o estágio. Na verdade, é nesse lugar que ela completou sua graduação e pós-graduação e ela possui uma relação de aproximação e pertencimento com a FFP (Faculdade de Formação de Professores). Histórias de Vida indicam como fazemos sentido de nós mesmos e são utilizadas para expressarmos pertencimento a um grupo. Thaís apontou o direcionamento para a sua construção identitária profissional, e se projetou para um futuro em que será professora universitária da FFP.

Emilly e eu, Sonia encerramos o turno da conversa sobre experiências envolvendo o PED-PPLIN:

<b>Excerto 10 - Eu fiz isso! E foi muito legal!</b>		
Emilly	88	Acho que <u>foi</u> meio que aquele <b>choque</b> de realidade assim... que...
	89	<b>caraca!</b> Eu <u>fiz</u> isso! E <u>foi muito legal!</u> Porque eu fiz exatamente
	90	esse <b>comentário</b> aqui em casa tanto com <b>Paulo</b> <sup>5</sup> , tanto com o
	91	<b>Tiago</b> <sup>6</sup> , com a <b>minha mãe</b> , com quem sabia que eu estava
	92	fazendo estágio. Ai eu <u>falei</u> assim: <u>Caraca, eu dei uma aula numa</u>
	93	<u>turma de graduação e foi muito legal!</u>
Sonia	94	<u>Eu me senti muito em casa.</u>

Mais uma vez, a **avaliação encaixada** pode ser observada na narrativa de Emilly para expressar suas emoções sobre a experiência em lecionar no ensino superior. Ela tece comentários positivos: “*E foi muito legal!*” (linha 88) e reforça: “*Caraca, eu dei uma aula numa turma de graduação e foi muito legal!*” (linhas 92-93). Eu, por minha vez, comento: “*Eu me senti muito em casa*” (linha 94). A sensação de sentir-se em casa remete a acolhimento, a sentir-se à vontade com uma determinada situação, conseqüentemente avaliada como uma experiência positiva.

### 3.3 Tema III - Significação identitária e possíveis contribuições do estágio: “Antes de ter participado do estágio, eu tinha um outro olhar para a graduação completamente diferente”

Esse tema se refere às possíveis contribuições do mestrado na construção da identidade profissional das participantes. Conforme o que está previsto nos dispositivos legais, o estágio docente tem como objetivo a preparação para a docência do ensino superior. Dessa forma, Emilly inicia o turno fazendo uma reflexão sobre suas possibilidades profissionais:

<b>Excerto 11 - Cara, o negócio não é impossível. O negócio dá para alcançar...</b>		
Emilly	1	Me faz pensar... aí a partir dali... Até porque <b>Isabela</b> <sup>7</sup> já <u>tinha</u>
	2	<u>falado inúmeras vezes.</u> Ah, <b>já</b> pode fazer para professor substituto.
	3	<b>Já</b> pode tentar para isso... <b>já</b> pode tentar para aquilo... Então, <u>ela</u>

<sup>5</sup> Nome fictício

<sup>6</sup> Nome fictício

<sup>7</sup> Nome fictício

	4 5 6 7	<u>sempre falou isso...</u> Mas, sabe aquela coisa de você ouvir e falar: ah, tá bom, legal... <u>O mestrado te abre mais algumas oportunidades, né. Mas, depois do estágio você pensa: cara, o negócio não é impossível. O negócio dá para alcançar...</u>
Thaís	8 9	E a demanda é grande né?
Emilly	10 11 12	E é o que eu <b>já</b> falei... A gente vai ter <b>responsabilidades</b> , como você tem... Você tem <b>responsabilidades diferentes</b> porque você está em <u>lugares diferente</u> . Mas, <u>mas é possível</u> , né? E <u>é legal!</u>

No excerto 10, o **resumo** encontra-se na primeira fala de Emilly “*me faz pensar... aí a partir dali...*” (linha 1), em que “*dali*” se refere à experiência do estágio. Depois do estágio ela reflete sobre ser professora universitária como uma possibilidade mais alcançável. A **orientação** está presente na contextualização dos fatores que contribuíram para sua reflexão, como a personagem Isabela: “*Até porque Isabela já tinha falado inúmeras vezes*” (linhas 1-2); o mestrado: “*O mestrado te abre mais algumas oportunidades, né!*” (linhas 5-6) e o estágio “*Mas, depois do estágio você pensa: cara, o negócio não é impossível*” (linhas 6-7).

A fala de Emilly é reportável e segue os princípios da continuidade, uma sequência que faz sentido e que é entendida e interpretada pelas ouvintes. Como pode ser entendida na tabela a seguir:

Quadro 4 - sequência de Emilly sobre ser professora universitária

<b>Continuidade ou sequencialidade</b>	<b>TRECHOS</b>
1. Emilly ouve as possibilidades	<i>Até porque Isabela já tinha falado inúmeras vezes. Ah, já pode fazer para professor substituto. Já pode tentar para isso... já pode tentar para aquilo... Então, ela sempre falou isso.</i> (linhas 1-4)
2. Depois do estágio, Emilly materializa como uma possibilidade mais real.	<i>Mas, depois do estágio você pensa: cara, o negócio não é impossível. O negócio dá para alcançar...</i> (linhas 6-7)

Vemos nesse excerto 10, a contribuição do estágio no mestrado que a Emilly pensa em continuar o seu percurso profissional como professora universitária. Houve uma construção na sua identidade profissional que permitiu que ela visualizasse a possibilidade mais real de se tornar professora universitária, pois durante o processo de formação continuada no mestrado



ela se posicionou enquanto capaz de realizar profissionalmente as atribuições do magistério nesse nível.

Emilly mostra uma visão anterior e posterior ao mestrado. Antes do mestrado, Emilly pensava e ouvia da sua professora que ela poderia fazer uma prova para professora substituta. Emily concordou com a professora quando disse: “*ah, tá bom legal*”, no entanto, ainda não fazia planos com relação ao magistério no ensino superior. Ela aponta que o mestrado abre possibilidade, mas o estágio a fez pensar que essa possibilidade era mais real. Possivelmente por ponderar que após o estágio ela estaria mais apta a exercer o magistério na graduação.

Prossigo com a conversa e a direciono com uma pergunta que enfatiza a possibilidade para a Emilly de tornar-se professora a nível universitário:

<b>Excerto 12 - Nunca tinha chegado assim tão perto da possibilidade</b>		
Sonia	13	O estágio te fez querer dar outro passo?
Emilly	14	<u>Me fez pensar</u> . Porque no caso da <u>Thais foi o sonho dela</u> . No meu caso <u>era</u> uma coisa que <u>poderia vir a ser possível</u> . Mas, <u>eu nunca tinha pensado</u> tão... é... sei lá! Nunca tinha <u>chegado assim tão perto da possibilidade</u> . Entendeu?
	15	
	16	
	17	
Sonia	18	Sim, perfeitamente!

Seguindo a linha entre possibilidade e realidade, Emilly e eu continuamos tecendo considerações acerca do destino profissional das colaboradoras de pesquisa com relação ao estágio enquanto um dispositivo de formação continuada para a entrada no ensino superior não mais como estudantes universitárias, mas sim como professoras universitárias. Isso fica evidente na pergunta conduzida por mim, no qual “*dar outro passo*” (linhas 13) significa considerar uma possibilidade que vai além de lecionar para aprendizes a nível escolar. É a partir dessa conversa sobre o estágio que as colegas e eu criamos a consciência de que a possibilidade profissional a partir daquele ponto seria uma realidade.

Na linha 14, Emily admite que a experiência do estágio a fez refletir sobre a possibilidade de abranger sua identidade profissional em “*me fez pensar*”. Aparentemente, tanto a experiência no estágio quanto a conversa que desencadeou esta pesquisa com as participantes Sonia e Thais a fez incluir em sua pauta profissional o ensino na graduação. Destarte, percebemos que os dois processos formativos (experiência e conversa) apontaram para o desenvolvimento mútuo das participantes, em consonância com os princípios da Prática Exploratória.

Nesse sentido, o discurso de sonho de Thais torna-se um potencializador no desenvolvimento mútuo de todas. A priori Emily afirma que: “*No meu caso era uma coisa*

que poderia vir a ser possível. Mas, eu nunca tinha pensado” (linhas 14-16). O fato de Thais entender o estágio como a realização de um sonho que é lecionar na graduação nos ajudou a entender e ver que atuar no ensino superior é uma possibilidade mais real, possível e alcançável:

<b>Excerto 13 - É, pode ser que eu venha a dar aula. E porque não?</b>		
Emilly	19	Ao eu <b>acho</b> que o estágio fez a gente refletir mais sobre isso, entendeu? A partir daí a gente fica assim <u>de olho quando abre vaga aqui, vaga ali</u> . Ah, mas se com o mestrado eu <u>começar de repente numa faculdade</u> tal e depois tentar para <b>professor substituto</b> , enfim... Te faz pensar sobre outras...
	20	
	21	
	22	
	23	
Sonia	24	Sim, sim... Verdade. <u>Sempre tem um edital, alguma coisa</u> ai você fica assim... Agora, assim...você fica... e agora, você tenta <u>olhar aquilo diferente</u> .
	25	
	26	
Emilly	27	Você fica atenta... A gente fica... É, <b>pode</b> ser que eu venha a dar aula. E porque não?
	28	

Emily continua sua avaliação acerca das contribuições do mestrado e aponta as possibilidades que a levariam a concretizar o magistério na graduação. Sua fala demonstra que depois do estágio docente ela passa a ter conhecimento dos procedimentos a serem realizados para assumir um cargo no ensino superior, a saber: as vagas relacionadas à habilitação em Letras e Linguística, área na qual o presente mestrado proporciona o trabalho e, como exemplo, Emily cita a vaga de professor substituto.

Eu, Sonia, completo essa ideia de consciência dos procedimentos de entrada no magistério em nível superior quando menciono os editais como um dispositivo que proporciona o acesso. Na linha 27, Emily dá a entender que a experiência no estágio a levou a informar-se mais sobre vagas e editais disponíveis ao afirmar que “*você fica atenta...*” (linha 27).

<b>Excerto 14 - eu tinha um outro olhar para a graduação</b>		
Thaís	29	Eu acho também que a gente tem <u>um olhar diferenciado para a graduação</u> . <u>Antes, de ter dado as aulas, de ter participado do estágio, eu tinha um outro olhar para a graduação completamente diferente porque até o momento eu só tinha experiência de aluna naquele espaço</u> . Então, eu <b>acho</b> que o estágio foi um pouco disso. Eu passar a <b>ocupar</b> , obviamente supervisionada, mas, <b>ocupar um espaço que eu não tinha ocupado</b> até o momento pra pensar essa <u>universidade</u> né... então... nesse sentido também. Que contribui com minha pesquisa, que a minha pesquisa ela acontece na FFP. Então, faz parte do meu processo da pesquisa. <u>Olhar aquele espaço</u> , então, para a minha pesquisa ampliou o <u>olhar sobre a</u>
	30	
	31	
	32	
	33	
	34	
	35	
	36	
	37	
	38	
	39	

	40	<u>universidade pública.</u>
--	----	------------------------------

Neste excerto observamos a **avaliação encaixada** com a utilização do verbo “*achar*” (linhas 29; 33) que é um elemento que expressa o ponto de vista da narradora em relação ao estágio que mudou a sua forma de enxergar a graduação. Thaís apresenta um discurso orientado pelo seu posicionamento e podemos compreender a afirmação de sua identidade profissional através do lugar que ela ocupa na Universidade. Antes do estágio ela ocupou a posição de aluna (linhas 32-33) e no estágio, ela teve a chance de ocupar o espaço de professora. No final da conversa, eu emití um parecer sobre o meu encaminhamento profissional depois do estágio:

<b>Excerto 15 - Eu não me vejo é... é... seguindo esse caminho todo</b>		
Sonia	41	Eu acho que eu não tenho essa... ( <b>risos</b> ) enfim.. Eu... <b>eu achei</b>
	42	<b>interessante a experiência sim...</b> Nossa, <b>foi bem bacana!</b> Mas,
	43	eu não me vejo é... é... seguindo esse caminho todo ( <b>risos</b> ).

Na minha fala há uma **avaliação encaixada** “*Nossa, foi bem bacana!*” (linha 43) em referência à experiência do estágio. No entanto, durante a conversa, eu não me construo identitariamente como professora universitária, assim como não desenvolvi caminhos que apontassem para tal entendimento. Assim, eu escolho as palavras “*eu não me vejo é... é... seguindo esse caminho todo*” (linha 43) e dessa maneira eu saliento que eu não me enxergo como professora universitária, e nem seguindo o caminho para me tornar uma.

Finalizo aqui a análise dos temas que selecionei para captar momentos de reflexão com as praticantes exploratórias Emilly e Thaís. Entendo que esse processo identitário ocorre à medida em que as professoras constroem suas histórias de vida sustentadas pelos princípios da Prática Exploratória. No próximo capítulo, reflito sobre os entendimentos após analisar os dados desta Conversa Exploratória e busco me aprofundar sobre a minha própria prática.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A primeira epígrafe que utilizei aqui neste trabalho foi a frase de um aluno da graduação que disse “*Eu me sinto confortável aqui*”. Depois, logo na introdução fui relatando todo o meu desconforto em relação a ter de cumprir o estágio no PED-PPLIN e lecionar uma aula na graduação. Na verdade, ao refletir sobre meus dados identifico que o meu desconforto com o magistério de alguma forma me acompanha. Meu desconforto apareceu nos meus dados, ao comparar ministrar uma aula na graduação com um “*monstro*”. Na verdade, a experiência do estágio foi a melhor parte do processo. Foi uma realização pessoal ‘ser’ professora universitária na graduação (devidamente assistida pelas professoras da turma). Confesso que, assim como Thaís, tenho uma relação afetiva com a universidade que entrei pela primeira vez como aluna em 2004. A FFP é um espaço que deixei quando terminei minha graduação em 2008 e admito que ser professora nunca foi o meu sonho ou vocação. Eu gostava de inglês, e vi no curso de letras a possibilidade de ser a primeira da família a ingressar no ensino superior. E fui! E já são 16 anos de experiência no magistério.

Em 2012, fui convocada no primeiro concurso e atuo até hoje. Uma experiência marcante, desgastante que me traz à memória lágrimas e sorrisos que vêm construindo o que sou. Hoje, identifico minha identidade fragmentada (HALL, 2011) sou mãe, trabalhadora, mestranda e uma professora com habilidade para me tornar professora universitária no futuro. Olhar para análise e as conversas das participantes, me fazem enxergar-me professora. Entendendo, que na visão contemporânea, as identidades não são fixas, são um processo contínuo de interpretação de vivências (ROMERO, 2020).

Histórias de vida (LINDE, 1993) são unidades sociais contadas em partes, que acontecem em partes, passíveis de serem recontadas ao longo do tempo. Uma parte da nossa história está ancorada no estágio que foi analisado aqui. Uma oportunidade que esse levantamento de dados me proporcionou foi conversar com amigas do mestrado no período de pandemia marcado pelo isolamento social, um estar juntas de forma diferente, uma oportunidade para refletir, de pensar de maneira colaborativa. O estágio nos propiciou um entendimento sobre as nossas identidades profissionais. A reflexão em grupo nos impulsiona a reformular e a repensar nossas práticas em um contínuo de aprendizagem e construção permanente.

Com as participantes busquei responder os meus questionamentos, para entendê-los com meus pares:

1. Por que as minhas expectativas em relação ao PED-PPLIN surpreenderam-me tanto positivamente como negativamente?

Minhas expectativas me impediram de enxergar a oportunidade de aprendizagem que eu poderia ter com o estágio docente, pois eu já havia internalizado crenças sobre o estágio da época da graduação. Além disso, eu nem pensava nos objetivos do estágio, só em apresentar uma aula na graduação. Positivamente, minhas expectativas me levaram a refletir, a buscar uma reflexão conjunta, que me fez compreender mais o estágio. Foi o estágio que me oportunizou a olhar para trás e perceber que meu medo representava uma insegurança, um entendimento alcançado com a reflexão conjunta, ao ouvir minhas colegas, entendi mais sobre o estágio e como não fazia sentido toda a minha insegurança.

2. Por que o PED-PPLIN contribuiu para a nossa construção identitária enquanto docentes?

Este trabalho propiciou compartilharmos as nossas narrativas pessoais como forma de buscar entendimentos sobre as nossas experiências, visto que ao relatarmos nossas experiências nos enxergamos e nos posicionamos como professoras em um processo de construção identitária. Ao entender que nossas identidades são fragmentadas (HALL, 2011), que somos estagiárias e mestrandas do PPLIN, somos professoras de inglês com experiências distintas, somos praticantes exploratórias e pudemos expor nosso posicionamento. Durante a análise destacamos nossas escolhas lexicais como forma de demonstrar esse posicionamento através de palavras como monstro, leveza e sonho, refletimos nossa interação com o magistério e revelamos traços de nossas marcas identitárias.

O estágio constituiu uma parte importante do nosso ciclo profissional e juntas descobrimos que essa etapa de aprendizagem do estágio oportunizou a realização do sonho da Thaís, e o autorreconhecimento como professora de Emilly. Para mim, Sônia, o percurso de construção da minha identidade me faz refletir se o meu monstro representa a minha insegurança para dar aulas, de ser professora universitária. Nossa conversa propiciou uma reflexão conjunta. Bastos (2005, p. 21) enfatiza que “ao contar histórias, situamos os outros e a nós mesmos numa rede de relações sociais, crenças, valores, ou seja, ao contar estórias, estamos construindo identidades”.

### 3. Será que eu realmente quero continuar sendo professora?

Ser professora não é um caminho fácil, mas penso que a reflexão e o entendimento de nossos questionamentos nos levam a uma compreensão, à problematização de nossas questões. Penso em continuar sendo uma professora reflexiva e praticante exploratória.

Segundo Miller (2013), os entendimentos desenvolvidos a partir de pesquisas sobre formação de professores são “situados e locais” (MILLER, 2013, p. 120). Assim sendo, o interesse do meu trabalho foi entender a princípio, por que eu teria de fazer estágio mesmo sendo professora. Eu pensava que o estágio seria um monstro, mas ao interagir com o grupo da graduação no qual realizamos o estágio, as outras participantes e ver como elas se construíram profissionalmente, pude entender a mim mesma. Percorri, dessa forma, um trajeto de avaliação de sentido sobre o meu lecionar, sobre a minha vontade de entender a minha relação com o magistério. LINDE (1997) adiciona em seus estudos que a avaliação também indica como nos posicionamos emocionalmente, indicando valor moral.

Esta é uma pesquisa com narrativas e como Barcelos (2020) enfatizou, é uma pesquisa que utiliza as narrativas como geração de dados, uma forma de pesquisa que acontece com uma interposição entre o ponto de vista do pesquisador e o processo de composição de significados, é uma pesquisa de contar histórias. Encontramos nas narrativas de histórias de vida que contamos uma fonte para construirmos sentidos das identidades profissionais de professoras em processo de formação continuada.

Interpreto que as professoras se apropriaram discursivamente dos temas da pesquisa nos quais afloraram os princípios da Prática Exploratória concernentes ao trabalho para entender, ao desenvolvimento mútuo e à qualidade das nossas vidas para contar as suas histórias e para engajar-se nas conversas. Ao longo deste trabalho tentei me entender como professora e, com as minhas colegas de mestrado, consegui vivenciar os princípios da Prática Exploratória (MILLER, 2012; MORAES BEZERRA, 2007; COLOMBO GOMES e MILLER, no prelo) em um trabalho de desenvolvimento mútuo das participantes, buscando envolver todas as participantes na interação. Entender com outras colegas me permitiu refletir sobre a perspectiva que eu mantinha em relação ao estágio e sobre o meu percurso profissional.

Foi emocionante conversar com as colegas de pesquisa, construir significados sobre nós mesmas e perceber que as nossas histórias delineiam as nossas identidades. Ocupamos os nossos lugares como professoras, mostramos marcas de nossa ligação com a universidade

como um espaço para sermos alunas e professoras. Entendo que identidade é um processo de construção permanente e deixo registrado nestas páginas um recorte das nossas histórias de vida e a minha afirmação: Eu quero realmente ser professora.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, T. de O. de. **Paisagens identitárias no discurso de professores de inglês da rede municipal: um estudo de práticas narrativas e avaliativas**. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2014.
- BARCELLOS, A. M. F. **Compreendendo a pesquisa (de) narrativa**. In: Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas. Ronaldo Corrêa Gomes Junior - organizador. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.
- BASTOS, L. C. **Contando estórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa**. Calidoscópico. UNISINOS, São Leopoldo, RGS, v. 3, n. 2, p. 74-87, maio/agosto, 2005.
- BARTLETT, L. **Teacher development through reflective teaching**. In: RICHARDS, J. C. & NUNAN, D. (Ed.) Second language teacher education. New York: Cambridge University Press, 1990.
- COLOMBO GOMES, G. da S.; MILLER, I. K. **Paisagens em construção reflexiva na formação crítica de professores de língua inglesa: caminhos sinuosos entre ouvir, refletir e agir**. In: SILVA, K. A. (org.). Metodologia de Pesquisa em Linguística Aplicada. [S. l.], Mercado de Letras, [20-?]. No prelo.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DUSZAK, A. **Us and Others**. Social identities across languages, discourses and cultures. (Introdução). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2002.
- ELDESKI, C. Who's got the floor? **Language in Society**, vol. 10, n. 3, p. 383-421, 1981.
- EWALD, C. **“Eu não tô só participando. Tô usufruindo também.” Prática Exploratória na formação do professor pesquisador**. Tese de Doutorado. Pós-Graduação Stricto Sensu. Departamento de Letras. PUC-Rio, 2015.
- FABRÍCIO, B. F.; MOITA LOPES, L. P. **Discursos e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas**. In: VEREDAS - Revista de Estudos da Linguagem, Juiz de Fora, v.6, n.2, p. 11-29, jul/dez, 2002.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- MANEN, M. V. **Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy**. Toronto: Transcontinental Printing Inc., 1997.
- MILLER, I. K. de. **A Prática Exploratória na educação continuada de professores de línguas: inserções acadêmicas e teorizações híbridas**. A formação de professores de línguas – Novos olhares – volume 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.



MILLER, I. K. de. **Construindo parcerias universidade-escola: caminhos éticos e questões crítico-reflexivas**. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M.C.G. (org.) Formação de Professores de Línguas na América Latina e transformação social. Campinas: Pontes Editores, 2010.

MILLER, I. K. de; MORAES BEZERRA, I. C. R. **Professor: Um profissional em construção permanente**. Rio de Janeiro: Departamento de Letras – PUC-Rio, 2004.

MINAYO, M. C. S. Teoria Método e Criatividade. In: (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**/ Suely Ferreira Deslandes, Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MISHLER, E. G. **Narrativa e identidade: a mão dupla do tempo**. In: Identidades: recortes multi e interdisciplinares / Luiz Paulo da Moita Lopes e Liliana Cabral Bastos, organizadores. – Campinas, SP, 2002.

MOITA LOPES, L. P. (org.). Socioconstrucionismo: Discurso e Identidades Sociais. In: Discursos de Identidades: discurso com espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade, profissão, na escola e na família. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. **Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar**. In: PEREIRA, R. C. e ROCA, P. Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2011.

MORAES BEZERRA, I. C. R. **Prática Exploratória: um caminho para o entendimento**. Instituto de Pesquisa e Ensino de Línguas do Departamento de Letras da PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2003.

MORAES BEZERRA, I. C. R. **Com quantos fios se tece uma reflexão? Narrativas e argumentações no tear da interação**. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2007.

MORAES BEZERRA, I. C. R. de; MILLER, I. K. **Professores de inglês envolvidos na socioconstrução discursiva de seus entendimentos: o espaço da Prática Exploratória**. 2004.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.) Anais do VI Seminário de Línguas Estrangeiras. Goiânia: UFG, 2006, p. 258-268.

MORAES BEZERRA, I. C. R. **“We could be in touch with real classroom interaction”:** **profissionais em formação em salas de aula de língua inglesa**. In: Revista Pesquisas em Discurso Pedagógico, 2010, n.1.

NÓBREGA, A. N. C. **Narrativa e avaliação no processo de construção do conhecimento pedagógico: abordagem sociocultural e sociosemiótica**. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.

RODRIGUES, R. L. A. **Narrativas de alunos e professores: uma construção conjunta de identidades profissionais.** SOLETRAS, REVISTAS, nº25, 2013. São Gonçalo. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/6311>. Acesso em 28 de agosto de 2022.

ROLLEMBERG, A.T.V.M. **Dedicação, frustração, sucesso, dúvidas: construção de identidades profissionais nas narrativas de professores de inglês.** Tese de doutorado em Estudos da linguagem – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2008. 281f.

ROMERO, T. R. S. **Narrativas e as identidades do docente de línguas.** In: Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas. Ronaldo Corrêa Gomes Junior - organizador. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

SILVA, T. P da. **Formação e Abandono do Professor: duas faces da mesma moeda, entre histórias de corpos que resistem-abandonam o magistério.** Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores (FFP), 2022.

SNOW, D. **Collective identity and expressive forms.** University of California, Jan 2001. Disponível em: <http://www.escholarship.org/uc/item/2zn1t7bj#page-2> Acesso em: 22 ago. 2022.

Regimento interno do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – PPLIN. Disponível em: [https://a66fb62d-e672-44cc-a8ef646362a3fcbf.filesusr.com/ugd/9f9e1e\\_e83e1f07404b424b917d14e11bc15204.pdf](https://a66fb62d-e672-44cc-a8ef646362a3fcbf.filesusr.com/ugd/9f9e1e_e83e1f07404b424b917d14e11bc15204.pdf). Acesso em 22 outubro de 2021

ANEXO A – Transcrição do tema I, nossas expectativas: “o sonho da minha vida é ser professora dos professores”

Participantes	Linha	Primeiro tema da conversa: Expectativas
Sonia	1 2 3 4 5 6	Eu vou falar um pouco do que eu achava... E <u>eu entendi que quando a gente entrou fosse uma coisa até <b>mais complexa</b></u> (risos) e que a gente teria que dar uma aula e eu já fiquei <b>nervosa</b> ali naquela sala da aula inaugural e... <u>eu nem tinha expectativa</u> assim <u>de aprender</u> , o meu <b>monstro</b> era o tal vou <u>apresentar</u> e... quais eram as expectativas a de vocês?
Emilly	7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22	Eu <b>tava</b> tipo você, assim. Até porque a gente <b>conversou</b> antes até de começar, né? <u>A expectativa era alta</u> no sentido de porque quando você fala assim: <b>Vou</b> estagiar numa turma de graduação, eu acho que é natural que a gente pense que vai ser um estágio diferente daquele que os estagiários fazem comigo na escola. Mas, eu acho que, eu não <b>sei</b> se <b>foi</b> o semestre, se <b>foi</b> o grupo ou se <b>foram</b> as professoras, né? <u>A gente deve chegar lá em alguma pergunta</u> , mas <u>eu acho que tudo aconteceu bem natural</u> né, Sonia. Pelo menos na nossa turma. <b>Foi bem natural. Foi muito bacana ter participado. Embora</b> sim, <u>nossa carga de trabalho e de atividades do mestrado e tudo tenha sido muito intensa</u> , <b>mas</b> ao mesmo tempo <b>foi bom</b> a gente ter participado toda semana porque ai a gente <b>conseguiu</b> ter esse vínculo mesmo que pelo modo <u>remoto</u> né. Mas, a gente <b>conseguiu</b> ter esse <b>vínculo</b> maior, tanto com as professoras, tanto com a turma.
Sonia	23 24 25	Para mim foi <u>mais leve</u> do que eu achava, eu acho que eu carregava a ideia de que iria ser <b>mais pesado</b> , <b>mas</b> foi até <b>mais leve</b> .
Emilly	26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41	Mas, eu acho que muitas coisas <b>colaboraram</b> no nosso caso, <u>o fato de ser uma turma de inglês I</u> , né? Que são alunos que querendo ou não estão, a maioria, alguns ali já estavam num semestre mais avançado e estavam puxando agora. Mas, <u>a maioria estava de fato entrando</u> , né? Então, ainda com uma mentalidade <u>eu acho que diferente de ainda com aquele resquício de ensino médio</u> , talvez, né? Então, <u>eu acho</u> talvez, <u>esses fatores também colaboraram pro nosso estágio ter sido de uma forma mais leve</u> . <u>O fato das aulas acontecerem de fato toda semana</u> . Num ter aquela coisa de ah, uma semana uma aula, na outra não tem, vai ser só no <i>online</i> . Isso com a gente não aconteceu. Então toda semana a gente conhecia um pouquinho das características de alguns, <u>os que participavam mais</u> , os que participavam menos. O tipo de atividade que eles abraçavam melhor. Acho que esses <b>fatores</b> também ajudavam a deixar as coisas mais leves.
Sonia	42	Verdade! Concordo Emilly, também não consigo identificar

	43	o que foi... Thaís, e para você?
Thaís	44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57	As <b>expectativas</b> eu acho que vai um pouco do que a Sonia estava falando de que eu tava..., para mim, era <u>o sonho da minha vida dar aula na graduação, ainda é... o sonho da minha vida é ser professora dos professores</u> , né. Eu acho que vai ficar muito marcado para mim essa geração de dados porque é justamente no <b>nosso dia</b> que está sendo e... projetado. E aí, <u>eu tinha uma expectativa muito alta também porque ia ser a minha primeira vez</u> , porque está no programa que o Estágio Docente o PED, ele tem um <b>regimento</b> próprio, né? Tá lá inclusive no site do PPLIN <u>o que se espera do estagiário no nível de pós-graduação</u> e uma dessas coisas né... que a Sonia falou é <u>dar uma aula na graduação</u> , e eu também estava nessa <b>expectativa</b> de que <u>vai ser a minha primeira aula na graduação</u> e tudo mais...

**ANEXO B** – Transcrição do tema II, nossas vivências e experiências no PED-PPLIN:  
 “Caraca! Eu fiz isso! E foi muito legal!”

Participantes	Linha	Segundo tema da conversa: Vivências
Emilly	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23	Pra minha formação <u>foi</u> muito importante sim, principalmente por conta da expectativa que eu <u>tinha</u> em ser professora de graduação, né? E ter vivido esta experiência <u>foi</u> muito interessante. E eu acho que para além disso... E ver que embora as responsabilidades sejam diferentes porque em cada ambiente de trabalho que você esteja. Seja ele presencial, remoto, educação infantil, fundamental, médio, graduação, enfim.... Você vai ter responsabilidades diferentes e aí você vai adequar o seu trabalho. Mas, eu acho que o principal é que o modo, a sua dinâmica de aula ela não precisa ser diferente. Então, eu me vi muito ali dando aula pros aluno de uma graduação <u>da mesma forma que eu dou aulas para os meus alunos no Estado, na prefeitura e no curso, entendeu?</u> Se aproxima do curso o fato de eu poder falar inglês o tempo inteiro em sala, né? Se aproxima dos outros ambientes o fato de eu estar sempre indo além do que está ali só no <u>conteúdo com eles</u> . Então, eu acho que é isso que me <u>marcou</u> mais assim... <u>Que eu não preciso ser diferente</u> , eu preciso ter responsabilidades e atribuições <u>diferentes</u> por eu estar em um local <u>diferente</u> , estar como professora numa graduação. Mas, eu não preciso que a minha aula e... seja... eu não preciso pensar numa coisa totalmente <u>diferente da minha vivência, da minha experiência</u> só por se tratar em um ambiente de graduação. Mas, eu acho que isso vem muito do nosso olhar da Prática Exploratória também, né? Esse olhar...
Sonia	24 25 26 27 28 29	Fui pensando em um monte de coisas com que você disse. Se a gente é professora... não existe... não é que não tenha uma hierarquia maior. Existe assim que... que... eh. Mas, <u>a responsabilidade é a mesma</u> porque você tem pessoas ali, que você tem que fazer o que é para eles. <u>O público que vai determinar</u> . Você é o professor, né? E... e...você vai trabalhar para <u>aquele público</u> .
Emilly	30	Não só trabalhar para <u>aquele público</u> , mas com <u>aquele público</u>
Sonia	31	É... isso
Emilly	32 33 34 35 36 37	A gente <u>ficou</u> à vontade em produzir uma aula, porque a gente estava <u>à vontade naquele ambiente</u> fazendo parte <u>daquele grupo</u> , né? A gente não era as estagiárias e elas as professoras e eles os alunos. <u>Não</u> houve essa <u>diferença</u> . <u>Não</u> houve essa <u>divisão</u> em momento algum. Tava todo mundo participando. Então, claro que alguém conduzia né? Mas...
Sonia	38	É o caminho pro conhecimento, se você é o professor,

	39 40 41 42 43 44 45	tecnicamente, <u> você tem a expertise... e você tem que levar o aluno ao conhecimento</u> . E realmente, a Prática <sup>8</sup> , e nós como praticantes e as professoras também, você vê que tem a coisa de <u> buscar a qualidade de vida</u> , que você <u> trabalhar para envolver todos</u> , mesmo que assim, a gente não consiga alcançar. Mas, o trabalho de envolvimento, mesmo que no remoto pareça assim tão distante. É isso! E aí... Thaís?
Thaís	46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62	Eu não tenho exatamente a mesma visão que vocês porque eu acho que eu tenho uma dimensão afetiva muito grande com essa questão da importância no mestrado. Porque o meu <u> tema de pesquisa é evasão docente</u> . Porque eu queria realmente saber se eu queria ser professora e eu me dei esse tempo do mestrado para descobrir se eu queria continuar ou ir para uma outra área né. Que eu usasse a minha formação ou não. Então, <u> para mim estar no estágio foi uma forma de eu perceber na prática se eu realmente iria continuar</u> . Para mim, foi realmente a prova dos nove. E a forma como foi conduzido pelas professoras de não <u> deixar a gente no canto da sala só observando... a gente fez observação participativa</u> . <u> A gente observou participando</u> . Isso afetivamente me trouxe outras coisas assim... <u> De eu perceber se eu realmente voltaria ou não</u> . Ou se, por ser de nível de graduação... foi um estágio que eu percebi se eu poderia ser uma <b> professora universitária</b> ou não... que para mim era... vocês falaram, que tipo, a Emilly falou que era a mesma coisa...
Emilly	63 64 65 66 67	Não, não é a mesma coisa assim... Eu...eu posso trabalhar, eu não preciso mudar a minha dinâmica de aula ou meu olhar para uma sala de aula por aquela sala de aula ser dentro de uma universidade. Acho que esse é o ponto, entendeu? Como eu disse, <u> as responsabilidades são diferentes... A atividade é diferente...</u>
Thaís	68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86	Então é... e para mim <u> foi</u> seu eu <u> daria</u> conta de dar aula numa universidade. Porque, como eu <u> falei</u> , eu <u> participei</u> de todo o processo. Desde a escolha do texto pra como <u> iria</u> ser articulado. Tudo que elas <u> fizeram</u> , elas <u> fizeram</u> questão de que <u> a gente participasse ativamente de todos os processos</u> . Então, <u> pra mim foi importante</u> nessa direção de que eu tô pensando... <u> eu vou ali vou pensar se quero ser professora</u> e eu faço um estágio onde <u> eu fui abraçada</u> . <u> Não só pelas professoras, mas pelas colegas também em todo o processo</u> . Então, fazer aquele estágio daquela forma... De repente, se fosse com outro professor que não tivesse o engajamento que a gente tem e tudo mais eu não ficaria com <u> essa expectativa</u> de que caramba! <u> Eu posso dar aula na graduação!</u> É uma coisa que <u> eu consigo voltar a dar aula</u> . Então, e vem muito, é <u> muito ligado ao meu sonho...</u> né... <u> O meu objetivo desde da primeira vez que eu pisei na FFP era ser professora universitária da FFP</u> . Eu <u> entrei</u> com isso na cabeça e tô trabalhando até hoje para isso. Então, para mim, <u> foi</u> um momento muito relacionado a questões de afeto porque <u> foi</u> a primeira vez que eu <u> dei</u> uma aula no meu sonho... E não <u> foi</u> uma vez só, <u> eu participei</u> de todas as aulas

<sup>8</sup> Refiro-me à Prática Exploratória.

	87	<u>em vários momento. Então para mim foi importante.</u>
Emilly	88 89 90 91 92 93	Acho que <u>foi</u> meio que aquele <b>choque</b> de realidade assim... que... <b>caraca!</b> Eu <u>fiz</u> isso! E foi <u>muito legal!</u> <u>Porque eu fiz exatamente esse comentário</u> aqui em casa tanto com <b>Paulo</b> , tanto com o <b>Tiago</b> , com a <b>minha mãe</b> , com quem sabia que eu estava fazendo estágio. Ai eu <u>falei</u> assim: <u>Caraca, eu dei uma aula numa turma de graduação e foi muito legal!</u>
Sonia	94	<u>Eu me senti muito em casa.</u>

**ANEXO C** – Transcrição do tema III, significação identitária, possíveis contribuições do estágio: “antes de ter participado do estágio, eu tinha um outro olhar para a graduação completamente diferente”

Participantes	Linha	Terceiro tema da conversa: Possíveis contribuições do estágio
Emilly	1 2 3 4 5 6 7	Me faz pensar... aí a partir dali... Até porque <b>Isabela</b> já <u>tinha falado inúmeras vezes</u> . Ah, <b>já</b> pode fazer para professor substituto. <b>Já</b> pode tentar para isso... <b>já</b> pode tentar para aquilo... Então, <u>ela sempre falou isso</u> ... Mas, sabe aquela coisa de você ouvir e falar: ah, tá bom, legal... <u>O mestrado te abre mais algumas oportunidades</u> , né. <u>Mas, depois do estágio você pensa: cara, o negócio não é impossível. O negócio dá para alcançar...</u>
Thaís	8 9	E a demanda é grande né?
Emilly	10 11 12	E é o que eu <b>já</b> falei... A gente vai ter <b>responsabilidades</b> , como você tem... Você tem <b>responsabilidades diferentes</b> porque você está em <u>lugares diferente</u> . Mas, <u>mas é possível</u> , né? E é <u>legal!</u>
Sonia	13	O estágio te fez querer dar outro passo?
Emilly	14 15 16 17	<u>Me fez pensar</u> . Porque no caso da <u>Thais foi o sonho dela</u> . No meu caso <u>era uma coisa que poderia vir a ser possível</u> . Mas, <u>eu nunca tinha pensado</u> tão... é... sei lá! Nunca tinha <u>chegado assim tão perto da possibilidade</u> . Entendeu?
Sonia	18	Sim, perfeitamente!
Emilly	19 20 21 22 23	Ao eu <b>acho</b> que o estágio fez a gente refletir mais sobre isso, <u>entendeu?</u> A partir daí a gente fica assim <u>de olho quando abre vaga aqui, vaga ali</u> . Ah, mas se com o mestrado eu <u>começar de repente numa faculdade</u> tal e depois tentar para <b>professor substituto</b> , enfim... Te faz pensar sobre outras...
Sonia	24 25 26	Sim, sim... Verdade. <u>Sempre tem um edital, alguma coisa</u> ai você fica assim... Agora, assim...você fica... e agora, você tenta <u>olhar aquilo diferente</u> .
Emilly	27 28	Você fica atenta... A gente fica... É, <b>pode</b> ser que eu venha a dar <u>aula</u> . E porque não?
Thaís	29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40	Eu acho também que a gente tem <u>um olhar diferenciado para a graduação</u> . <u>Antes, de ter dado as aulas, de ter participado do estágio, eu tinha um outro olhar para a graduação completamente diferente</u> porque até o momento eu só tinha experiência de <u>aluna naquele espaço</u> . Então, eu <b>acho</b> que eu <b>acho</b> que o estágio foi um pouco disso. Eu passar a <b>ocupar</b> , obviamente supervisionada, mas, <b>ocupar um espaço que eu não tinha ocupado</b> até o momento <u>pra pensar essa universidade</u> né... então... nesse sentido também. Que contribui com minha pesquisa, que a minha pesquisa ela acontece na FFP. Então, faz parte do meu processo da pesquisa. <u>Olhar aquele espaço</u> , então, para a minha pesquisa ampliou o <u>olhar sobre a universidade pública</u> .



Sonia	41 42 43	Eu acho que eu não tenho essa... <b>(risos)</b> enfim.. Eu... <b>eu achei interessante a experiência sim...</b> Nossa, <b>foi bem bacana.</b> Mas, eu não me vejo é... é... seguindo esse caminho todo <b>(risos)</b> .
-------	----------------	---

## ANEXO D – Regimento Interno nº 05/2016



Governo do Estado do Rio de Janeiro  
 Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia  
 Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
 Faculdade de Formação de Professores  
 Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística - PPLIN

## REGIMENTO INTERNO Nº 05/2016

Normatiza os procedimentos relativos ao cumprimento do Estágio Docente no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística - PPLIN.

O Colegiado do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística - PPLIN, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no uso de suas atribuições, considerando a Deliberação 22/2000, o Regulamento para os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UERJ (Deliberação 42/2015), a Portaria 76/2010 de 14 de abril de 2010 da CAPES e o Regulamento do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística - PPLIN,

**PORTARIA 76/2010 – 14/04/2010**

**RESOLVE,**

Aprovar a normativa referente aos procedimentos relativos ao cumprimento do Estágio Docente no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística - PPLIN, nos termos do presente regime.

**Art. 1º** - De acordo com a deliberação 022/2000/UERJ, o PED – Programa de Estágio Docente – será oferecido em todos os Programas de Pós-Graduação a seus alunos; para mestrando, a carga horária mínima será de 15 horas e para doutorandos, 30 horas, incluindo 50% para preparação das aulas.

**Art. 2º** - O estágio docente é parte integrante da formação do pós-graduando e tem como objetivos a preparação para a docência, por meio da participação em atividades de ensino.

**Art. 3º** - O estágio docente é atividade obrigatória para todos os discentes do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística – PPLIN.



PPLIN - Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística  
 Rua Dr. Francisco Portela, 1470 - Patronato  
 CEP: 24435-005 - São Gonçalo - RJ  
 Telefone: (21) 3705-2227 ramal 243  
 pplinuerj@gmail.com



**Art. 4º** - O discente bolsista da CAPES deverá cumprir as orientações previstas no Artigo 18, da Portaria CAPES 76/2010 (ANEXO II), além das previstas neste regulamento.

**Art. 5º** - O estágio docente exige a anuência prévia do orientador no plano de atividades do aluno e só se perfaz com o Relatório Final de Estágio Docente desenvolvido pelo discente e aprovado pelo orientador, consoante Deliberação 22/2000 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UERJ.

**Art. 6º** - Para efeito de atribuição de créditos, deve ser considerada a seguinte correspondência atividade/número de créditos: 15 horas/aula: 1 crédito.

**Parágrafo único:** As atividades do Estágio de Docência deverão ser cumpridas durante o período de permanência do aluno no curso.

**Artigo 7º** - O estágio de docência deverá limitar-se a uma única disciplina e uma única turma, com duração de, no máximo, um semestre letivo.

**Artigo 8º** - Cada turma do curso de graduação só poderá receber um único estagiário por disciplina.

**Art. 9º** - É recomendado ao estagiário desenvolver atividade compatível com a linha de pesquisa a que estiver vinculado.

**Art. 10º** - Depois de concluído o Estágio Docência, o discente deverá entregar na Secretaria do Programa:

- (a) Relatório Final de Estágio Docente (ANEXO I)
- (b) Relatório Final de Estágio Discente.

**Art. 11** - Esta Resolução entra em vigor a partir da data de sua aprovação pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística - PPLIN.

São Gonçalo (RJ), 04 de agosto de 2016.

Regimento interno aprovado em Reunião Ordinária do Colegiado do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística – PPLIN, em 04 de agosto de 2016.

Coordenação da Pós-graduação em Letras e Linguística – PPLIN



PPLIN - Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística  
 Rua Dr. Francisco Portela, 1470 - Patronato  
 CEP: 24435-005 - São Gonçalo - RJ  
 Telefone: (21) 3705-2227 ramal 243  
 pplinuerj@gmail.com



## ANEXO E – Deliberação nº 022 / 2000



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

## DELIBERAÇÃO Nº 022 / 2000

**Altera o Programa de Estágio Docente nos Programas de Pós-Graduação.**

**O CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO**, no uso da competência que lhe atribui o artigo 11, Parágrafo Único, do Estatuto, com base no Processo n.º 9745/99, aprovou, e eu promulgo a seguinte Deliberação:

**Art. 1º** – Fica aprovado o Programa de Estágio Docente (PED) no âmbito dos Programas de Pós-Graduação da UERJ.

**Art. 2º** – O PED tem como objetivo contribuir para a formação didático-pedagógica dos alunos regularmente matriculados nos Cursos de Mestrado e Doutorado da UERJ.

**§ 1º** - O PED será oferecido em todos os programas de pós-graduação *sensu stricto* a seus alunos dos cursos de mestrado e doutorado.

**§ 2º** - Para mestrandos a carga horária mínima será de 15 horas e para doutorandos 30 horas.

**§ 3º** - As atividades de docência deverão ser cumpridas na graduação da UERJ.

**§ 4º** - As atividades do PED ficarão, obrigatoriamente, sob a supervisão de um docente do Programa de Pós-graduação.

**Art. 3º** – Compete aos Colegiados, Coordenações ou demais órgãos competentes de Graduação e Pós-graduação de cada Unidade:

- a) normatizar, dentro das características e prioridades de cada curso, as atividades a serem desenvolvidas pelos alunos;
- b) aprovar as atividades semestrais do PED, juntamente com o plano de turmas;
- c) supervisionar as atividades de docência.

**Art. 4º** – Compete ao Professor-supervisor do PED:

- a) estabelecer o plano de atividades de cada aluno;
- b) acompanhar o desenvolvimento das atividades de cada aluno;
- c) apreciar os relatórios finais e decidir sobre o conceito a ser atribuído à atividade de docência.



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

(Continuação da Deliberação nº 022 / 2000)

**Art. 5º** – Compete ao aluno:

- a) assumir, exclusivamente, os encargos estabelecidos no seu plano de trabalho;
- b) apresentar relatório final ao Professor-supervisor.

**Art. 6º** – O PED não deverá provocar aumento no prazo máximo de integralização de cada curso.

**Parágrafo único** - Ao aluno participante do PED será concedida declaração de participação em atividades didáticas e essa informação constará de seu Histórico Escolar.

**Art. 7º** – A presente Deliberação entra em vigor nesta data, revogadas as disposições em contrário.

UERJ, em 31 de maio de 2000.

**NILCÉA FREIRE**  
**REITORA**

**ANEXO F – Portaria 76/2010: Estágio de Docência****PORTARIA 76/2010 – 14/04/2010****ESTÁGIO DE DOCÊNCIA**

Art. 18. O estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social, obedecendo aos seguintes critérios:

I – para o programa que possuir os dois níveis, mestrado e doutorado, a obrigatoriedade ficará restrita ao doutorado;

II – para o programa que possuir apenas o nível de mestrado, a obrigatoriedade do estágio de docência será transferida para o mestrado;

III - as Instituições que não oferecerem curso de graduação, deverão associar-se a outras Instituições de ensino superior para atender as exigências do estágio de docência;

IV - o estágio de docência poderá ser remunerado a critério da Instituição, vedado à utilização de recursos repassados pela CAPES;

V - a duração mínima do estágio de docência será de um semestre para o mestrado e dois semestres para o doutorado e a duração máxima para o mestrado será de dois semestres e três semestres para o doutorado;

VI - compete à Comissão de Bolsas CAPES/DS registrar e avaliar o estágio de docência para fins de crédito do pós-graduando, bem como a definição quanto à supervisão e o acompanhamento do estágio;

VII - o docente de ensino superior, que comprovar tais atividades, ficará dispensado do estágio de docência;

VIII - as atividades do estágio de docência deverão ser compatíveis com a área de pesquisa do programa de pós-graduação realizado pelo pós-graduando.

IX – havendo específica articulação entre os sistemas de ensino pactuada pelas autoridades competentes e observadas as demais condições estabelecidas neste artigo, admitir-se-á a realização do estágio docente na rede pública de ensino médio;

X – a carga horária máxima do estágio de docência será de 4 horas semanais.

Art. 19. Os casos omissos serão resolvidos pela CAPES.

**ANEXO G – Relatório: Programa de Estágio Docente (PED)**

**À Coordenação Geral *Stricto Sensu* de  
Pós-Graduação em Letras e Linguística – PPLIN da  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Ano \_\_\_\_\_ – 1º ( ) ou 2º ( ) Semestre.

ALUNO INSCRITO: \_\_\_\_\_

PROFESSOR SUPERVISOR: \_\_\_\_\_

Declaro que sob minha supervisão o aluno \_\_\_\_\_, regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras e Linguística - PPLIN da UERJ, cumpriu com todas as atividades exigidas pelo Regulamento do Programa de Estágio Docente (PED), assumindo, exclusivamente, os encargos estabelecidos no seu plano de trabalho, e apresentando Relatório final ao Professor-supervisor (EM ANEXO). Todo o estágio foi cumprido na graduação, e fez \_\_\_\_\_\* horas de atividades na Disciplina \_\_\_\_\_ do curso de Letras da UERJ.

<b>Avaliação Sintética</b>	<b>Aprovado</b>	<b>Reprovado</b>
Desenvolvimento das atividades do aluno	( )	( )
Relatório Final *	( )	( )
Conceito Final	( )	( )

\_\_\_\_\_  
**Assinatura Professor-Supervisor**

\* Mestrado – 15 horas

**Observação:** Anexar Relatório Final entregue pelo aluno ao Professor-supervisor

Homologação da Coordenação do PPIN

São Gonçalo, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

<b>Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística</b>	
<b>Área de concentração:</b>	
<b>Aluno (a):</b>	
<b>Orientador (a):</b>	
<b>Disciplina/Atividade escolhida:</b>	
<b>Código da Disciplina/Atividade (se houver):</b>	<b>Semestre/Ano:</b>
<b>Carga horária:</b>	<b>Bolsa: CAPES ( ) CNPq ( ) FAPERJ ( ) Sem Bolsa ( )</b>
<b>Departamento:</b>	
<b>Professor (a) da disciplina ou Supervisor (a) da disciplina/atividade:</b>	
<b>Parecer do Professor Responsável quanto à atuação do Bolsista no Estágio:</b>	
<b>Data:</b>	<b>Assinatura do Professor (a) da disciplina ou Supervisor (a) da disciplina/atividade:</b>
<b>Assinatura do Orientador (a):</b>	



## ANEXO H – Deliberação nº 09/2020



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

## DELIBERAÇÃO Nº 09/2020

**Cria normas temporárias para os  
Programas de Pós-graduação em  
tempos de pandemia de COVID-19**

O **CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO**, no uso da competência que lhe atribui o parágrafo único do Artigo 11 do Estatuto da UERJ, e com base no Processo nº SEI-26007/000544/2020, aprovou e eu promulgo a seguinte Deliberação:

**Art. 1º** - Ficam aprovadas as normas para a oferta de disciplinas regulares por meio do ensino remoto emergencial, a critério do Colegiado ou da Comissão de Coordenação de cada Programa de Pós-graduação *stricto sensu* e durante este período de excepcionalidade.

**§ 1º** - Define-se como ensino remoto emergencial, nas disciplinas e turmas já previstas para o ensino presencial, aquele formado pelos processos educativos que envolvem interação direta professor-aluno e são assegurados pelas tecnologias de informação e comunicação consideradas mais adequadas pelo docente e pelo Colegiado de cada Programa de Pós-graduação da UERJ.

**§ 2º** - Ficam autorizadas como possíveis atividades nas disciplinas regulares oferecidas na forma remota: estudos dirigidos, orientação de leitura e interpretação de textos, ou de outras atividades curriculares, incluindo atividades síncronas ou assíncronas, tais como gravação de aulas, fornecimento de roteiros de aula escritos, contatos individualizados por meio escrito ou audiovisual, com avaliação remota ou presencial *a posteriori*, visando garantir possibilidades de estudo e pesquisa aos mestrandos e doutorandos, desde que garantida a qualidade do ensino da Pós-graduação e a possibilidade de interação professor-aluno.

**§ 3º** - Cada uma dessas atividades deverá ser acompanhada de uma carga horária explicitamente prevista para discussão da temática apresentada, individualmente ou em grupo, com os mestrandos e doutorandos da disciplina em questão, sendo respeitadas a autonomia docente no planejamento de suas atividades e a carga horária prevista na Deliberação vigente de cada Programa de Pós-graduação.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

(continuação da Deliberação nº 09/2020)

§ 4º - O Colegiado do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* fica autorizado a deixar de considerar o período de suspensão das atividades acadêmicas estabelecido pelo AEDA nº 13/2020 e suas prorrogações, para os fins do cumprimento dos prazos máximos de integralização dos cursos de Doutorado e de Mestrado estabelecidos pelas Deliberações dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* vigentes, de modo a permitir a prorrogação dos termos finais desses prazos, visando a adequação dos nossos cursos à Portaria CAPES nº 55/2020 e às determinações das Coordenações de Área do referido órgão regulador.

§ 5º - A carga de trabalho e o nível acadêmico das atividades às quais esta Deliberação faz referência deverão ser equivalentes aos das atividades presenciais.

§ 6º - É recomendado que a bibliografia utilizada seja disponibilizada para os mestrandos e doutorandos livremente, pelo docente responsável pela disciplina, através do Portal de Periódicos da CAPES, ou por outra plataforma a qual tenham acesso, bem como sejam disponibilizados, na medida do possível, vídeos e palestras online, sempre visando ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento.

§ 7º - A abertura das turmas, as inscrições, trancamentos e os resultados das atividades poderão ser realizados por cada Programa de Pós-graduação até o final do período de excepcionalidade na UERJ, sendo facultada a organização de cursos concentrados em menor número de dias, desde que respeitada a carga horária prevista na Deliberação vigente de cada Programa de Pós-graduação .

§ 8º - Nenhum discente poderá ser penalizado ou avaliado negativamente por não aderir a disciplinas ou atividades remotas, seja por questões de saúde própria ou na família, seja por questões de dificuldade de conexão, sendo facultado cumprir os créditos exigidos em outro momento.

§ 9º - Nenhum docente poderá ser penalizado ou avaliado negativamente, no âmbito no Programa de Pós-graduação em que atua, por não aderir a disciplinas ou atividades remotas, seja por questões de saúde própria ou na família, seja por questões de dificuldade de conexão. O docente deverá preencher a sua carga horária no PLANIND com outras atividades, a critério de cada departamento.



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

(continuação da Deliberação nº 09/2020)

**§ 10** - As atividades laboratoriais, se vierem a acontecer, deverão seguir todas as normas de segurança biológica orientadas pela Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa - PR2 e demais órgãos competentes.

**§ 11** - Os processos e critérios de avaliação devem ser explicitados aos mestrandos e doutorandos no início das atividades letivas regulares por meio do ensino remoto.

**Art. 2º** - Fica autorizado que a carga horária do estágio docente dos mestrandos e doutorandos seja cumprida sob a forma de:

- a) atividades, sob supervisão de seu orientador, em atendimento a alunos de Graduação pela Plataforma AVA;
- b) elaboração de material didático, sob supervisão de seu orientador, para uso atual ou futuro em turmas de Graduação da UERJ;
- c) acompanhamento e orientação de alunos de iniciação científica e de Monografia, sob supervisão de seu orientador.

**Art. 3º** - As defesas de Tese e de Dissertação, bem como os Exames de Qualificação deverão ser realizados de forma remota, com a presença simultânea de todos os membros da banca, com validade a contar da data de 16 de março de 2020.

**§ 1º** - As regras de composição dos membros das bancas de defesa de Dissertação e de Tese e dos Exames de Qualificação permanecem as mesmas definidas pelas respectivas Deliberações dos Programas de Pós-graduação da UERJ, respeitadas as normas da CAPES e as normas da Deliberação nº 42/2015 da UERJ.

**§ 2º** - O ritual de realização dos exames das defesas de Dissertação e de Tese e dos Exames de Qualificação, bem como os critérios que constam nas Deliberações dos Programas de Pós-graduação da UERJ, respeitadas as normas da CAPES e as normas da Deliberação nº 42/2015 da UERJ, também deverão ser devidamente cumpridos, sendo o caráter público do exame garantido, na medida do possível, em virtude da necessária segurança biológica e sanitária.

**Art. 4º** - Nas defesas e exames remotos, o modelo da Ata de registro da defesa de Tese ou Dissertação deverá ter por base o modelo preparado para tal pela Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa – PR2, informando se tratar de uma defesa realizada remotamente.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

(continuação da Deliberação nº 09/2020)

**Parágrafo único** - As atas deverão incluir os arquivos digitais das assinaturas de todos os membros das bancas e deverão ser devidamente arquivadas pela Coordenação do Programa de Pós-graduação da UERJ.

**Art. 5º** - Sempre que a tecnologia utilizada para a realização remota da defesa de Tese ou de Dissertação assim o permitir, deve ser garantida a possibilidade de que seja transmitida publicamente e/ou gravada para posterior divulgação, ou ainda aberta à inscrição remota de outros participantes, com direito apenas à audiência e não à palavra.

**Art. 6º** - Caberá à PR2/UERJ orientar os procedimentos necessários para o devido registro de créditos, acompanhar as alterações que se fizerem necessárias nos prazos de integralização de cada curso e nas Deliberações dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu*, bem como orientar na resolução de novos problemas que possam surgir como consequência dessas orientações e decidir questões nos casos omissos.

UERJ, 18 de junho de 2020.

**RICARDO LODI RIBEIRO**  
**REITOR**

