

# Complexidade e formação de professores de inglês em Anápolis-Goiás: análise de narrativas sobre o estágio supervisionado

**Barbra Sabota**

Doutora em Letras e Linguística pela UFG. Pós-doutora em Linguística Aplicada pela UnB. Professora da Universidade Estadual de Goiás – Campus Anápolis de CSEH, no curso de Letras e no Programa de Pós graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT). Vice-líder do grupo de pesquisa ELEL cadastrado no CNPq. Coordenadora do Grupo de estudos INTEGRA. Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Brasil  
[barbrasabota@gmail.com](mailto:barbrasabota@gmail.com)

---

## Resumo

O estudo que ora se apresenta objetiva discutir a pertinência de entender a formação de professores de língua inglesa pelas lentes da complexidade. Para tal, apresento uma análise qualitativa interpretativa (ERICKSON, 1986) de trechos de narrativas de alunos de estágio supervisionado dos últimos três anos a fim de ilustrar algumas características da complexidade em evidência nos relatos, tais como: adaptabilidade, dinamicidade, interdependência, entre outras. Neste estudo revisito o modelo fractal proposto por Sabota (2008) repensando algumas categorias e discutindo como a formação para o século XXI não pode se eximir de considerar fatores biocognitivos e afetivos, aspectos sócio históricos e políticos além das subjetividades e experiências prévias dos aprendizes no processo de construção da identidade docente.

## Complexity and English teacher education in Anápolis-Goiás: analysis of narratives in the student-teacher trainee program

### Abstract

The present study aims to discuss the relevance of understanding English language teacher education process through the lens of complexity theory. A qualitative interpretive analysis (ERICKSON, 1986) of narrative excerpts is brought to light showing glimpses of reflections made by trainee teacher-students for the past three years. This was made with the intent to illustrate complexity characteristics such as: adaptability, dynamicity, interdependence, among others. In the study, the fractal model proposed by Sabota (2008) was reviewed rediscussing some categories and suggesting the teacher education process for the 21st century can not be exempted from considering biocognitive and affective factors, socio-historical and political aspects, let alone the subjectivities and previous experiences of the apprentices in the process of constructing the teaching identity.

Desde o início do século XXI, pesquisadores como Wilson (2001), já apontam para a necessidade de transformar a relação que nós professores de línguas devemos ter com o ensino de idiomas. Para o autor, o modelo tradicional de aulas, baseado no

estudo da gramática e tradução, é insuficiente para promover a aprendizagem de crianças, jovens e adultos de modo a atender às expectativas educacionais deste milênio. A educação precisa se atualizar quanto as mudanças recentes ocorridas e pensar em modos de reconectar o ser humano a seus sentimentos, percepções, conhecimentos de diversas origens de modo a promover uma formação integral do ser, disposto a (re)descobrir a si e a seus alunos enriquecendo o cenário educacional a partir de uma visão renovada de ser humano (SUANNO, J.H, 2010). Neste estudo proponho discutir a formação de professores de inglês sob a ótica da complexidade buscando ilustrar como as ações e percepções dos professores em formação aludem à imagem de um fractal, como será explicado mais adiante. Para tal, trago trechos de narrativas de alunos estagiários produzidas durante suas experiências no estágio supervisionado. Nos últimos dez anos tenho trabalhado com esta estratégia e refletido sobre sua relevância para a transformação do modo como os professores em formação se veem durante o estágio e como isto interfere em sua autoimagem como professor de inglês (SABOTA, 2008; 2010; 2012).

Este estudo caracteriza-se como qualitativo interpretativo (ERICKSON, 1986) e como objeto as narrativas escritas por alunos das disciplinas de estágio supervisionado de língua inglesa I e II nos anos de 2015 a 2018. Todos os anos ao trabalhar com esta disciplina mantenho o diário dialogado<sup>1</sup> como um instrumento reflexivo de formação de professores. Nele é possível observar como a identidade docente floresce em meio a dúvidas, conflitos, surpresas e experiências que constroem sua visão sobre ser professor no século XXI. Pretendo, neste artigo, mostrar nuances desses relatos e mostrar como corroboram uma visão complexa do estágio supervisionado.

### **Formar professores de línguas para um contexto complexo**

No que tange ao ensino de línguas, temos percebido que a guinada provocada pelo entendimento de língua como prática social acrescenta mais desafios ainda ao

---

<sup>1</sup> O diário dialogado consiste em anotações em tom narrativo sobre as experiências dos alunos com as leituras teóricas, com as aulas na universidade e com as vivências escolares. O texto pode ser multimodal e mantido em inglês ou português, como os interagentes preferirem. Os textos elaborados pelos alunos de estágio são encaminhados a mim, supervisora, em suporte físico ou digital. Após comentários e questionamentos os textos são devolvidos e arquivados para futuras consultas e releituras ao longo do ano letivo (SABOTA, 2008; 2010; 2012).

processo de formação de professores, que têm construído seu saber docente, não apenas ao longo dos anos investidos em cursos de formação, mas também a partir de nossa experiência como alunos (RICHARDS e LOCKHART, 1996). Para que uma nova informação/teoria sobre o modo de ensinar seja devidamente acomodada aos saberes do professor e possam se efetivar em ações é importante que esses novos saberes sejam percebidos como interessantes e transferíveis para suas salas de aula (SABOTA, 2008; 2010). Além disso, é importante que sejam fomentadas ao longo da formação a compreensão de que tal processo nunca se encerra e que a necessidade de conhecer e se adaptar a contextos escolares estão sempre se redefinindo (JOHNSON e FREEMAN, 2001; SABOTA, 2008).

Um dos grandes desafios desses tempos hodiernos está em se distanciar do pensamento cartesiano e começar a perceber o mundo sob a ótica da complexidade. Afirmo isso porque a antiga lógica dualista não mais sustenta as dificuldades encontradas para lidar com pessoas em uma era em que as informações viajam rapidamente, algumas relações não conseguem estreitar laços antes de mudar caminhos e as certezas se diluem em tempos líquidos, como colocado por Bauman (2001).

A concepção de língua como prática social e da palavra como ação transformadora da realidade faz com que professores de línguas assumam um compromisso extra na educação para que suas subjetividades sejam construídas de modo respeitoso, consciente e crítico. O entendimento recente de que nossos valores e nossa cultura foi assolada pelo projeto da modernidade tem sido uma luz para que muitos de nós, pesquisadores, revisitemos nossos contextos de estudo e trabalho pelas lentes da decolonialidade, aproximada teoricamente da complexidade no estudo de Sant'Ana (2018). Deste modo, venho neste texto buscar repensar alguns elementos da formação de professores de inglês para o século XXI.

No entendimento de Morin e Le Moigne (2000, p. 90), perceber algo como complexo significa “confessar a dificuldade de descrever, de explicar, é exprimir sua confusão diante de um objeto que comporta traços diversos, excesso de multiplicidade e de indistinção interna.” A palavra *complexidade* ainda tem sido muito mais utilizada, no senso comum, para se referir a circunstâncias incontrolláveis ainda que estudos sobre a complexidade já tenham tentado dirimir esta confusão há alguns anos. Para os autores,

isso é mais uma evidência de que a ciência clássica reducionista não contempla os desafios da atualidade. É preciso, portanto, entender os fenômenos à luz de uma ciência que nos permita observá-los de vários ângulos, uma vez que a complexidade se encontra “em todo o conhecimento, cotidiano, político, filosófico, e, de agora em diante, de forma aguçada, no conhecimento científico” (MORIN e LE MOIGNE, 2000, p. 90).

Estudos da complexidade sistêmica tem conseguido adesão de pesquisadores da linguística aplicada desde o final da década de 1990. Mais especificamente, a fusão entre essas duas áreas se iniciou buscando esclarecer o fenômeno da evolução linguística e contraste com estudos estruturalistas (LARSEN-FREEMAN, 1997). No Brasil o início dos debates sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas foi marcado pela pesquisa de Paiva (2002) e teve continuidade em outros textos e na pesquisa de outros autores avançando para o entendimento das relações que se desenvolvem *na e por meio da* língua, bem como para o uso de tecnologias digitais e para a formação de professores (PAIVA, 2005; LEFFA, 2006; BRAGA, 2007; SABOTA, 2008; FREIRE e LEFFA 2013).

É possível assegurar que cada vez mais o paradigma da complexidade se fortalece como referencial coerente para fundar pesquisas e fomentar a compreensão de fenômenos linguísticos já que

[...] gradativamente, tem se firmado como base epistemológica consistente para a compreensão dos contextos e eventos envolvidos nas atividades de ensino e aprendizagem de línguas. Esses eventos relativos ao processo de aprendizagem de segunda língua, assim como o universo, são essencialmente complexos. (MARTINS e BRAGA, 2007, p. 229)

Ao estudar a complexidade na formação universitária de professores de inglês (SABOTA, 2008) busquei enfatizar como as expectativas e o cenário vivenciado na escola parceira ajudavam a reconfigurar os conceitos de ensino, aprendizagem, língua e formação para os professores do estudo. Também pude investigar como refletiam sobre sua formação enquanto participavam dela. Àquela época, inspirada no memorial de Paiva (2002), propus um modelo fractal para a formação universitária de professores de línguas. Hoje, dez anos depois, disponho-me a revisitar meu modelo fractal e refletir sobre como suas partes podem ser reorganizadas para contribuir para a compreensão da formação de professores em uma universidade pública estadual de Goiás. Pretendo

resgatar em trechos de narrativas que tenho feito com meus alunos de estágio supervisionado nos últimos anos traços que caracterizem o processo de aprender a ensinar inglês como um fenômeno não-linear, dinâmico, contingente e, como tal, complexo.

Na tese defendida em 2008 propus que o cenário de formação de professores de língua estrangeira deveria ser percebido como um sistema complexo e, portanto, sujeito às condições iniciais, composto por elementos interdependentes que interagem em uma relação não linear, auto organizável e adaptativa. Convém neste trecho descrever o que cada um desses itens significa à luz dos sistemas complexos,<sup>2</sup> ou seja, aqueles que não obedecem a uma ordem determinista e não podem ser analisados por parâmetros positivistas. No entanto, caracterizar algo como complexo, para além do saber popular e empírico implica em dizer que este fenômeno, como postulam alguns autores (LORENZ, 1993; LARSEN-FREEMAN, 1997; DAVIS e SUMARA, 2006; LEFFA, 2006; SABOTA, 2008; FREIRE e LEFFA, 2013)<sup>3</sup>:

- a) é formado por composição de um vasto número de elementos (ou agentes), que são cada um, por sua vez, um sistema complexo em si, e que podem (ou não) atuar em complementaridade);
- b) é não linear, ou seja, os efeitos não correspondem diretamente às causas. Um pequeno estímulo pode causar um grande efeito, ou efeito nenhum tornando cada contexto único e não generalizável;
- c) apresenta comportamento emergente a partir dessa interação não linear entre seus vários componentes. O comportamento emergente surge da interação dos elementos no sistema e é, também, não linear, ou seja, não necessariamente proporcional ao comportamento inicial.
- d) é formado a partir de partes interdependentes. O que implica na compreensão de que não é possível analisar o todo sem considerar os

---

<sup>2</sup> Os sistemas complexos também são conhecidos como sistemas dinâmicos e são definidos como uma forma auto-organizável e adaptativa. Eles se opõem à noção de sistemas simples e surgem a partir da interação dinâmica e não linear de seus componentes. Conferir exemplo no glossário desta tese. (<[http://www.complexityandeducation.ualberta.ca/glossary/g\\_complexsys.htm](http://www.complexityandeducation.ualberta.ca/glossary/g_complexsys.htm)>).

<sup>3</sup> Estas características listadas são um resumo da discussão presente em estudos anteriores (SABOTA, 2008; 2012).

elementos, ao mesmo tempo em que podem ser representadas por seus elementos (cf. células de DNA). Desse modo, elas contêm o todo e estão nele contidas;

- e) é dinâmico, e como tal, estão em constante mutação e gerando imprevisibilidade quanto à intensidade da reação ou mesmo da repetição do fenômeno;
- f) é aberto, susceptível a um constante movimento de informações internas e externas ao sistema, o que também gera mudanças imprevisíveis em seu comportamento, embora haja uma estabilidade aparente;
- g) apresenta alto grau de adaptabilidade. Após uma desestabilização recente os elementos buscam se re-harmonizar retornando a um equilíbrio que aparenta umj reestabelecimento da ordem. No entanto, convém considerar que esta é uma nova ordem, e que por natureza, é diferente da que a precedia; e, embora
- h) pareça aleatório, obedece a uma ordem interna, mantida por regras precisas e buscada para retomada do crescimento. Tal ordem não pode ser prescrita ou imposta e só pode ser analisada se considerado o contexto em seu recorte sócio histórico e temporal.

Entender a formação de professores como um processo dinâmico e complexo é, a meu ver, um modo sensato e respeitoso de entender as histórias de vida e formação que findam por auxiliar na construção da identidade docente. Dentro da ótica da complexidade é possível compreender como seres humanos ainda que sujeitos às mesmas condições aparentes de vida e formação desenvolvem seus saberes de modos tão distintos. O intuito é convidar formadores a refletir como as histórias, se vistas em sua inteireza são únicas e como as vivências são entendidas de modos únicos, porém não por isso menos significativos.

Para Morin e Le Moigne (2000), essa percepção de mundo exige a compreensão de que o conhecimento e o pensamento também se organizam de modo não linear, dinâmico e complexo. Para os autores, o pensamento complexo “visa colocar em dialógica a ordem, a desordem e a organização” (MORIN e LE MOIGNE, 2000, p.199). Segundo esta lógica conceitos aparentemente antagônicos coexistem no seio da

complexidade, sem prejuízo para a convivência, se desenvolvidos valores como empatia e respeito nos meios sociais. Daí a relevância de tratar desses temas em âmbitos educacionais. Ao trazer uma visão holística dos fenômenos possibilita-se seu entendimento por vários ângulos e possibilidades. Foge-se, assim, da história única e da busca por uma verdade universal. Para os autores, pensar a complexidade é “o maior desafio do pensamento contemporâneo” (MORIN e LE MOIGNE, 2000, p. 199) e, para tal, é importante que haja uma modificação no nosso modo de ver, ler e compreender o outro em sua completude uma vez que o pensamento complexo é tido como integrador.

Como professora formadora tenho tentado em manter atenta às individualidades e demandas contextuais e sociais de meus estagiários – professores em formação buscando agir como uma mediadora que estabelece um elo entre a teoria e a prática ponderando sobre o contexto escolar e as subjetividades em construção dos professores sob minha supervisão. Tenho construído minha prática, não sobre certezas e dogmas a serem revalidados, mas buscando ampliar o olhar de meus alunos para a complexidade da educação. Minha expectativa a cada nova turma é que, por meio da reflexão, os estagiários “se voltem para as próprias ações, envolvam-se com elas e analisem-nas, para com elas aprender e melhorá-las” (ROMERO, 2004, p. 191) revendo sempre que possível como isso interfere em sua formação docente.

Neste sentido, este estudo está proposto a partir da premissa de que os seres humanos são complexos e suas escolhas e decisões envolvem um pensamento complexo e que, como tal, não pode ser entendido dentro de uma lógica determinista. Ao buscar compreender a formação de educadores como um sistema complexo, não pretendo dar uma análise definitiva e diagnóstica sobre como a formação de professores de línguas deveria ocorrer. Outrossim, busco, a partir do que tenho observado nos relatos narrativos de meus alunos ao longo dos últimos anos, entender como ela realmente ocorre.

Volto-me para o estudo das narrativas por entender que o pensamento complexo e organiza em uma noção abrangente e transdisciplinar,<sup>4</sup> cuja principal função é a de

---

<sup>4</sup> *Transdisciplinaridade* é um termo que implica a interação colaborativa de vários campos do saber (por meio da interação entre os participantes – geralmente com *background* diversos – de um grupo) transgredindo fronteiras para a construção de novos conceitos, novas pesquisas (DAVIS e SUMARA, 2006).

organizar o conhecimento de acordo com o que várias áreas têm (ou não) em comum (DAVIS e SUMARA, 2006). Desse modo, ele “não se sobrepõe, mas surge entre outros discursos” (DAVIS e SUMARA, 2006, p. 8) a partir de redes que vão se entrelaçando. As histórias narradas pelos professores em formação retratam exatamente como essas redes se tecem. Afinal, como visto por Lasky (2005), a construção da identidade docente se dá pelo modo como os

professores se definem para si mesmos e para os outros. É um construto que se desenvolve ao longo da carreira docente e pode ser formado pela escola, políticas educacionais, contexto sócio-histórico e aspectos da capacidade individual. (LASKY, 2005, p. 901)

Por capacidade individual, Lasky (2005) entende ser aquilo que o indivíduo traz consigo para o contexto da escola e da sala de aula. Tal capacidade, por sua vez, é formada por escolhas pessoais, tais como: comprometimento pessoal, disponibilidade para aprender sobre o ensino e para entender o processo de aprendizagem como algo contínuo e, ainda, as crenças individuais, a identidade, os valores pessoais e o conhecimento pedagógico e do conteúdo (LASKY, 2005). As escolhas pessoais, no entanto, refletem no grupo, dada a tessitura das relações. Para Costa e Nogueira (2001), a sala de aula é um espaço de construção de identidades, docente e discente, por ser “um espaço social privilegiado pelas diferenças, muitas são as evidências de que os grupos aí estabelecidos vão construindo sua identidade a partir das relações de troca de conhecimentos linguístico, literário e cultural” (COSTA e NOGUEIRA, 2001, p. 170).

Entender o estágio supervisionado como uma instância de rupturas e emergências sujeita a ações externas nos ajuda a dimensionar a complexidade desta etapa da formação universitária de professores de línguas.

Para Johnson e Freeman (2001), é necessário entender e dedicarmo-nos mais na educação dos professores não só em relação ao conteúdo que vão ensinar, mas também a que professores serão. Para os autores, é importante considerar como os indivíduos aprendem a ensinar línguas, bem como os “fatores complexos, influências, e processos que contribuem para sua aprendizagem” (JOHNSON e FREEMAN, 2001, p. 58).

Ao buscar representar a formação por um fractal recorro ao princípio hologramático, tão caro à teoria da complexidade, responsável por explicar como a parte remonta ao todo, representando-o e formando-o simultaneamente. Por definição, um fractal é uma “forma geométrica, de aspecto irregular ou fragmentado, que pode ser subdividida indefinidamente em partes, as quais, de certo modo, são cópias reduzidas do todo” (FERREIRA, 2004). A formação dos fractais nos sistemas caóticos decorre da ação dos atratores que, por sua vez, representam as trajetórias dos sistemas dinâmicos.

Para Davies (2004, p. 28), um atrator não exerce uma força de atração, tal como um imã, mas sim, “ilustra o caminho para onde o sistema se direciona – como um barco em um rio de fraca correnteza”. Lewin (1994, p. 65, citado por PAIVA, 2002, p. 32) estabelece que os atratores podem ser de três tipos: “ponto fixo, periódico e caótico.” Nesse sentido, parece razoável explicar que alguns caminhos, na aprendizagem e na formação de professores, por exemplo, são relativamente previsíveis, outros se repetem com certa regularidade enquanto uns parecem erráticos por receberem interferência direta de fatores externos ao contexto imediato, mas que não podem e nem devem ser desconsiderados. Esses responsáveis pela irregularidade de algumas emergências são os atratores estranhos ou caóticos. São eles que se combinam e se reorganizam na relação complexa que os une gerando os fractais. Busca-se enfatizar na montagem dos fractais: um certo grau de imprevisibilidade quanto à influência que um agente tem no outro; a relação não hierarquizada entre os elementos; e evidências da reciprocidade da representação das partes no todo e do todo nas partes.

### **A formação universitária de professores de inglês vista por um fractal**

Na criação da imagem que segue, optei pelo uso de círculos como meio de representar a não-hierarquização dos elementos. Ciente de esta não é a melhor forma de identificar um fractal, dada a sua irregularidade na forma, mas com o propósito de indicar que a formação é um processo não linear de elementos intermináveis e interdependentes que ora ocupam posição central, ora marginal na rota de interesse do observador. Entendo que talo processo não pode ser bem representado por uma figura estagnada, já que estão em uma movimentação contínua, mas na ausência de um meio de fazê-lo girar neste suporte (revista acadêmica), convido ao leitor a pensar sobre como

cada um destes círculos é fundamental para o processo de formação da identidade docente e como eles podem ser lidos em qualquer direção, não representam ordem previsível.

Como disposto na imagem, os termos em letras maiúsculas representam as categorias que ajudam a formar o professor. Os termos que seguem, são as subcategorias que ajudam a compor o sistema. São elas (adaptado de Sabota, 2008 e 2011):

- **CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO:** o tipo de aula de inglês que o professor em formação compôs enquanto aprendia a língua; que tipo e forma de *feedback* (possíveis incentivos ou críticas) ele recebeu durante essa formação; os aspectos culturais e interculturais do ambiente escolar e das línguas em questão. o grupo identitário a que ele pertence ou com que se identifica; as oportunidades que teve para aprender e se tornar professor; o tempo e o espaço de formação prévia (como aluno e atual); entre outros.
- **ASPECTOS POLÍTICOS:** a legislação educacional vigente, com seus objetivos comumente impostos sobre os docentes; as condições de trabalho e salário em seu estado/país; o *status* que sua profissão/seu ambiente de trabalho ocupa em sua comunidade imediata; as políticas de formação continuada em seu estado/país; os objetivos mantidos pelos governantes para a educação, que incidem diretamente nos outros aspectos citados.
- **INPUT TEÓRICO:** os aspectos conceituais que são desenvolvidos durante etapas da formação e o modo como são mediados; as ofertas e disponibilidades de fontes que lhe servem de consulta teórica; leituras livres, leituras estimuladas por colegas da área ou em aulas, palestras, debates, entre outros.
- **SUBJETIVIDADES:** o (auto)conhecimento e a investigação do sistema de crenças do professor em formação; as influências que o formam: da sala de aula e do ambiente escolar, da identidade, do contexto social e da teoria proveniente de leituras ou discutida em cursos de formação; sua cultura de ensinar e aprender línguas; tensões e conflitos em seu modo de construir sentidos e de ver (ou ser visto pelo mundo). Expectativas e a forma como se manifestam quanto à

formação profissional e ao mercado de trabalho; quanto à permanência na profissão; quanto às perspectivas de futuro da profissão.

- EXPERIÊNCIA PRÉVIA COMO ALUNO DE LE: o modo como os elementos da complexidade se manifestava enquanto o professor ainda era aprendiz, ou seja, a sua motivação para aprender a LE; sua subjetividade enquanto aprendiz. Fatores interacionais preferidos ou preponderantes durante sua vida e formação: grupos, pares, centrada no professor, entre aprendizes, com nativos, com falantes competentes, aprendizagem colaborativa, aprendizagem cooperativa; e em que meio se dá: presencial, virtual.
- FATORES BIO-COGNITIVOS E AFETIVOS: alguns fatores, tais como inteligência, idade, personalidade, ansiedade, aptidão, estratégias de aprendizagem preferidas, atitude em relação à língua, identidade, gênero e preferências pessoais.

FIGURA 1 - Proposta de um fractal para a formação de professores de LE como um sistema complexo



Fonte: adaptado de Sabota (2008)

Como vejo, todas as experiências vividas pelo indivíduo alteram sua forma de construir saberes. Por meio das narrativas é possível ajudar a reconstruir e religar esta história. Sabedora das vivências de cada um é possível escolher de modo mais informado e personalizado e menos instintivo que estratégias usar para fazer a mediação didática auxiliando o professor em formação a tirar mais proveito durante a mediação cognitiva (D'AVILA, 2011).

Sob a lente da complexidade, os elementos se influenciam entre si, tecendo uma rede de conexões e possibilitando saberes em combinações variadas e inimagináveis. De tal forma, esse professor poderá construir um conhecimento sobre o ato de ensinar que suplante a soma dos elementos, uma vez que a interação entre eles é ressignificadora, autoprodutiva e auto-organizadora. Os elementos se interconectam em relação de interdependência e se realimentam formando um agir complexo, a partir de relações igualmente complexas dos itens que lhe dearm origem. Deste modo, apensar de ser

difícil prever que conhecimento o professor terá, ou como serão suas ações, é sempre um caminho que vale ser investigado. A síntese dos elementos formadores estará sujeita a conclusões individuais, motivadas por cada um dos elementos presentes no fractal e, sobretudo, na forma como essas conclusões foram sistematizadas pelo indivíduo. Trago, na sequência, alguns trechos comentados de narrativas de estagiários geradas entre 2015 e 2018 para tentar ilustrar como vejo a complexidade se desenredando.

- Revisitando os caminhos da formação

Como a intenção do diário é manter um diálogo entre orientadora e alunos costumo sempre deixar ao final de meus comentários algumas questões para que reflitam sobre acontecimentos recentes ou desdobramentos de ações nas vivências. Aconselho que releiam suas escritas anteriores para que ponderem sobre tais questões ao fazer uma nova anotação no diário. Assim, Flora (2015)<sup>5</sup>, redige sua narrativa final tentando retomar as experiências vividas e ponderar sobre os desdobramentos. Os comentários dela fazer emergir como uma jovem se vê ao término da graduação perante as responsabilidades discutidas durante o ano letivo. Na visão dela, a ampliação do olhar sobre a escola inclui perceber que se trata de uma situação não linear, dinâmica e formada por um conjunto de elementos interdependentes. A aluna demonstra ter desenvolvido adaptabilidade às situações enfrentadas e resiliência para lidar com as emergências. Flora reflete sobre a multiplicidade de funções exercidas pelo educador em uma sala de aula e a necessidade de ter cautela para ouvir e gerenciar as situações.

Continuo afirmando, que mesmo sendo cansativa a experiência no estágio ajuda sim, a entendermos de fato o contexto de sala de aula. O último ano de faculdade nos faz refletir que sala de aula é muito além de um ambiente físico, que nos deparamos com um todo, envolvemos com o primordial que é aprendido, mas também nesse ambiente, somos amigos, psicólogos, conselheiros e muito mais. Enfim, escrevendo essa narrativa soou um sentimento de formatura. E o meu mais puro desejo antes de ser uma boa professora é rever todos os meus conceitos e valores, mostrar mais com atitudes do que palavras que eu posso ser uma boa profissional regida por muita sabedoria e cautela. Esse é o meu principal anseio.

Flora (2015)

---

<sup>5</sup> Os estagiários são identificados neste artigo por pseudônimos seguidos do ano de escrita do texto.

Pelo trecho em destaque, é possível notar que ela não construiu respostas prontas e nem espera por um manual que a ajude a lidar com as situações. Antes sim, ela confia em si e nas habilidades desenvolvidas durante o curso, sobretudo no estágio, para ser o que resume em uma “boa profissional”.

- Necessidade de atualização das práticas pensando nos contextos e nas práticas sociais

Caroline, uma estagiária no ano de 2016, ressalta a flexibilidade e a adaptabilidade como características dos tempos de hoje. A fala da aluna aponta que a sensação de fluidez e mudança rápidas nas atitudes percebidas nos últimos anos, como apontado por Bauman (2001) pode ser sentida também em relação às escolas e aos jovens que as frequentam. Se para a jovem Caroline o choque geracional é relevante o que dizer de professores mais experientes que não se atentem para a necessidade de mudança. Por isso o estudo de Sant’Ana (2018) se faz tão relevante: é fundamental fazer uma leitura atualizada e decolonial do contexto escolar e aprender com as vozes da escola e da comunidade como gerenciar as situações de ensino-aprendizagem. Fatores biocognitivos e afetivos tanto como as subjetividades devem ser consideradas a fim de propiciar a construção de saberes em uma sala de aula vista pela ótica da complexidade. As pessoas têm experiências únicas e devem ser respeitadas e incentivadas a aprender recebendo uma mediação que desperte seus potenciais e os valorize.

Às vezes eu penso que os moldes de escola que temos hoje não é o formato certo para “segurar” alunos dos 10 aos 15 anos. Eles são elétricos demais! Mantê-los na sala é uma tarefa muito difícil. Chamar sua atenção então nem se fala, principalmente numa escola que não me permitia inovar, propor coisas novas. Apesar disso foi possível despertar neles um interesse bem bacana nas aulas, nas propostas. Eles conseguiram se soltar e mostrar talentos nas aulas de inglês, apesar da bagunça etc. Bom, mas continuando...

No estágio percebi que na prática tudo muda... Caramba, a realidade é totalmente diferente! A idade, a motivação e os objetivos já são bem mais “evoluídos”, os alunos são mais críticos e isso me motivou muito. O estágio no ensino médio foi ótimo, ótimo mesmo. Saí de lá feliz e acredito que fiz o que cabia a mim.

As experiências de estágio, como já disse no início, me assustavam bastante. Agora a realidade é outra. Eu acho que a intenção do estágio é exatamente essa, né? De proporcionar a nós uma experiência diferente e desafiadora. E sim, deu certo. Já no final das aulas eu me percebi bem mais confiante e eficaz no que eu estava fazendo.

Caroline (2016)

Como formadora sinto-me realizada ao ler reflexões como as de Caroline que demonstra ter percebido as intenções transformadoras com que eu e meus colegas de disciplina planejamos e conduzimos o estágio supervisionado de língua inglesa em nosso campus<sup>6</sup>. A realização pessoal reportada por ela, faz valer os desafios da profissão de formador de professores de línguas. Constantemente nos dedicamos e tentar tornar a experiência dos estagiários mais proveitosa. Isso significa que interessa a felicidade deles ao findar o estágio, mas interessa sobremaneira a conseguir despertar neles a motivação para que mantenham-se firmes na formação continuada, engajados com sua profissão e aptos a fazerem e provocarem uma leitura problematizadora da realidade.

Parte de nosso empenho como formadores de professores de línguas é fazer com que os futuros professores enxerguem a relação entre linguagem e prática social por acreditar que esta seria uma maneira de fugir ao ensino focado nas estruturas linguísticas que tanto engessam as experiências educativas em nosso país.

Pensando apenas na aula-observada a boa interação que tive com o alunado especificamente neste dia, se deu também pela escolha de um tema atual para ser trabalhado. Ou seja, temos que ter bastante atenção e cuidado ao selecionarmos os conteúdos e as estratégias para ministrá-los. É essencial optarmos por temas atuais, que fazem parte do dia a dia das pessoas, pois assim poderemos pensar no uso efetivo da língua, o que possibilita um contato melhor dos alunos tanto com a língua materna quanto com a língua estrangeira. Acredito que tratar a língua de uma forma mais autêntica pode desenvolver nos alunos a capacidade de debater assuntos polêmicos utilizando argumentações consistentes, bem como ter capacidade de tolerar e respeitar a diversidade de pensamentos existente na sociedade, entre tantas outras coisas.

Priscilla (2017)

O entendimento de língua como prática social transcende, obviamente as escolhas de temas atuais para práticas problematizadoras. No entanto, cabe ressaltar que são professores iniciantes descobrindo como trabalhar seu objeto de ensino e este é um grande começo. Trabalhar em prol do respeito à diversidade e à construção de

---

<sup>6</sup> Em nosso campus costumamos dividir as turmas de estágio para que cada colega seja responsável pela supervisão de 12 estagiários por ano. As aulas teóricas e o projeto de ensino é discutido pelo conjunto de orientadores de estágio, mas cada um gerencia seus estagiários em escolas distintas. Em alguns trechos da análise, quando me refiro aos formadores, em geral, ou ao trabalho que realizo com meus colegas, em específico, utilizo a primeira pessoa do plural no artigo para representar o coletivo de supervisores em questão.

argumentos que convivam no conflito em busca de reequilíbrio é um modo de viver a complexidade. O pensamento complexo é integrador, como apontam Morin e Le Moigne (2006) e, como tal, auxilia na religação dos seres humanos entre si, suas essências, seu planeta, seus semelhantes, seus saberes. Educar para o debate é educar para a equidade e para a percepção de elementos da sociedade e da natureza como elos interdependentes.

- A transformação do olhar a partir das vivências

Em 2018, o desafio tem sido ampliar o tempo de permanência dos estagiários na escola parceira e a natureza das atividades realizadas por eles. Foi decidido (em conjunto com meus parceiros professores de estágio) que este ano romperíamos com a tradição de denominar as atividades de estágio – até então separadas em etapas de observação, semirregência e regência – que remetiam a momentos estanques e delimitados de atuação. A fim de conferir uma característica mais fluida e dinâmica, aberta às influências externas e sujeita a constante reavaliação e adaptação, denominamos a atividade dos estagiários na escola de vivências. A intenção é oportunizar aos estagiários a ampliação e a sensibilização do olhar para a realidade da escola que estão acompanhando. Há um esforço intencional para que os professores em formação percebam como a escola é dinâmica e cheia de vida e não nos cabe retirar o brilho que lhe é característico.

Enquanto estávamos na sala dos professores, percebi que uma das coisas que estou achando muito interessante nessa experiência do estágio, é estar no ambiente escolar em uma posição diferente daquela que vivi por anos. O lugar em si, o barulho, as pessoas e a dinâmica, são cheios de vida. É engraçado e estranho ao mesmo tempo, pois alguns alunos durante a prova me chamavam de “tio” ou professor, me senti parte daquilo e que estava contribuindo de alguma forma. São coisas simples, mas motivadoras.

Rodrigo (2018)

Experimentar o novo possibilita renovar nossas práticas e deslocarmo-nos com mais frequência da zona de conforto que venda nossos olhos para as mudanças. Sobretudo possibilita desenvolver nossas identidades. Não é só a identidade docente que é alterada, pois como em um sistema complexo, pequenas alterações nas estruturas podem gerar grandes impactos no desenrolar das ações. A vivência dos estagiários

dentro da escola os convida a renovar o olhar para o outro, para o contexto e para si. Levanta questionamentos e possibilidades ao invés de propor roteiros de ação, reconceituando o que se entende por formação.

Esse período de estágio que tenho vivido tem sido extremamente importante para minha formação docente e também para a compreensão que tenho de mim mesma como indivíduo. Sinto que as horas passadas dentro colégio constantemente colocam à prova a afinidade que eu sinto (ou sentia?) com a profissão de professora. Acredito que, mesmo se após a formação eu opte por não seguir essa carreira, ainda assim as experiências vividas no estágio serão fundamentais para minha formação.

Cleo (2018)

Nas vozes de Rodrigo e de Cleo, as vivências escolares têm sido transformadoras da experiência de construção de identidade docente vividas por eles. Eles têm tido a sensibilidade e empatia de se ver parte do local e contribuir para seu aprimoramento. São participantes ativos das tarefas na escola e têm se sentido com este novo lugar ocupado.

### **Considerações finais**

O pensamento complexo é condição impar e *sine qua non* para o reconhecimento e a atuação nos sistemas complexos (DAVIS e SUMARA, 2006), uma vez que não se pode esperar a conclusão do processo para buscar entendê-lo. Isso se dá devido a necessidade de reavaliar e se reposicionar enquanto ainda imersos no contexto.

Cada vez mais me convenço da necessidade de usar as lentes da complexidade para ler o cenário de formação de professores e nele atuar a fim de conseguir o engajamento e a transformação ativa do sujeito no processo de construção de sua identidade docente.

É possível considerar o processo de formação de professores de LE complexo, uma vez que manifestações dessa complexidade se fazem presentes nas narrativas ilustradas neste estudo. Reitero que o diário de campo é um instrumento valioso de reflexão crítica sobre a construção da identidade docente ao passo em que favorece a autoformação e informa o professor formador sobre os caminhos trilhados por seus estagiários ao longo da formação. Pelo diário é possível desestabilizar saberes e fazer

com que os professores em formação se arrisquem para além de suas zonas de conforto, sem expô-los em sala de aula ou em momentos coletivos. É possível ainda estreitar a relação não verticalizada entre estagiário e supervisor facilitando a mediação personalizada e um auxílio direcionado às demandas individuais.

Finalizando, o estágio supervisionado pode ser caracterizado como espaço de tensões e desestabilizações provocadas pelo professor supervisor e pelas próprias vivências retomadas à memória com o auxílio do diário dialogado narrativo. A reflexão ocorre para professores em formação e supervisor concomitantemente. É importante, para fomentar tais reflexões que todos possam revisitar e repensar suas ações e discutir opções de aprimoramento profissional.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001

BRAGA, J. C. F. Comunidades autônomas de aprendizagem on-line na perspectiva da complexidade. 2007. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

COSTA, V. M. A. R.; NOGUEIRA, T. F. O aluno e o texto literário em inglês: crise de identidade. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de LE: Construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p. 125-133.

DÁVILA, C. (2011): Interdisciplinaridade e mediação: Desafios no planejamento e prática pedagógica da educação superior. *Revista Conhecimento e Diversidade*. V. 6 edição 2011, p. 58-70. Link: [http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento\\_diversidade/article/view/537](http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/537)

DAVIES, L. *Education and Conflict: complexity and chaos*. Londres: Routledge Falmer, 2004.

DAVIS, B.; SUMARA, D. *Complexity and education*. New Jersey: LEA, 2006.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986. p. 119-161.

FREIRE, M.; LEFFA, V. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org). *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 59-78.

JOHNSON, K. E.; FREEMAN, D. Teacher learning in second language teacher education: a socially-situated perspective. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 53-69, 2001.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, v. 18, n. 2, p. 141-161, 1997.

LASKY, S. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and Professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and teacher education*. v. 21, p. 899-916, 2005.

LEFFA, V. J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das teorias da complexidade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, n.1, p. 27-49, 2006.

LEWIN, R. *Complexidade: a vida no limite do caos*. Trad. Marta Rodolfo Schmidt Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LORENZ, E. N. *The essence of chaos*. Washington: University of Washington Press, 1993.

MARTINS, A. C. S.; BRAGA, J. C. F. Caos, complexidade e Linguística Aplicada: diálogos transdisciplinares. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, p. 215-235, 2007.

MORIN, E.; LE MOIGNE, J. L. *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

PAIVA, V. L. M. O. *Caleidoscópio: fractais de uma oficina de ensino aprendizagem*, 2002. Memorial apresentado para concurso de Professor Titular na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. 2002.

\_\_\_\_\_. Modelo fractal de aquisição de línguas In: BRUNO, F. C. (Org.). *Reflexão e prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: Clara Luz, 2005. p. 23-36.

RICHARDS; J. C.; LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

ROMERO, T. R. S. Características linguísticas do processo reflexivo. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: Linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 189- 202.

SABOTA, B. *Estágio Supervisionado de LE: Um estudo de caso sobre a formação universitária de professores de inglês na UFG*. 2008. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

SABOTA, B. A utilização de diários dialogados na formação universitária de professores de inglês: Um convite à reflexão. *Polyphonia*, v. 21/1, p. 153-166, 2010.

SABOTA, B. A formação do professor de língua estrangeira diante dos desafios da complexidade: um convite à reflexão. In: LIBANEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa; LIMONTA, Sandra Valéria. (Org.). *Didática e Práticas de Ensino: Texto e contexto em diferentes áreas do conhecimento*. Goiânia: Editora da PUIC - Goiás, 2011, v. , p. 37-52.

SABOTA, B.; SVALDI, S. C. Formação de professores de línguas estrangeiras: em busca de novos olhares de supervisão e reflexão. In: Ewerton de Freitas Ignácio. (Org.). *Literatura e Educação: pontos de convergência entre o processo de ensino e a linguagem ficcional*. 1ed. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2012, v. 1, p. 47-78.

SANT'ANA, J. V. B. *Cadernos, tranças, flechas e atabaques: a EPOK sob uma ótica decolonial, complexa, transdisciplinar, intercultural e criativa*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Campus Anápolis de CSEH, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2018.

SUANNO, João Henrique. Práticas Inovadoras em Educação: uma visão complexa, transdisciplinar e humanística. In: BATALLOSO NAVAS, Juan Miguel e MORAES, M. *Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação: teoria e prática docente*. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

WILSON, R. To infinity and beyond: Teacher education in the third millennium. *MET* (Modern English Teacher), v. 10, n. 4, p. 5-6, 2001.